
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ORTAÖĞRETİM TARİH DERSLERİNDE YENİLENMİŞ MÜNAZARA TEKNİĞİNİN YERİ (TUTUM, AKADEMİK BAŞARI, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

Muhammet Savaş Yılmaz

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Muhammet Savaş

Soyadı: YILMAZ

Bölümü: Tarih Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yenilenmiş Münazara Tekniğinin Yeri (Tutum, Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme ve Öğrenci Görüşleri)

İngilizce Adı: The Place Of The Renewed Debate Technique In Secondary Education History Courses (Attitude, Academic Achievement, Critical Thinking and Student Opinions)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Muhammet Savaş YILMAZ

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhammet Savaş YILMAZ tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yenilenmiş Münazara Tekniğinin Yeri (Tutum, Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme ve Öğrenci Görüşleri)" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK)
(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: (Prof. Dr. Bahri ATA)
(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: (Prof. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ)
(Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, AHBVÜ) ……

Üye: (Doç. Dr. Koray TOPTAŞ)
(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Halim KILIÇ)
(Anabilim Dalı, AHBVÜ) ……

Tez Savunma Tarihi: 05/09/2025

Bu tezin Tarih eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Çocuklarım Göktuğ ve Gökçe'ye

TEŞEKKÜR

Tezimin tüm aşamalarında değerli desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bilimsel rehberliği, sabrı ve katkılarıyla çalışmama yön veren danışmanım Sayın Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK'a; tarih eğitimciliğiyle bizlere ilham veren Sayın Prof. Dr. Bahri ATA'ya; tez sürecinin her aşamasında sunduğu kıymetli destekleriyle yanımda olan Sayın Prof. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

ORTAÖĞRETİM TARİH DERSLERİNDE YENİLENMİŞ MÜNAZARA TEKNİĞİNİN YERİ (TUTUM, AKADEMİK BAŞARI, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ)

(Doktora Tezi)

Muhammet Savaş YILMAZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2025

ÖZ

Köken itibariyle Antik Yunanda ortaya çıkan dialektiğe dayandığı varsayılan münazara, günümüzde ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çeşitli yarışmalarla kendinden sıklıkla söz ettiren kadim bir tartışma tekniğidir. Münazara aynı zamanda bir öğretim tekniği olarak da eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Doğası gereği tartışmalı konuları bünyesinde barındıran tarih eğitimi için bu tekniğin oldukça elverişli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, münazara tekniğinin tarih derslerinde uygulanmasının öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Münazara tekniğini tarih eğitimi bağlamında inceleyen çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşüncesini desteklemektedir. Öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklanan problemler tarih eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çalışmaların ortak bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda münazara tekniğinin tüm yönleriyle etkilerinin analizi, söz konusu problemin çözümüne katkı sunacağı

düşünülmektedir. Ancak mevcut haliyle münazara kurallarının sınıf ortamında uygulanmasında bazı güçlükler bulunduğu gibi çıktılarının da eğitim hedefleriyle uyumlu olmadığı yapılan ön çalışmada görülmüştür. Bu kapsamda üç ortaöğretim kurumunda yürütülen çalışma sonucunda eğitim ortamları ve hedeflerine uygun olarak yenilenmiş bir münazara uygulama yönergesi oluşturulmuştur. Çalışmada, karma yöntem deseni benimsenmiş olup nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Mevcut literatürden yola çıkarak münazarayla ilişkindirilen üç temel değişken; akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve tarih dersine yönelik tutum araştırmanın nicel boyutunda incelenmiştir. Nicel verilerin toplanmasında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin incelendiği 12. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışma, bir öğretim yarıyılı süresince gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı üzerindeki etkilerin test edildiği çalışma grubunda ise teknik iki ders saatinde yürütülmüştür. Tekniğin tarih dersine yönelik tutuma etkisini inceleyen çalışma kapsamında ise yöntem, bir yıl boyunca her dönem iki kez olmak üzere toplam dört kez ve eşit aralıklarla uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin münazara tekniğine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla 10'uncu sınıf tarih dersi öğrencileri üzerinde tek uygulamaya dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Nitel veri toplama sürecinde, açık uçlu sorular içeren anketler kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Tekniğin uygulandığı sınıflarda akademik başarı ve tarih dersine yönelik tutum açısından deney grubu lehine olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimindeki etkinin meraklılık, analitiklik ve kendine güven alt boyutlarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin stres ve heyecan gibi duygular yaşadığı görülmekle birlikte, tekniğin sıklığı ve tekrarı noktasında güçlü bir talebin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tekniğin sınırlılıkları ve geliştirilmesi gereken yönleri konusunda önemli nitel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen veriler, münazara tekniği ve tartışma yönteminin akademik başarı ve tutum yönünden faydalı olduğunu ortaya koymakta ve mevcut literatürü bu yönüyle desteklemektedir. Ancak, eleştirel düşünme üzerindeki etkisinin tüm boyutları kapsamadığı, belirli alt boyutlarla sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretim ortamlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, münazara tekniğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci ve öğretmenlere kapsamlı bir tanıtım süreci sağlanması ve münazara konularının belirlenmesine yönelik bir komisyon oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, Tartışma yöntemi, Münazara tekniği

Sayfa Adedi : xxiii + 178

Danışman : Prof.Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

THE PLACE OF THE RENEWED DEBATE TECHNIQUE IN SECONDARY EDUCATION HISTORY COURSES (ATTITUDE, ACADEMIC ACHIEVEMENT, CRITICAL THINKING AND STUDENT OPINIONS)

(PH.D)

Muhammet Savaş YILMAZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2025

ABSTRACT

Debate, which is believed to be based on dialectics originating in Ancient Greece, is an ancient discussion technique that is frequently mentioned today in various competitions held at the national and international levels. Debate is also used as a teaching technique in educational settings. It is thought that this technique is particularly suitable for history education, which inherently involves controversial topics. This study aims to determine the cognitive and affective effects of applying the debate technique in history lessons on students. The limited number of studies examining the debate technique in the context of history education supports the idea that this research will fill an important gap in the literature. Problems arising from teaching methods and techniques are among the common findings of studies addressing issues in history education. In this context, analyzing the

effects of the debate technique in all its aspects is thought to contribute to solving this problem. However, preliminary research has revealed that, in its current form, the application of debate rules in the classroom environment presents certain difficulties, and that the outcomes are not aligned with educational objectives. Within this scope, a revised debate implementation guideline, tailored to educational environments and objectives, was developed based on a study conducted in three secondary education institutions. The study adopted a mixed-methods design, evaluating both qualitative and quantitative data. The quantitative analysis focused on three debate-related variables highlighted in the literature: academic achievement, critical thinking tendency, and attitudes toward history lessons. A pretest-posttest control group quasi-experimental design was adopted for the collection of quantitative data. The study, which examined critical thinking tendencies among 12th grade students, was conducted over one academic semester. The study group in which the effects on academic achievement were tested was conducted over two technical class periods. Within the scope of the study examining the effect of the technique on attitudes toward history class, the method was applied four times in total, twice per semester over the course of a year, at equal intervals. In the qualitative dimension of the research, a single application-based study was conducted on 10th grade history students to examine their views on the debate technique. In the qualitative data collection process, questionnaires containing open-ended questions were used, and the data obtained were evaluated using content analysis. Positive effects were observed in favor of the experimental group in terms of academic achievement and attitude toward history lessons in the classes where the technique was applied. However, it was observed that the effect on critical thinking tendencies was limited to the sub-dimensions of curiosity, analytical thinking, and self-confidence. The analysis of qualitative data revealed that students experienced emotions such as stress and excitement, but there was also a strong demand for the frequency and repetition of the technique. Furthermore, important qualitative findings were obtained regarding the limitations of the technique and the areas that need to be developed. The data obtained reveal that the debate technique and discussion method are beneficial in terms of academic achievement and attitude, supporting the existing literature in this regard. However, it is understood that its effect on critical thinking does not cover all dimensions and is limited to certain sub-dimensions. In line with the research findings, it has been determined that the physical conditions of teaching environments need to be improved. In addition, it is recommended that a comprehensive introduction process be provided to students and teachers for the effective implementation of the debate technique and that a commission be established to determine debate topics.

Key Words: History education, Discussion method, Debate technique

Page Number: xxiii + 178

Supervisor: Prof.Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xx

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Tartışma Yöntemi 4

Münazara 7

Bir Öğretim Tekniği Olarak Münazara 12

Münazara Yönergesi Geliştirme Süreci 15

Problem Durumu **20**

Problem Cümlesi **22**

Alt Problemler **22**

Araştırmanın Amacı **25**

Sınırlılıklar **25**

Araştırmanın Önemi **26**

Sayıltılar **26**

Tanımlar **27**

İlgili Araştırmalar **27**

BÖLÜM II **36**

YÖNTEM **36**

Araştırma Modeli **36**

Araştırmanın Nitel Bölümü **37**

Nitel Çalışma Grubu ***37***

Nitel Veri Toplama Araçları ***37***

Nitel Verilerin Toplanması ***38***

Nitel Verilerin Analizi ***38***

Araştırmanın Nicel Bölümü **39**

Evren ve Örneklem ***40***

Nicel Veri Toplama Araçları ***42***

Akademik Başarı Testi *42*

Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği *49*

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği *49*

Nicel Verilerin Toplanması ***50***

Akademik Başarı Testine İlişkin Veri Toplama Süreci *51*

California Eleştirel Düşünme Eğilimine Ölçeğine İlişkin Veri Toplama Süreci *51*

Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Veri Toplama Süreci *52*

Nicel Verilerin Analizi ***52***

BÖLÜM III **53**

BULGULAR VE YORUM **53**

Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum **53**

Örneklem Dağılımı ve Tanımlayıcı Bulgular **53**

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular **56**

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular **57**

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular **59**

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular **60**

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular **62**

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular **63**

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular **65**

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular **69**

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular **75**

Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular **80**

On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular 84

On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular 89

On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular 94

On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular 97

On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular 101

On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular 104

On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular 108

On Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular 111

Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum 114

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler 114

On Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular 115

Yirminci Alt Probleme Ait Bulgular 117

Yirmi Birinci Alt Probleme Ait Bulgular 119

Yirmi İkinci Alt Probleme Ait Bulgular 122

Yirmi Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular 123

BÖLÜM IV 126

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 126

Sonuç 126

Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar 128

Nitel verilere İlişkin Sonuçlar 134

Nitel ve Nicel Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme 136

Tartışma 140

Öneriler **143**

KAYNAKLAR **144**

EKLER **156**

EK 1. Münazaralardan Görseller **157**

EK 2. Münazara Uygulama Yönergesi **162**

EK 3. Etik Kurul İzni **167**

Ek 4. Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği **168**

Ek 5. Akademik Başarı Testi **169**

Ek 6. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği **175**

Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu **177**

Ek 8. Açık Uçlu Anket Formu **178**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Yapılandırılmamış Görüşme İçerik Analizi Bulguları* 16

Tablo 2 *Yapılandırılmış Görüşme İçerik Analizi Bulguları* 17

Tablo 3 *Kodlayıcılar Arası Uyum Katsayısına (Kappa) İlişkin Bilgiler* 39

Tablo 4 *Alan Uzmanlarının Demografik Özellikleri* 44

Tablo 5 *Akademik Başarı Testi Madde Güçlük İndeksi Değerleri* 45

Tablo 6 *Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Ait Kritik Değerler* 46

Tablo 7 *Akademik Başarı Testi Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri* 46

Tablo 8 *Madde İstatistikleri* 48

Tablo 9 *California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği - Psikometrik Özellikler* 50

Tablo 10 *Verilere Ait Tanımlayıcı Bulgular ve Dağılım Özellikleri* 53

Tablo 11 *Verilere Ait Güvenilirlik Değerleri* 55

Tablo 12 *Akademik Başarı Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 56

Tablo 13 *Akademik Başarı Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 58

Tablo 14 *Akademik Başarı Fark Ölçümlerinin (Öntest-Sontest) Gruplarla Karşılaştırılması* 59

Tablo 15 *Akademik Başarı Toplam (Öntest+Sontest) Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 61

Tablo 16 *Deney Grubundaki Katılımcıların Akademik Başarı Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 62

Tablo 17 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Akademik Başarı Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 64
Tablo 18 *Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 65
Tablo 19 *Meraklılık Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 66
Tablo 20 *Analitiklik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 66
Tablo 21 *Sistematiklik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 67
Tablo 22 *Açık Fikirlilik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 67
Tablo 23 *Doğruyu Arama Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 68
Tablo 24 *Kendine Güven Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 68
Tablo 25 *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği* Sontest *Ölçümlerinin Gruplar Arası Karşılaştırılması* 70
Tablo 26 *Meraklılık Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 70
Tablo 27 *Analitiklik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 71
Tablo 28 *Sistematiklik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 71
Tablo 29 *Açık Fikirlilik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 72
Tablo 30 *Doğruyu Arama Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 72
Tablo 31 *Kendine Güven Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 73
Tablo 32 *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Fark (Sontest-Öntest) Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 75
Tablo 33 *Meraklılık Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 76
Tablo 34 *Analitiklik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 76
Tablo 35 *Sistematiklik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 77
Tablo 36 *Açık Fikirlilik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 77
Tablo 37 *Doğruyu Arama Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 78
Tablo 38 *Kendine Güven Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 78
Tablo 39 *Eleştirel Düşünme Eğilimi Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 80
Tablo 40 *Meraklılık Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 80

Tablo 41 *Analitiklik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması*.....81
Tablo 42 *Sistematiklik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması*.....82
Tablo 43 *Açık Fikirlilik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması*.....82
Tablo 44 *Doğruyu Arama Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması*.....83
Tablo 45 *Kendine Güven Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması*.....83
Tablo 46 *Deney Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....85
Tablo 47 *Deney Grubundaki Katılımcıların Meraklılık Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....85
Tablo 48 *Deney Grubundaki Katılımcıların Analitiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....86
Tablo 49 *Deney Grubundaki Katılımcıların Sistematiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....86
Tablo 50 *Deney Grubundaki Katılımcıların Açık Fikirlilik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....87
Tablo 51 *Deney Grubundaki Katılımcıların Doğruyu Arama Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....87
Tablo 52 *Deney Grubundaki Katılımcıların Kendine Güven Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....88
Tablo 53 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....90
Tablo 54 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Meraklılık Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....90
Tablo 55 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Analitiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....91
Tablo 56 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Sistematiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....91

Tablo 57 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Açık Fikirlilik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 92
Tablo 58 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Doğruyu Arama Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 92
Tablo 59 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kendine Güven Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 93
Tablo 60 *Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 94
Tablo 61 *İşleniş Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 95
Tablo 62 *İçerik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 95
Tablo 63 *İlgi ve Duygu Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 96
Tablo 64 *Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 98
Tablo 65 *İşleniş Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 98
Tablo 66 *İçerik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 99
Tablo 67 *İlgi ve Duygu Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 99
Tablo 68 *Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 101
Tablo 69 *İşleniş Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 102
Tablo 70 *İçerik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 102
Tablo 71 *İlgi ve Duygu Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 103
Tablo 72 *Tarih Dersine Yönelik Tutum Toplam (Öntest+Sontest) Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 104
Tablo 73 *İşleniş Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 105
Tablo 74 *İçerik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 106
Tablo 75 *İlgi ve Duygu Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması* 106

Tablo 76 *Deney Grubundaki Katılımcıların Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....108
Tablo 77 *Deney Grubundaki Katılımcıların İşleniş Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 108
Tablo 78 *Deney Grubundaki Katılımcıların İçerik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 109
Tablo 79 *Deney Grubundaki Katılımcıların İlgi ve Duygu Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 109
Tablo 80 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*.....111
Tablo 81 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların İşleniş Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 112
Tablo 82 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların İçerik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 112
Tablo 83 *Kontrol Grubundaki Katılımcıların İlgi ve Duygu Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması* 113
Tablo 84 *Öğrenme Deneyimi Temasına Ait Bulgular*.....115
Tablo 85 *Zorluklar Temasına Ait Bulgular* 117
Tablo 86 *Uygulama Sıklığı Temasına Ait Bulgular*.....120
Tablo 87 *Tekrar İsteği Temasına İlişkin Bulgular*.....122
Tablo 88 *Geliştirme Önerileri Temasına İlişkin Bulgular*.....124
Tablo 88 *Münazara Uygulaması Puanlama Cetveli*.....166

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik başarı öntest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması.....57
Şekil 2. Akademik başarı sontest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması.....58
Şekil 3. Akademik başarı fark ölçümlerinin (öntest-sontest) gruplarla karşılaştırılması.....60
Şekil 4. Akademik başarı toplam (öntest+sontest) ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması61
Şekil 5. Deney grubundaki katılımcıların akademik başarı ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması.....63
Şekil 6. Kontrol grubundaki katılımcıların akademik başarı ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması.....64
Şekil 7. Deney ve kontrol grupları eleştirel düşünme eğilimi öntest ölçümlerinin karşılaştırılması.....69
Şekil 8. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sontest ölçümlerinin gruplar arası karşılaştırılması 74
Şekil 9. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (sontest-öntest) fark ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması.....79
Şekil 10. Eleştirel düşünme eğilimi toplam ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması.....84
Şekil 11. Deney grubundaki katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması.....88
Şekil 12. Kontrol grubundaki katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması.....93

Şekil 13. Tarih dersine yönelik tutum ölçeği öntest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması 97
Şekil 14. Tarih dersine yönelik tutum ölçeği sontest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması 100
Şekil 15. Tarih dersine yönelik tutum ölçeği fark ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması 103
Şekil 16. Tarih dersine yönelik tutum puanı toplam (öntest+sontest) ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması 107
Şekil 17. Deney grubundaki katılımcıların tarih dersine yönelik tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması 110
Şekil 18. Kontrol grubundaki katılımcıların tarih dersine yönelik tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması 113
Şekil 19. Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet frekans tablosu. 115

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

apda	American British Parliamentary Style
BD	Bilimin Doğası
bps	British Parliamentary Style
CCTDI	California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
Da	Alt grupta maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısı
Dü	Üst grupta maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısı
f	Frekans
KGO	Kapsam Geçerlilik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlilik İndeksi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
KR-20	Kuder-Richardson 20
KR-21	Kuder-Richardson 21
M.Ö.	Milattan Önce
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Nü	Her bir gruptaki toplam öğrenci sayısı
Ort.	Ortalama

Ö	Öğrenci
p	Probability value
Pj	Madde Güçlüğü
Rjx	Madde ayırt edicilik indeksi
s.s	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TBA	Temel bileşenler analizi
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
t.y.	Tarih Yok
TÜGVA	Türkiye Gençlik Vakfı
U	Mann Whitney U
VNOS-C	Views of Nature of Science Questionnaire-C
YY.	Yüzyıl
Z	Wilcoxon testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tarih dersi ile ilgili öğrenci algısının her zaman pozitif yönlü olmadığı bilinmektedir (Issar, 2021). Bununla birlikte, toplumumuzun her kesiminde tarihle ilgili sohbetler ve tartışmalar gerek basında gerekse gündelik konuşmalarda büyük ilgi görmektedir. Tarih dersine karşı var olan negatif tutuma rağmen, toplumun tarihe duyduğu yoğun ilgi, kendi içinde bir çelişki barındırmaktadır. Söz konusu durum, tarihin kendisinden ziyade öğretiminde problem olduğunu düşündürmektedir.

Safran (2016, s. 19), tarih eğitiminde karşılaşılan sorunlardan birinin tarih öğretim yöntemleri olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Aslan (2005, s. 110) Türkiye'de tarih eğitiminin sorunlarını ele aldığı çalışmasında öğretim yöntemi seçiminin önemli bir problem olduğunu ifade etmektedir. Demircioğlu (2014, s. 1182) tarih öğretim yöntem ve yaklaşımlardan kaynaklanan problemlerin sebebini öğretmenlerin geleneksel yöntemlerdeki ısrarı ile açıklamaktadır. Geleneksel tarih öğretim yöntemleri, sorgulama, kanıt değerlendirme, empati, drama ve problem çözme gibi öğrencilerin analiz, sentez ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerden yararlanmayı sınırlandırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin aktif düşünme ve araştırma yeteneklerinin gelişimini engellemektedir. Yıldız (2003, s. 185) ise tarih öğretiminin sorunlarını beş başlık altında incelemiştir. Öğretim yöntemlerinden kaynaklanan problemler de bu başlıklardan bir tanesini oluşturmaktadır. Derslerin tekdüze ve sıkıcı olmasından kaynaklanan bu durumun öğrencileri birer tarihçi

gibi işe koşulması ile aşılabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla derslerde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Öğretim programlarının yoğunluğu, öğretmenlerin güncelliğini yitirmesi, materyal eksiklikleri ve okul dışı tarih öğretim yöntemlerinin kullanılamaması diğer problemler olarak literatürde yer almaktadır. Sayılan bu diğer problemlerin bürokratik ve mali boyutlarının bulunması nedeniyle dönemsel ve değiştirilebilir olduğu düşünülebilir. Tarih dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar ise öğrencilerin derse yönelik tutumunu doğrudan etkilediği için üzerinde önemle durulması gereken bir problem olarak görünmektedir.

Literatürde Öğretim stratejileri konusunda çeşitli yaklaşımların varlığına rastlanmaktadır. Bu yaklaşımların pek çoğunun teorik temelleri, Jerome Bruner, David Ausubel ve Robert Gagné gibi 20. yüzyılın önemli eğitim psikologlarının öncülük ettiği üç temel öğretim stratejisinden türemiş veya bu stratejilerden etkilenmiştir. Söz konusu temel stratejiler, sırasıyla, buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim ve öğretim etkinlikleri modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modeller, öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl kurgulanacağına dair kuramsal çerçeveler sunarak, sonraki dönemlerde geliştirilen birçok stratejiyi etkilemiştir (Senemoğlu, 2013, s. 464). Öğretim stratejisinin daha kapsamlı, üst ve genel bir ifade olduğu sonrasında gelen yöntem ve teknik kavramları ile arasında yukarıdan aşağıya doğru inildikçe detayları artan hiyerarşik bir ilişki bulunduğu söylenebilir (Erginer, 2016, s. 94-101)

Öğretim yöntemi, öğretmek-öğrenmek için belirlenen strateji doğrultusunda bilinçli olarak seçilen ve izlenen yol olarak tanımlanmaktadır (Dal & Tatar, 2022, s. 25). Ceyhan (2021, s. 13) öğretim yöntemini, öğretmenlerin, öğrencileri program hedeflerine ulaştırmak amacıyla gerçekleştirdiği uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Öğretim yöntemlerinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu sebeple bir öğretim yönteminin tek başına tüm eğitim durumları için geçerli olması mümkün değildir. Öğretim yöntem, strateji ve tekniğinin belirlenmesinde öğretmenin eğitim hedeflerine uygun olarak bir tercihte bulunması gerekmektedir (Yıldızlar, 2009, s. 215).

Öğretim yöntemi seçiminde göz önünde bulundurulacak hususlar, Gökalp (2019, s. 133) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: ulaşılacak hedefler, öğretmenin yöntem konusundaki becerisi, içeriğin yapısı, süre ve maliyet, kullanım kolaylığı, öğrenci sayısı, dersliğin büyüklüğü ve yapısı ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi. Hesapçıoğlu'na (2011) göre, öğretim yönteminin belirlenmesinde dersin amacı, içeriğin özellikleri, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, ders araçlarının özellikleri ile zaman ve derslik özellikleri belirleyici rol oynar (s. 210). Küçükahmet (2009, s. 54) ise yöntem seçiminde dikkat edilecek faktörleri öğretmenin yönteme yakınlığı, zaman, fiziksel imkânlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği ve öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler olarak açıklamaktadır. Bayat (2021, s. 328), yöntem seçiminde öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımları en önemli kriter olarak değerlendirmektedir. Diğer önemli hususları ise şu şekilde sıralamaktadır: öğrenci özellikleri, öğrenci sayısı, zaman, maliyet, okulun veya sınıfın donanımı/araç-gereçleri ve öğretmenin yeterliliği. Yapılan tanımlardan hareketle, dersin amacı, öğrenci seviyesi, öğrenci sayısı, ekonomiklik ve fiziksel imkânlar gibi unsurların yöntem seçiminde dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilir.

Yöntem seçimi konusunda literatürde değinilmeyen bir husus ise eğitimin amaçlarıdır. Dilek (2007, s. 32), Tarih eğitiminin öğrencilerin bilişsel beceriler kazandırılmasında ve yeteneklerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Dilek'e göre tarih öğretiminin asıl amacı topluma faydalı olmak değil bireye faydalı olmak, öğrencilerin dünyadaki problemlere karşı bakış açılarını genişletmektir. Dolayısıyla, seçilecek yöntem ve tekniğin bireysel becerileri geliştirmenin yanı sıra çağın gerekliliklerine de cevap verebilir nitelikte olması önem taşımaktadır.

Öğretim yöntemlerinin sınırlılıkları ve faydaları göz önünde bulundurarak tarih eğitiminde doğru yöntemi seçmek büyük önem taşır. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı, bir tarihçi gibi düşünüp çalıştığı etkinliklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı, öğrencilerin derse olan tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda, tartışma yöntemi, öğrencilerin

etkin katılımını sağlaması ve çalışmanın sonraki kısmında açıklanacak diğer faydaları itibariyle tarih eğitiminde faydalanılabilecek köklü bir öğretim yöntemidir.

Tartışma Yöntemi

Türk Dil Kurumu (TDK), tartışma kavramını "bir konuya ilişkin karşıt görüşlerin karşılıklı olarak savunulması" şeklinde tanımlamaktadır (TDK, t.y.). "Atışmak" ya da "aytışmak" kelimeleri de geçmişte tartışma anlamında kullanılmıştır (Herkmen, 2021, s. 650). Tartışmanın, öğretim yöntemi olarak eğitim bilimlerindeki karşılığı da sözlük anlamına yakındır. Cengizhan (2019, s. 226) tartışma yöntemini; en az iki kişi veya grubun bir konuyu derinlemesine incelemesi ve düşünmesi olarak tanımlamaktadır. Ocak (2020, s. 281) ise en az iki kişinin karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek ve gerektiğinde sorular sorarak bir konuyu incelemesine dayanan öğretim yöntemidir" şeklinde açıklamıştır. Çakmak (2016, s. 457) öğretmen ile bir öğrenci grubunun bir konu üzerindeki fikir, görüş ve tepkilerini paylaştıkları öğretim yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Küçüktepe'ye (2021, s. 153) göre öğrencilerin işlenen konuyla ilgili görüş ve önerilerini gerekçeli şekilde ortaya koydukları diğer arkadaşlarınınkini ise eleştirdikleri sonrasında ortaya çıkan sonuçlarla birlikte öğrendikleri bir yöntemidir. Konu hakkında yapılan tanımlamalar genel manada örtüşmektedir.

Güven (2015, s. 179) tartışma yöntemini; demokratik öğrenme ortamı sunması, üst düzey düşünme becerileri kazandırması ve yorumların gücünü arttırması gibi özelliklerini vurgulayarak açıklamıştır. Turan (2016, s. 203) tartışma yöntemini bilginin kalıcılığı, motivasyon ve tutum değiştirme özellikleri yönünden ele almıştır. Cengizhan (2019, s. 226) yöntemin kavrama düzeyindeki davranışları kazandırmak üzere kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Sosyolog Richard Sennett "İyi bir öğretmen tatmin edici bir açıklama sunar; büyük bir öğretmen ise huzursuzluk yaratır, rahatsızlık verir ve

tartışmaya davet eder" sözleriyle tartışmanın öğretimdeki önemini işaret etmektedir (Akaydın, 2021, s. 384).

Sınıf içi tartışma, aktif öğrenmeyi teşvik eden etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, bilgilerin uzun vadeli olarak hatırlanmasını destekler, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır, bilgiyi farklı bağlamlarda kullanmalarına olanak tanır ve düşünme becerilerini geliştirir. Geleneksel ders anlatımına kıyasla, öğrencileri sürece daha fazla dahil ederek öğrenme deneyimini zenginleştirir (McKeachie ve diğerleri, 1986).

Tartışma yöntemi, öğrencilerin düşünme, dinleme ve iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirerek yalnızca okul sürecinde değil, yaşam boyu fayda sağlayan zengin bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Xavier, 1963, s. 37). Bu yöntem, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte; özellikle fikirlerin değerlendirilmesi, karar alma süreçlerinde bilgilerin doğru analiz edilmesi ve düşüncelerin daha açık, sorgulayıcı bir bakış açısıyla ele alınması konularında etkili bir rol oynamaktadır (Garcia & Fitera, 2024, s. 20-21).

Dirik (2015, s. 238) tartışma ortamlarında 2-10 kişi arasında değişen grupların küçük grup olarak nitelendirilebileceğini 15'ten fazla üyeye sahip grupların ise büyük grup olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Cengizhan (2019, s. 228) büyük gruba bir sınırlama getirmezken küçük grupların 3 ila 8 kişiden oluşabileceğini ifade etmektedir. Ocak (2020), büyük-küçük grup tartışma yöntemini bir kategori olarak değil, özellikle öğrenci sayısının daha küçük gruplara bölünemeyecek kadar az (7-9 kişi) olduğu durumlarda uygulanabilecek bir teknik olarak tanımlamıştır. Araştırmacı, bu yöntemde küçük grubun "vızıltı grubu" olarak adlandırıldığını belirtmiştir (s. 283). Görüleceği üzere tartışma yönteminin sınıflandırılması konusunda literatürde bir fikir birliği bulunmamaktadır.

Tartışma yöntemini literatürde kendi içinde büyük grup ve küçük grup tartışması olarak iki kategoriye ayıran çalışmalar bulunmakla birlikte yöntemin içerisinde bulunan teknikleri müstakil olarak değerlendiren çalışmalar da mevcuttur. Turan'a (2016, s. 201) göre büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, tüm sınıf tartışması, sempozyum, münazara ve panel

tartışma yönteminin türleridir. Ayrıca tartışma yöntemini öğretmen merkezli-öğrenci merkezli olarak ya da ezber tartışma-keşfe ve sorgulamaya dayalı tartışma şeklinde gruplandıran çalışmalar bulunmaktadır (Yurdakul, 2015, s. 77).

Bilen (1996, s. 78), iyi bir tartışmanın şu özellikleri taşıması gerektiğini ifade eder: Tartışma, belirli bir amaca yönelik, planlı ve sistemli olmalıdır. Katılımcılar konu hakkında bilgili olmalı ve sürece etkin bir şekilde dâhil olmalıdır. Tartışma, tek bir kişinin egemenliğinde veya nutuk atma havasında geçmemeli; tam tersine, tüm grup üyelerinin ortak katkı sunabildiği bir etkileşim ortamı sağlanmalıdır. Sonuçlar özetlenmeli ve gerektiğinde raporlaştırılmalıdır.

Tartışma yönteminin sunduğu tüm avantajlara karşın, öğretmen ve öğrencilerin yeterli eğitim ve rehberlik almamış olmaları durumunda yöntemin etkililiği sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin hata yapma korkusu ya da baskın katılımcılar nedeniyle geri planda kalmaları, sınıf içi diyaloğu kısıtlayabilir. Ayrıca, tartışmaların yarattığı hareketlilik bazı öğretmenlerce kontrol kaybı olarak algılanabilir. Buna rağmen, tartışma yöntemi problem çözme ve işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmede önemli faydaları göz önünde bulundurularak, gerekli çabanın harcanması gerektiği düşünülmektedir (Gall & Gillett, 1980, s. 98). Yöntemin sınırlılıklarının yanında uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar da bulunmaktadır. Grupla yapılan tartışmanın güçlükleri arasında, katılımcıların zihinsel ve dilsel yetenekler açısından yüksek düzeyde yeterlilik göstermesinin gerekmesi ve tartışma yöneticisinin yoğun bir hazırlık sürecinden geçme zorunluluğu sayılabilir (Hesapçıoğlu, 2011, s. 290). Bir diğer husus ise öğrenciler genellikle sürece yalnızca kendi performansları açısından yaklaşmakta, bu da dinleme ve düşünme gibi önemli becerilerin geri planda kalmasına neden olmaktadır. Tartışmanın kolektif doğası göz ardı edildiğinde, sadece belirli öğrenciler sürece aktif katılırken diğerleri dışarda kalmaktadır. Bu nedenle, tartışma etkinliklerinde performanstan çok tüm öğrencilerin katılımını ve beceri gelişimini önceleyen bir yaklaşım benimsenmelidir (Hollander, 2002, s. 325).

Tarih eğitimi alanında oldukça faydalı görülen tartışma yönteminin, öğrencilerin tarih öğrenme motivasyonunu artırdığı da bilinmektedir (Abdullah, Komara & Alim, 2021). Araştırmalar, bu yöntemin tarihsel empatiyi geliştirme potansiyeline de sahip olduğunu göstermektedir (Jensen, 2008, s. 64). Ayrıca Dinç (2019, s. 264), tartışma yönteminin tarih metodolojisine ilişkin süreçlerin kavranmasına katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Güven (2016, s. 162) ise bu yöntemin sağladığı faydalara dikkat çekerek, tarih derslerinde sıklıkla kullanılmasını önermektedir.

Tokdemir (2013) tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Tarih Dersinin Öğretiminde Tartışma Yöntemine İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları" başlıklı doktora tezinde, tarih öğretmenlerine en sık kullandıkları tartışma teknikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan 284 öğretmenin yanıtları incelendiğinde, münazaranın beyin fırtınasından sonra en çok tercih edilen ikinci tartışma tekniği olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, 25 tarih öğretmenine "Bildiğiniz tartışma teknikleri nelerdir? Sayar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlarda, münazaranın tarih derslerinde en çok kullanılan tartışma tekniği olarak birinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Münazaranın tarih öğretmenleri arasında tanınırlığı ve yaygın kullanımı, bu tekniğin tarih eğitimi açısından ayrı bir önem taşıdığını göstermektedir.

Münazara

Arapça bakmak anlamına gelen nazar kelimesinden türeyen münazara; TDV İslam Ansiklopedisinde, gerçeğin bilinmesine yönelik yapılacak olan tartışmaların yöntem ve kurallarını belirleyen disiplin olarak tanımlanmıştır (Yavuz, Münazara, 2020, s. 579-580). TDK ise münazarayı belli kural ve yöntemlere uyularak yapılan tartışma olarak açıklamaktadır (TDK, t.y.). Cengizhan (2019, s. 228), iki grubun dinleyiciler ve jüri önünde karşıt görüşleri savunması olarak ifade edilmektedir.

Münazaranın en yaygın kuralları şu şekildedir; Münazara gruplarına önceden bildirilen tartışma konularında görüşlerini savunmaları için eşit süreler verilir, münazaraya ilk hangi grubun başlayacağı kura ile belirlenir, puanlama önceden belirlenen kriterlere uygun olarak jüri tarafından yapılır.

Münazaranın kökeninin Antik Yunanda ortaya çıkan "diyalektik'e" dayandığı varsayılmaktadır (Benli, 2019, s. 7). Aristoteles "diyalektiğin yaratıcısı" olarak Elea'lı Zenon'u işaret etmektedir (Ege, 2005, s. 2). Aristoteles'e göre diyalektikte önermelerin kesin doğru olmasına gerek yoktur. Kesin doğru olmayan bu önermelere karşı çıkmak sataşma ve hırçınlık teşkil eder (Aristoteles, 1952, s. 173). Diyalektiğin bir diğer amacı ise rakibi alt etmektir (Atay, 1969, s. 260). Dolayısıyla kesin doğru olmayan önermelerle rakibi alt etmeye yönelik bir tartışmanın amacı hakikati bulmak olmayacaktır. Durum Zenon'a göre de böyledir (Doğan, 2011, s. 158). Ancak diyalektiğin gerçeği bulmaktan uzak sadece bir tartışma kazanma tekniği olduğu yönündeki yorumun göreceli olduğu unutulmamalıdır. Örneğin Platon diyalektiği "doğru bilgiye ulaşmanın bir yöntemi olarak" tanımlamıştır (Özçınar, 2014, s. 94). Münazara Antik Yunan döneminde sadece bir tartışma tekniği olarak değil aynı zamanda bir öğretim tekniği olarak da kullanılmıştır. Abdera'lı Protagoras (M.Ö. 481-411), öğrencileri arasında düzenlediği münazaralar nedeniyle "Münazaranın Babası" olarak kabul edilmektedir (Huryn, 1986, s. 266).

Aristoteles'in *Organon Külliyatı* içerisinde yer alan *Topica* kitabının tercümeler döneminde Arapçaya Mavâzı' el-Cedelîye ya da El-Cedel isimleri ile çevrilmesiyle birlikte diyalektik kavramı İslam dünyasına girmiştir (Kaya, 1983, s. 103). İslam kültüründe diyalektiğin karşılığı olarak kabul edilen "cedel" kavramı, sözlüklerde genellikle "düşmanlık etmek", "tartışmada sert olmak" ya da "cephe almak" şeklinde tanımlanmaktadır (Yavuz, 1993, s. 208-210). Farabi'ye göre cedel; derinlemesine araştırma yapmamış iki kişinin birbirini inandırma çabasıdır (Farabi, 2012). İbn-i Sina ise cedeli "herkes tarafından yaygın olarak kabul edilen öncülleri kurucu delil olarak daha sonra aleyhine dönmeyecek şekilde kullanmak" olarak tanımlamaktadır (İbn-i Sina, 2014). Antik Yunanda olduğu gibi İslam

dünyasında da cedel üzerinde hemfikir olunan tek bir tanım bulunmamaktadır. Cedelin hakikati bulma gayesinden öte hasmı alt etmeye yönelik olması zaman zaman yasaklanan ve uzak durulması gereken bir yöntem olarak görülmesinde etkili olmuştur (Ünver, 2018, s. 37-38). Cedelin uygulanması noktasında İslam dünyasında iki farklı usul ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki nass, icma ve istidlal gibi şer'i delillerin kullanılabileceğini kabul eden Pezdevi usulü diğeri ise tüm delilleri kabul eden Amidi usulüdür (Haldun, 2009, s. 820).

İslam dünyasında diyalektiğin benimsenmesinin ardından münazaranın müstakil bir ilim olarak gelişmesinde, mezhepler arasındaki fikrî çatışmalar önemli bir rol oynamıştır. Özellikle kelamî tartışmaların saray çevresine ve halife divanına intikal etmesi, bu münakaşaların sistematik bir yapıya kavuşturulmasını ve belirli kurallarla düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Benli, 2019, s. 7).

İslam Dünyasında münazarayı cedelden ayıran nokta ise münazaranın haklı olan görüşü açıklamaya yönelik bir tartışma olmasıdır. Münazara cedelde olduğu gibi hile ve hitabet gücüyle saf kazanma inadına dayanmamaktadır. Münazara gerçek bilgiye ulaşma amacındadır (İbn-i Sina, 2014, s. 22-26). Münazarayı felsefe, kelam ve fıkıh ilimlerinin hepsi için geçerli olabilecek özelliklerini tanımlayan ilk yazar Şemsüddîn Muhammed b. Eşref el-Hüseynî es-Semerkandîdir (ö. 702/1303). Semerkandî böylece tümel bir tartışma metodu ortaya koymuştur (Kutluer, 2009). XIII. yüzyılda Şemseddin Semerkandî tarafından kaleme alınan *Âdâbü's-Semerkandî* adlı eserin Şirvânî tarafından yazılan şerhi yedi asır boyunca medreselerde okutulmuştur (Güney, 2010, s. 87).

Taşköprülüzade'nin *Adabü'l Bahs Ve'l-Münazara* isimli eseri münazara alanında önemli eserlerden bir tanesidir. Taşköprülüzade, münazaranın amacını doğruyu ve gerçeği ortaya çıkarma olarak tanımlar. Ona göre müzakere ile ilim gizli kalır, ortaya çıkması (izhar) münazara iledir (İbiş, 2018, s. 77-78). Münazara adabında yazar, soru soranın üç vazifesinin olduğunu belirtmektedir. Bunlar; münakaza, nakz ve muarazadır. Münakaza soru soranın, iddia sahibinin delilin mukaddimesine itiraz ederek menetmek istemesidir. Nakz ise şahit

göstererek delilin reddedilmesidir. Menetme işleminin delil ile gerçekleştirilmesi durumu ise muaraza olarak tanımlanmıştır (Güzel, 1990, s. 205).

Münazaranın tanımı ve çağrışımı konusunda çeşitli açıklamaların bulunması nedeniyle kavramın müphem taraflarının da bulunduğunun belirtilmesinde fayda bulunmaktadır. Yukarıda her ne kadar hakikati bulma gayesiyle yapılan bir tartışma tekniği olarak açıklanmış olsa da kimi yerlerde cedelin eş anlamlısı olarak kullanıldığı görülmektedir (Yavuz, 2020, s. 579-580).

Münazara Türk dünyasında da oldukça önemsenen bir teknik olarak görülmektedir. Anadolu Selçuklu medreselerinde ders işleyiş ve metotlarına bakıldığında münazara karşımıza çıkmaktadır (Karagöz, 2019, s. 357). Münazara ve eleştirel düşünmeye verilen önem Osmanlı medreselerinde de devam ettirilmiştir. Osmanlı uleması tarafından ilimlerin tasnifi ile ilgili kaleme alınan eserler incelendiğinde Adabü'l-bahs, İlm'un-nazar, İlmu'l-hilaf, İlm'ul-cedel ve İlmu'l-münazara gibi ilimlerin varlığına rastlanmaktadır (Adanalı, 1999 s. 37). Kaynaklarda müderrislerin okuttukları dersten bir bahis üzerine öğrencilerine münazara yaptırdıkları ifade edilmektedir. Buna göre; müderrisler münazara sırasında iki taraf arasında hakemlik yaparak kendi görüşlerini belirtirlerdi. Bu sebeple medreselerde dersler, çoğu zaman sıradan bir anlatımdan (takrir) ibaret kalmazdı. Özellikle ileri seviyedeki talebelerle yapılan ve "mübahase" adı verilen interaktif dersler için müderrislerin günlerce hazırlanması gerekirdi (Uzun, 2019, s. 96).

Yenileşme döneminde Osmanlı yükseköğretim sisteminin temsilcisi olan Darülfünun'da gerçekleştirilen münazaralar, basında yer bularak Osmanlı'nın yakın dönem eğitim anlayışına ışık tutmaktadır. Özellikle Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti tarafından düzenlenen "Terbiye-i Diniye" münazarası ile Fennî Terbiye Encümeninin "Mükâfat ve Mücazat" tartışması, dönemin mühim toplantıları arasında yer almaktadır (Karagöz, 2019, s. 357).

Modern Türkiye'de münazara, 1950'li yıllarda popülaritesinin zirvesine ulaşmıştır. Köşe yazılarında "münazara modası" olarak tanımlanan bu süreçte, münazara faaliyetleri

sendikalardan üniversitelere kadar geniş bir kesimde yaygınlık kazanmıştır. Tartışma konuları arasında gündelik siyasi meselelerin yer almaya başlaması, münazaranın toplum üzerinde olumsuz etkileri olduğu yönünde eleştirilere yol açmıştır. Buna rağmen, bu dönem münazaranın popülerlik açısından zirve yaptığı bir evre olarak değerlendirilmektedir (Akçura,1920).

Günümüzde münazara faaliyetleri farklı iki zeminde yürütülmektedir. Bunlardan ilki eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak sınıf içinde uygulanan münazara tekniğidir. Sınıf içi münazaralar daha çok öğrencilerin düşünme, konuşma ve ikna becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim tekniği olarak kullanılmaktadır. Öğretmenler tarafından yönetilen bu etkinliklerde genellikle müfredatla bağlantılı konular ele alınmakta ve öğrencilerin aktif katılımı sağlanmaktadır.

Münazaranın ikinci uygulama alanı ise çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen turnuva ve müsabakalardır. Bu tür yarışmalar genellikle sosyal faaliyet kapsamında değerlendirilmektedir. Yarışma öncesinde duyurulan uygulama yönergelerindeki kurallara bağlı kalarak yapılan bu etkinliklere katılanlardan jüri değerlendirmesi sonucunda başarılı olanlara ödül verilmektedir. Bu tür yarışmalar, katılımcıların sosyal becerilerini geliştirmenin yanı sıra, onlara rekabet ortamında tecrübe kazandırmayı da amaçlamaktadır. Son yıllarda ülkemizde münazara şampiyonaları düzenleyen bazı kurum ve kuruluşlar şunlardır; Gençlik ve Spor Bakanlığı, Yeşil Ay, Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, Münazara Hitabet Derneği, TÜGVA.

Münazara, geçmişte olduğu gibi günümüzde de farklı yorumlar ve kurallarla uygulanan bir tartışma tekniğidir. Çatı kurallar, benimsenen tartışma stiline göre değişiklik gösterir. Müsabakayı düzenleyen kurum veya organizasyonlar ise yarışmanın amacına ve katılımcı profiline göre bazı kurallarda değişiklik yapabilir. Bu uygulamaya yönelik değişiklikler, yarışma öncesinde organizasyonu düzenleyen kurum ve kuruluşlar tarafından yayınlanan yönergelerle katılımcılara duyurulur. Yaygın olarak kullanılan belli başlı münazara

sistemleri şunlardır; açık parlamento tartışması (tübingen), İngiliz parlamenter (bps), Amerikan parlamenter (apda), tübingen (Kaeding, 2025).

Bir Öğretim Tekniği Olarak Münazara

Münazara, tartışma teknikleri arasında katı kurallara sahip olmasıyla öne çıkar. Bu sayede, yapılandırılmış tartışmalar net bir çerçeve içerisinde ilerleme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca münazaranın öğrenme ortamlarına özgü kuralları da bulunmaktadır (Dirik, 2015, s. 247-248). Kurallar çerçevesinde gerçekleşen bir tartışmanın, sınıf yönetimi açısından daha faydalı olduğu düşünülebilir. Takım ve bireylerin rollerinin belli olması ve genellikle kişiyi hedef alan saldırıların puanlama yoluyla cezalandırılması, münazaranın sınıf yönetimini kolaylaştıran özellikleri arasında sayılabilir.

Vygotsky, bilişsel gelişimin sosyal ve kültürel bağlamdan ayrılamayacağını savunur. Ona göre öğrenme, yetişkin rehberliğinde veya akran iş birliğiyle gerçekleşen bir sosyal etkileşimdir (Eroğlu, 2023). Bu bağlamda, iş birliğine dayalı sosyal bir tartışma ortamı sunan münazara, Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramına uygun olarak öğrenmeyi destekleyen bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Münazara tekniğinin diğer faydaları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Sosyal ve kültürel alanda gelişmelerini destekler
- Demokratik tutum ve davranışların gelişmesine yardımcı olur.
- Tartışma kültürü kazanmalarına, farklı düşüncelere karşı saygı duymalarına katkı sağlar.
- Kendi düşüncelerini etkili biçimde sözel olarak açıklayabilmeye yardımcı olur (Dirik, 2015, s. 250).

Kabapınar (2022, s. 91) ise münazaranın yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Uygun öğrenme ortamının sağlanması durumunda, farklı düşüncelere saygı duyulmasına vurgu yapan demokratik anlayışların gelişimine katkı sağlayabilir.
- Farklı düşüncelerin kaba kuvvet ve güç gösterisine dönüşmeden, tartışma ortamında bir arada var olabileceği ve saygı temelli olarak farklılıkların kabul edilmesi gerektiği yönünde farkındalık kazandırır.
- Öğrencilerin hızlı düşünme, karşı düşünceye yeni bir bakış açısı kazandırma becerilerini geliştirir.
- Takım çalışması, grup kimliği, aidiyet duygusu, ortak amaçları paylaşma ve sorumluluk bilincini geliştirir. Bu bağlamda rekabetçi ve paylaşımcı bir ortam oluşturur.
- Çok sayıda görüş ve rekabetçi ortam içinde, karşı tarafın bakış açısını ve düşüncelerini anlamlandırarak gerekçeleriyle birlikte ifade edebilme becerisini geliştirir.
- Araştırma yapma, düşünce geliştirme ve sözlü olarak ikna etme becerilerini destekler.

Strong'dan aktaran Demircioğlu (2015 s. 90) münazaranın yararlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Demokratik bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlar.
- Demokratik toplumlarda uzlaşmanın, düşüncelerin ifade edilmesiyle mümkün olabileceğini öğretir.
- Farklı düşüncelere saygı duyma becerisi kazandırır.
- İletişim kurma yeteneğini geliştirir.
- Takım çalışmasının yapıldığı ortamlarda iş birliği ruhunu geliştirir.
- Öğrencilerin hızlı düşünme becerisini destekler.
- Kendi fikirlerini ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin ikna kabiliyetlerini artırır.

- Araştırma ve konuşma yeteneklerinin gelişimini destekler.

Tüm olumlu yönlerine rağmen münazara tekniğinin uygulanmasında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Kabapınar (2022, s. 91) bu sınırları şu şekilde sıralamaktadır:

- Münazara, hazırlık ve uygulama aşamalarında iyi bir planlama gerektirir. Konusuna bağlı olarak, etkinliğe başlamadan önce sınıfa tanıtım yapılması ve sürece ilişkin bilgilendirme sağlanması gerekir.
- Münazara konusu, sürecin niteliğini belirlemede son derece önemlidir. Öğrencilerin benimsemediği bir konu, sürecin etkili ve nitelikli bir tartışma ortamına dönüşmesini engelleyebilir.
- Rekabetçi ve yarışmacı bir öğretim tekniği olması nedeniyle, münazara süreci ve sonrasında sınıf içinde gerginlik ya da kırgınlıklar yaşanabilir. Bu nedenle öğretmenin, etkinliğin amacını ve sınırlarını açık biçimde belirlemesi önemlidir.

Demircioğlu (2015 s. 90) tekniğin sınırlılıklarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Münazara hazırlıkları zaman alabilir.
- Etkinlik amacına uygun şekilde planlanmadığında, rekabet ortamı istenmeyen sonuçlara yol açabilir.
- Münazara, amacı dışına çıkabilir.
- Belirlenen konu öğrencilerin ilgisini çekmediği takdirde etkinlik, hedeflerine ulaşamayabilir.

Tekniğin sınırlılıklarının yanında uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar da bulunmaktadır. Münazarada yanlış görüşün kazanması ihtimali, öğrencileri istenmedik davranışlara yöneltebilir. Bu nedenle konuların tutarlı bir biçimde seçilmesi ve her münazaranın sonunda jüri başkanı ya da öğretmen tarafından açıklama yapılması gerekmektedir (Sönmez, 2009, s. 228).

Münazara, katılımcılara nesnel argümanlar üretme ve bu argümanları etkili şekilde savunma imkânı tanıyarak yalnızca kişisel gelişime değil, aynı zamanda bilişsel gelişime de önemli katkılar sunan bir tekniktir. Buluş yoluyla öğrenme stratejisine uygun olan bu teknik öğrencinin bir bilim insanı olarak işe koşulmasını gerektirmektedir. Kâtib Çelebi ideal eğitimin şartları arasında öğrencinin arkadaşlarıyla müzakere ve münazarada bulunarak öğrendiklerine iyice hâkim olması gerektiğini belirtmiştir (Akyüz, 2021, s. 127). Ancak münazara son yıllarda eğitim alanında eski önemini yitirmiştir ve daha az tercih edilen bir teknik haline gelmiştir. (Huryn, 1986, s. 266).

Münazara Yönergesi Geliştirme Süreci

Eğitim hedefleri ve ortamlarına uygun olarak münazara tekniğinin olası sınırlılıklarının keşfedilerek geliştirilmesi amacıyla bu çalışma kapsamında bir münazara uygulama yönergesi oluşturulmuştur. Yönergenin oluşturulma sürecinde, biri hedef evreni tanımaya yönelik olmak üzere toplam üç uygulama gerçekleştirilmiş; jüri konumunda yer alan öğretmenler ve öğretim elemanlarıyla yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri içerik analizi yöntemine tabi tutularak tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Bulguların güvenilirliğini test etmek için kodlayıcılar arası tutarlılık (inter-rater reliability) analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda, münazara yönergesi, İngiliz parlamenter sistem münazara yönergesinden hareketle yenilenmiştir.

Münazara uygulama yönergesi oluşturulma sürecinin ilk basamağı olarak araştırma evrenini tanımak amacıyla, herhangi bir müdahale içermeyen gözlemsel ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma için, daha önce il genelinde münazara etkinliklerine koordinatörlük yapmış deneyimli bir ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Bu seçimde, kurumun münazara uygulamalarına ilişkin mevcut yönergelerini inceleme ve bu alandaki tecrübelerinden yararlanma amacı etkili olmuştur. Uygulama, belirli bir sınıfın yanı sıra seçilmiş öğrencilerden oluşan karma bir grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe

ayrıca, münazara tekniğinin tarih derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilirliğini değerlendirmek üzere okulun tarih öğretmeni gözlemci olarak davet edilmiştir. Bu ön uygulama neticesinde okulun tarih öğretmeni ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeden elde edilen veriler ile münazara uygulama yönergesinin taslağı oluşturulmuştur.

Tablo 1
Yapılandırılmamış Görüşme İçerik Analizi Bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı Görüşü
Uygulanabilirlik	Hazırlık Düzeyi	Öğrencilerin hazırlıksız gelmesi	"Bu haliyle uygun değil... Savunan da ne savunduğunu bilmiyor."
	Katılım Modeli	Tüm öğrencilerin aktif katılımı	"Herkesin münazaracı olması düşünülebilir... 2'şer dakika konuşma süresi verilebilir."
Konu Seçimi	İçerik Sınırlaması	Tartışmalı tarih konularının seçilmesi	"Tarihteki her şey tartışılamaz... Belli başlı tartışmalı konular seçilmeli."
Başarı Kriterleri	Performans Belirleyiciler	Zekâ düzeyi ve pratiklik	"Başarı, zekâ düzeyi ve pratiklikle ilgili."
	Dinleyici Katılımı	Dinleyicilerin soru sorabilmesi	"Diğer kişilerin de soru sorabildiği bir yöntem olabilir."

Katılımcı, etkinliğin mevcut haliyle tarih eğitimi bağlamında uygulanabilir olmadığını vurgulamaktadır. Hem savunucu hem de dinleyici tarafların hazırlıksız olması süreci verimsiz kılmıştır. Hazırlıklı katılımın öğrenme sürecine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Tartışma konularının ise tarih disiplini açısından dikkatli seçilmesi gerektiği, her olayın tartışmaya uygun olmadığı dile getirilmiştir. Katılımcı, başarıyı büyük ölçüde bireysel zekâ ve pratikliğe bağlamaktadır.

Hedef evreni ve problem durumunu tanımaya yönelik bu ilk uygulama sonucunda münazara tekniğinin tarih derslerinde mevcut haliyle uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu

sonuca ulaşmada tekniğin bu haliyle; akademik başarıdan çok bireysel yetenekleri ön plana çıkarması etkili olmuştur. Söz konusu durumun önlenmesi için hazırlık süresinin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Eğitim hedeflerine ve sınıf ortamına uygun münazara kurallarının yer aldığı münazara uygulama yönergesinin geliştirilmesi amacıyla iki farklı orta öğretim kurumunda daha münazara uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tarih derslerinde ve o haftaki kazanımla ilişkili bir münazara konusu belirlenerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Etkinliklere katılım gösteren 2 öğretim üyesi ve 2 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin içerik analizine tabi tutulması ile elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Yapılandırılmış Görüşme İçerik Analizi Bulguları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Organizasyonel Süreç	Mekân Düzenlemesi	Salon ihtiyacı	2
		Sınıf ortamının uygunluğu	1
	Puanlama	Akademik bilginin ağırlığının artırılması	1
	Konu Belirleme	Savunulacak tarafın önceden bilinmemesi	1
Geliştirme önerileri	Hazırlık	Konuların önceden bildirilmesi	3
		Kaynaklara erişim sağlanması	2

Tema	Kategori	Kod	Frekans
	Zaman Yönetimi	Sürenin uzatılması önerisi	1

İkinci basamakta yer alan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, yönerge kuralları güncellenmiştir. İngiliz Parlamenter Sistem münazara kurallarından farklı olarak yapılandırılan bu yeni düzenleme, şu başlıklar altında özetlenebilir: hazırlık süresi, dinleyici grubuna soru yöneltme hakkı tanınması, takım üyelerinin belirlenme biçimi, puanlama cetvelinde değişiklik, katılım ve mekân düzenlemesi.

Sahada yapılan gözlemler, mevcut münazara kurallarının bir öğretim tekniği olarak uygulanabilirliğinde önemli sınırlılıkların bulunduğunu göstermektedir. Hazırlık yapmadan öğrencilerin dakikalarca hâkim olmadıkları bir konu üzerine konuşmalarını sürdürmeleri çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Konuşmaya gayret eden öğrenci ifadelerinin ise dersin amaçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Öte yandan, konu ve tarafların önceden ilan edilmesi durumunda konuşmaların ezberlenmiş metinlere dayandığı dikkat çekmiştir. Bu sorunların aşılması amacıyla hazırlık süresi 15 gün olarak belirlenmiş, ancak öğrencilerin hangi tarafı savunacağı ve tartışma konusu gizli tutulmuştur. Bunun yerine konunun ilişkili olduğu öğretim programındaki kazanımlar ilan edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer önemli bulgu ise mekân konusunda bir geliştirmeye ihtiyaç duyulduğudur. Mekâna ilişkin sorunların sınıf ya da konferans salonu gibi farklı ortamların kullanımından değil, esasen sıra düzeninin öğrenci merkezli olmamasından kaynaklandığı görülmüştür. Geleneksel sınıf düzeninin münazara etkinliklerine uygun şekillendirilmesi çoğu zaman gürültülü bir ortamın oluşmasına yol açmaktadır. Bu sorunların önüne geçebilmek için yönergeye organizasyondan sorumlu bir öğrenci grubunun görevlendirilmesi kuralı eklenmiştir. Böylelikle mekân düzenlemesi önceden yapılabilmiş, etkinliklerin daha verimli ilerlemesi sağlanmış ve etkinlik süresinin yaklaşık 50 dakikaya çekilmesi mümkün olmuştur.

Takımların oluşturulma biçimi, sürecin en kritik kararlarından biridir. Takımların tamamen öğrenci tercihine bırakılması, gruplar arasında dengesiz dağılıma yol açarken; yalnızca akademik başarı ölçütü dikkate alınarak yapılan bir yerleştirme ise bazı öğrencilerin sorumluluktan kaçınmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yönergede takımların kura yöntemiyle oluşturulması esası benimsenmiş; ancak zorunlu durumlarda sınıf öğretmenine, takımlarda yalnızca bir kişiyle sınırlı olmak üzere değişiklik yapma hakkı tanınmıştır.

Mevcut İngiliz parlamenter sistem münazara kuralları temel olarak 4 takım ve 8 konuşmacı ile tekniğin yürütülmesini öngörmektedir. Diğer sistemlerde ise katılımcı sayısı daha da az olabilmektedir. Ancak bu durumda önemli bir öğrenci kitlesi pasif dinleyici konumunda kalmaktadır. Tekniğin mevcut hâliyle en önemli sınırlılıklarından birini temsil eden katılım sorununu aşabilmek için görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanarak yönergeye takımların en az 5 kişiden oluşması kuralı eklenmiştir.

Mevcudu 20'den fazla olan sınıflarda bazı öğrencilerin sürece yeterince etkin katılım gösteremediği tespit edilmiştir. Düzenlenen haliyle bu yönerge, 4 münazara takımında 8 konuşmacı ve 12 soru sorma hakkına sahip öğrencinin katılımını öngörmektedir. Ancak, sınıf mevcudunun 20'nin üzerine çıkması durumunda, öğrencilerin söz alabilme hakkı kısıtlanmaktadır. Söz konusu durum hem soru sorma süre aralıklarının hem de zorunlu soruların sayısal anlamda sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, takım mevcudunun 5'i sınıf mevcudunun 20'yi aşması halinde, "soru sorma hakkına sahip dinleyici grubu" oluşturulması ve bu düzenleme sayesinde sınıftaki tüm öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmıştır.

Tekniğin ortaöğretim yaş grubunda uygulanması ve sınıf mevcutlarının fazlalığı, süreçte sınıf yönetimi anlamında en çok zorlayan koşullardan biri olmuştur. Bir diğer önemli sorun ise tartışma atmosferinde fikirlerin tartışılmak yerine kişiselleştirilmesidir. Öğrenci yaş grubunun özellikleri dikkate alındığında, kazanma motivasyonuyla kişisel saldırılara yönelinmesi, birey üzerinde olumsuz izler bırakabilecek istenmeyen bir durumdur. Bu durum, hiçbir eğitimsel fayda karşılığında göze alınamayacak derecede ciddi bir sorun

olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, hem tartışmanın fikri düzlemde kalmasını sağlamak hem de sınıf yönetimini kolaylaştırmak amacıyla puanlama cetveline "ceza puanı" başlığı eklenmiştir.

Bir öğretim tekniğinin temel amacının öğretime katkı sağlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, akademik bilginin puanlamada belirleyici olması gerektiği nitel verilerden elde edilen önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda puanlama cetveline "Akademik Bilgiyi Etkin Kullanma" ölçütü eklenmiş ve böylece etkinliğin tarih eğitiminin bilişsel hedefleriyle daha uyumlu ilerlemesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Disiplinlere özgü öğretim yöntem ve tekniği seçimi konusunda genel kabul görmüş bir kural bulunmamakla birlikte bazı disiplinlerin bazı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına daha elverişli olduğu düşünülebilir. Coğrafya derslerinde gezi-gözlem ve inceleme yöntemi daha fazla tercih edilebilirken Matematik derslerinde bu tekniğin kullanışlılığı konusunda tereddütler oluşabilir.

Genel olarak sosyal bilimler özelde ise tarih bilimi doğası gereği kesin olmayan değişebilir bilgi alanları olarak görülmektedir (Kılıç, 2008, s. 61). Bu bağlamda tarih dersleri hem tartışmalı konuları barındırma hem de tartışma ortamı yaratma hususunda diğer derslere göre daha elverişli konumdadır (Kochhar, 2005, s. 272 aktaran Günal, 2018, s. 419). Tarihsel bilginin doğası gereği ortaya çıkan bu olanaklı durum bilim alanını tartışma konuları üretebilmeye müsait kılmaktadır. Söz konusu durum, tarih dersiyle münazaranın oldukça uyumlu olacağını düşündürmektedir. Ancak sadece bu çıkarımdan bahisle tekniğin, tarih eğitiminin doğasıyla uyumlu olduğunu söyleyebilmek mümkün değildir. Dolayısıyla tekniğin, tarih derslerinin doğasıyla uyumlu olduğu varsayımı kanıta muhtaçtır.

Öğretim programları, bir dersin özel ve genel amaçları hakkında politika yapıcıların bakış açısını anlamak adına önemli ipuçları sunmaktadır. Bu kapsamda, 2024 yılı Tarih Dersi

Öğretim Programı'nda yer alan tavsiye ve talimatlar, dersin amaçları konusunda bakanlığın bakış açısını anlamamıza yardımcı olacaktır. Programda, bilgi aktarımından ziyade beceri temelli tarih öğretimine odaklanıldığı belirtilmektedir. Özgür düşüncenin ifade edilebildiği ve sosyal beceri gelişiminin desteklendiği bir sınıf ortamının gerekliliği de programda vurgulanmıştır. Ayrıca programda "Öğrencilerden tarihçilerin Osmanlı Devleti'nde şehzade yetiştirme usullerine ilişkin görüşleri hakkında araştırma yapmaları istenebilir. Ulaştıkları bilgilerden yola çıkarak konuya ilişkin münazara yapmaları sağlanabilir" (MEB, 2024) ifadesine yer verilerek münazara tekniğinin uygulanması tavsiye edilmektedir.

Tarih eğitiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda literatürde oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte, tartışma yöntemi ve özellikle münazara tekniğiyle tarih öğretimi üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak kuramsal düzeyde kaldığı dikkat çekmektedir. Literatürde, bu tekniğin etkililiğini deneysel olarak inceleyen ampirik çalışmaların yetersiz oluşu, münazaranın eğitsel faydaları ve sınırlılıkları hakkında daha çok varsayımlara dayalı değerlendirmeler yapılmasına neden olmaktadır.

Bir öğretim yönteminin belirli bir disipline özgü avantajlarının anlaşılabilmesi, ancak uygulama sonuçlarının eğitim hedefleri doğrultusunda değerlendirilmesiyle mümkündür. Eğitim hedefleri; uzak, genel ve özel olmak üzere üç boyutta ele alınır. Bu boyutlardan özel hedefler, neyin, nasıl öğretileceği ve nasıl değerlendirileceği konusunda yol gösterici bir rol oynar (Kablan, 2019, s. 130). Bu bağlamda, öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitimin özel hedefleriyle uyumlu olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) basamaklarda test edilmesi, daha kapsamlı ve geçerli sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Ancak mevcut literatürdeki çalışmalar, münazara tekniğinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel basamaklardaki etkisini bütüncül bir şekilde ortaya koyma noktasında yetersiz kalmaktadır.

Münazara tekniği, diğer öğretim teknikleri gibi belirli sınırlılıklar taşımaktadır. Tartışma yöntemine ilişkin fayda ve sınırlılıklar literatürde yer almakla birlikte, münazaranın özgün yapısına odaklanan araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Tartışma yönteminin genel

sınırlılıklarının yanı sıra, münazara uygulamasına özgü ek zorluklar bulunmaktadır. Bu zorlukların temel nedeni, münazaranın kendine has kurallara sahip olmasıdır.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim tarih derslerinde yenilenmiş münazara tekniğinin yeri (akademik başarı, eleştirel düşünme, tutum ve öğrenci görüşleri) nedir?

Alt Problemler

1. 11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. 11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. 11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. 11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. 11’inci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. 12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. 12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. 12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. 12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. 12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. 12’nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13. 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

14. 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

15. 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

16. 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

17. 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

18. 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

19. Öğrencilerin münazara tekniğinin uygulandığı tarih derslerindeki öğrenme deneyimleri nasıldır?

20. Öğrencilerin münazara tekniğinin tekrarı hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

21. Öğrenciler, münazara tekniğinin kendilerine hangi açılardan katkı sağladığını düşünmektedir?

22. Öğrenciler münazara tekniğinin hangi sıklıkta uygulanması gerektiğini düşünüyor?

23. Münazara tekniği uygulaması sırasında öğrencilerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim tarih derslerinde yenilenmiş münazara tekniğinin yerini (ilgi, tutum, akademik başarı ve öğrenci görüşleri) tespit etmektir.

Sınırlılıklar

- *Bürokratik Süreçler:* Çalışmanın uygulanacağı okulların, zamanın ve mekânın belirlenmesinde mevzuat gereği izlenmesi gereken bürokratik işlemler, araştırmanın yürütülmesinde pratik engeller oluşturmaktadır.
- *Eğitim Programlarının Yoğunluğu:* Geleneksel ders düzenine göre tasarlanan sınıflarda münazara tekniğinin uygulanabilmesi için fiziksel düzenin değiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin tartışma sonrası sakinleşme süreci ve sınıfın eski haline döndürülmesi ek zaman almaktadır. Bu durum, etkinliğin iki ders saatine yayılmasına neden olabilmekte ve öğretim programının yoğunluğu nedeniyle öğretmenler için ek bir yük oluşturmaktadır.
- *Tekniğin Yeterince Tanınmaması:* Hem öğrencilerin büyük çoğunluğunun münazara deneyiminin olmaması hem de öğretmenlerin güncel münazara kurallarına aşina olmaması, tekniğin uygulanması öncesinde bir tanıtım oturumu yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu da ders süresinden ek zaman kaybına yol açmaktadır.
- *Ölçme Araçlarına Yönelik İsteksizlik:* Araştırmada kullanılan Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve anket gibi ölçme araçları, öğrencilerin bilişsel ve zamansal bir çaba harcamalarını gerektirmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin ölçme araçlarını eksik doldurması veya cevaplamayı reddetmesi, veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.
- *İnsan Kaynağının Yetersizliği:* Ölçme araçlarının uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde deneyimli personel ihtiyacı, çalışmanın önemli bir kısıtını oluşturmaktadır. Aynı anda birden fazla sınıfta çalışma yürütülememesi ve öğrencilerin ders/teneffüs

zamanlarından fedakârlık etmek zorunda kalması, veri toplama sürecini uzatmaktadır. Ayrıca, her ölçme aracının farklı gruplara uygulanması gerekliliği, iş yükünü artırmakta ve araştırmanın uygulama noktasında önemli bir kısıtını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, tarih eğitiminde etkili öğretim tekniklerinin belirlenmesine yönelik literatüre önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Günümüzde, geleneksel sunuş yoluyla öğretim yöntemlerinin sınırlılıkları giderek daha fazla sorgulanmakta ve öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Bu durum, eğitimcileri ve eğitim bilimcileri yeni yöntem ve teknik arayışına yönlendirmektedir. Çalışma sonucunda elde edilecek bulguların, eğitim bilimcilere ve politika yapıcılara yeni perspektifler sunması beklenmektedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin hem kendi içsel sınırlılıkları hem de disipline özgü kısıtları bulunmaktadır. Bazı disiplinlerde belirli yöntemlerin uygulanması her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, yöntem ve tekniklerin disipline, bağlama ve öğrenci yeterliliklerine uygun şekilde seçilmesi, tekniğin sınırlılıklarından en az düzeyde etkilenmeyi sağlayacaktır.

Günümüz eğitim pratiklerinde giderek unutulan münazara tekniğinin yeniden öğretim ortamlarına kazandırılması, araştırmanın bir diğer önemli çıktısı olarak görülmektedir. Münazara tekniğinin yaygınlaşması sayesinde; tartışma kültürüne sahip, farklı görüşlere saygı duyan, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve XI. yüzyıl yetkinlikleriyle donanmış bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlanacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, kadim bir öğretim tekniğini modern eğitim paradigmalarıyla birleştirerek yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır.

Sayıltılar

- Araştırmaya katılan örneklem, araştırma evrenini temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarına dürüst ve içten yanıt vermiştir.

- Araştırmanın yürütüldüğü süre zarfında, öğrencilerin akademik başarılarını, tarih dersine ilişkin tutumlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebilecek başka bir müdahale veya motivasyon kaynağı bulunmamaktadır.

Tanımlar

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerisinden farklı ve daha derin bir anlam taşımaktadır. Bu iki kavram sıklıkla karıştırılmakta olup, aralarındaki farkın doğru bir şekilde tanımlanması önem arz etmektedir. Eğilim; insanın, alışkanlık haline gelmiş ve yine de potansiyel olarak şekillendirilebilir nitelikte kişilere, olaylara veya koşullara karşı hareket etme veya bunlara yanıt verme yönündeki tutarlı içsel motivasyonudur (Facione, 2000, s. 64). Yetenek ise bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği; istidat, kabiliyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Eleştirel düşünme becerisi, bireyin düşünsel bir çaba ile bu beceriyi kolaylıkla ve ustalıkla ortaya koyabilmesi olarak tanımlanırken; eleştirel düşünme eğilimi bireyin eleştirel düşünme sürecine girmeye yönelik istekliliği olarak ifade edilmektedir (Şensoy & Yıldırım, 2017, s. 615).

Bazı araştırmalar, bu iki kavram arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu öne sürmektedir. Uzun yıllar eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin uygulanması için yeterli olduğu düşünülmüştür. Ancak günümüzde, eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması ve bu becerilerde uzmanlaşmanın, tek başına eleştirel düşünme sürecini garanti etmediği görüşü ağırlık kazanmaktadır (Nieto & Saiz, 2011, s. 203). Bu kapsamda, eleştirel düşünme eğiliminin eleştirel düşünmenin iki önemli ayağından biri olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

İlgili Araştırmalar

Konuya ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda, mevcut çalışmaların tezler ve makaleler olmak üzere iki grupta toplandığı görülmüştür. Münazara tekniği hakkında öğretim

yöntemleri kitaplarında geçen açıklamalar ise tanım düzeyinde olup derinlemesine bir inceleme tespit edilememiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nde (tez.yok.gov.tr) "tarih eğitimi", "tarih", "münazara" ve "münâzara" anahtar kelimeleriyle yapılan sorgular sonucunda, tarih eğitiminde münazara tekniğinin kullanımına yönelik hazırlanmış herhangi bir lisansüstü çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak, kapsamın genişletilmesi amacıyla "tartışma yöntemi" ve "münazara tekniği" odaklı daha genel anahtar kelimelerle yapılan taramalar sonucunda, konuya dolaylı olarak temas eden on bir lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Münazara tekniğinin bir öğretim aracı olarak kullanımını ele alan literatür incelendiğinde, tarih öğretimiyle doğrudan ilişkili çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle Jensen'in (2008) tartışma yönteminin tarihsel empati üzerindeki etkisini incelediği çalışması, araştırma konumuzla olan yakınlığı açısından dikkat çekmektedir. Diğer çalışmaların ise genellikle öğretmen ve öğrenci algılarına ya da deneyimlerine odaklandığı anlaşılmaktadır.

Kerse ve Oktaysoy (2024) tarafından hazırlanan "Münazara Etkinliğinin Birey Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenlerle Değerlendirilmesi" isimli makalede, münazara etkinliğinin bireyler üzerindeki etkileri farklı değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmada, münazara etkinliğinin bireylerin kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, özyeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve özgüven düzeylerinde yarattığı değişiklikler araştırılmıştır. Çalışmada, devlet üniversitesinde eğitim gören öğrencilerden oluşan üç grup ile nicel ve nitel yöntemlerin birleşimiyle bir araştırma yürütülmüştür. Deney grubuyla 10 hafta boyunca yapılan münazara etkinliklerinin ardından yapılan analizler, münazara sürecinin psikolojik dayanıklılık, özyeterlilik, başarı ihtiyacı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve özgüven gibi alanlarda anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, kontrol odaklılık, risk alma ve benlik saygısında belirgin bir değişiklik gözlemlenmemiştir. İkinci aşamada yapılan nitel araştırma ise, katılımcıların münazara etkinliğinin topluluk önünde konuşma, bilgi edinme, araştırma yapma, ekip ruhu

oluşturma, öz güven artırma ve sosyalleşme gibi beceriler kazandırdığına dair görüşler bildirdiğini göstermektedir. Araştırma, münazara etkinliğinin hem okul hayatına hem de bireylerin özel ve iş yaşamlarına olumlu etkilerde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Suroğlu Sofu ve Demirkol (2024) tarafından yapılan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Münazara Tekniğinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri" isimli araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin münazara tekniğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma, Türkçe öğretiminde önemli bir beceri olan konuşma becerisinin, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini başka bir dilde etkili bir şekilde ifade edebilme yetilerini geliştirmede büyük rol oynadığını vurgulamaktadır. Münazara tekniği, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederken aynı zamanda dil becerilerini güçlendirmek, kültürel farkındalık, eleştirel düşünme, motivasyon, kelime hazinesi ve sosyal beceriler gibi alanlarda da gelişim sağlamaktadır. Araştırma, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 19 öğrenci ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucu, münazara tekniğinin öğrencilerin dil becerilerini güçlendirdiğini, farklı görüşleri anlama ve savunma yeteneklerini geliştirdiğini ve topluluk önünde konuşma becerilerini artırdığını ortaya koymuştur.

Eken ve Topçuoğlu (2022) tarafından hazırlanan "Konuşma Becerisinin Gelişiminde Münazara Tekniğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmada, münazara tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etkisi öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışma, münazara tekniğinin konuşma becerilerinin yanı sıra iletişim becerisi, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerine göre, münazara tekniği, öğrencilerin kendilerini bilinçli bir şekilde ifade etmelerine ve topluluk karşısında daha etkili bir şekilde konuşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, münazara tekniği, öğrencilerin ikna etme yeteneklerini geliştirmeleri açısından da faydalı görülmektedir.

Mehmet Cuma SUİÇER (2019) tarafından hazırlanan "Elektriğin iletimi ünitesinde tartışma yöntemi kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin kavramlarındaki değişime ve akademik başarılarına etkisi" başlıklı yüksek lisans deneysel tezi, tartışma yöntemi ile desteklenen öğretimin öğrencilerin kavramsal anlayışları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş; nicel boyutta öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutta ise betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Hatay ili Kumlu ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 35 altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, deney grubunda tartışma yöntemine dayalı öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Elektrik İletimi Başarı Testi" (EİBT) ve "Elektrik İletimi Kelime İlişkilendirme Testi" (EİKİT) kullanılmış, analizler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25 programı aracılığıyla yapılmıştır. Bulgular, tartışma yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler sağladığını göstermiştir.

İlkay Buket Ataç Özdemir'in (2017) "Bilimin doğası ve bilimsel tartışma ile birleştirilmiş bilimin doğası eğitiminin lise 10'uncu sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları, tartışma becerileri ve kimya dersine karşı tutumları üzerine etkilerinin karşılaştırılması" başlıklı doktora tezi, bilimin doğası (BD) eğitiminin doğrudan-yansıtıcı ve tarihsel yaklaşımla verilmesinin, ayrıca bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemiyle entegrasyonunun, öğrencilerin BD anlayışları, tartışma becerileri ve kimya dersine yönelik tutumlarına etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma, İstanbul'daki bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 87 onuncu sınıf öğrencisiyle yürütülmüş; karma araştırma yöntemi benimsenmiş, nitel olarak durum çalışması ve nicel olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla VNOS-C Ölçeği, Sosyo-bilimsel Senaryolar, Kimya Dersi Tutum Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Yeteneği Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, her iki deney grubundaki öğrencilerin BD anlayışlarında anlamlı gelişmeler olduğunu, tartışma eğitimi verilen grubun ise argüman üretme, karşı argüman ve çürütücü kullanma becerilerinde daha yüksek performans sergilediğini ortaya

koymuştur. Ayrıca, deney gruplarının kimya dersine yönelik tutumlarının kontrol grubuna kıyasla daha olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir.

Demir, Şahin ve Tugay (2016) tarafından hazırlanan "Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi" isimli makalede, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının münazara konusu belirleme yetenekleri incelenmiştir. Öğrencilerden Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan, kendi seçtikleri bir kazanım doğrultusunda münazara konusu belirlemesi istenmiştir. Betimsel bir araştırma modeli doğrultusunda üç alan uzmanın değerlendirmesi ile söz konusu beceriler incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin istenen düzeyde münazara konusu belirleyemedikleri tespit edilmiştir.

Bedir Göçmez (2016) tarafından Doç.Dr. Mehmet Kaan Demirin danışmanlığında hazırlanan "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi" isimli yüksek lisans tezi, çalışma konusu itibariyle bu çalışmaya en yakın lisansüstü araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen çalışmada deney grubuna münazara tekniği kullandırılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmeye devam edilmiştir. Yapılan 10 haftalık çalışmanın sonucunda gruplara, eleştirel düşünme ve sosyal bilgiler başarı testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda münazara tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve eleştirel düşünmenin dört alt basamağından üçü olan analiz, değerlendirme ve çıkarım üzerinde olumlu etkiler sağladığı; ancak öz düzenleme alt boyutunda olumsuz bir etkiye yol açtığı belirlenmiştir.

Ayla Gümrah (2013) tarafından hazırlanan "Bilimsel tartışma yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin kimyasal değişimler konusunu anlamaları, bilimin doğası hakkındaki görüşleri, bilimsel süreç, iletişim ve argüman becerileri üzerine etkisi" isimli doktora çalışmasında, bilimsel tartışma yönteminin 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal değişimler konusundaki kavramsal anlayışları, bilimin doğasına ilişkin görüşleri, bilimsel süreç,

iletişim ve argüman becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunda bilimsel tartışma, kontrol grubunda yapılandırmacı öğretim uygulanmıştır. Kavramsal anlamada deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken; akademik başarı, süreç ve iletişim becerilerinde fark saptanmamıştır. Argüman analizleri, öğrencilerin genellikle 2. seviye argümanlar ürettiğini ve en çok "kanıt-hipotez ilişkisine dayalı" yapıyı kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca, bilimin doğasına ilişkin bazı boyutlarda öğrencilerin anlayışlarında gelişme gözlemlenmiştir.

Besime Ergin (2013) tarafından gerçekleştirilen "Tartışma yöntemine dayalı etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş besinlere ilişkin risk algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, tartışma yöntemine dayalı etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş besinlere yönelik risk algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen araştırmada, deney grubunda tartışma temelli etkinlikler, kontrol grubunda öğretmen merkezli etkinlikler uygulanmıştır. Sonuçlar, deney grubunda risk algısında azalma, eleştirel düşünme eğiliminde ise artış olduğunu ortaya koymuştur.

Muhammet Ahmet TOKDEMİR (2013) tarafından Prof. Dr. Necdet HAYTA danışmanlığında yürütülen "Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları: Ankara ili örneği" isimli doktora tezi, tarih eğitiminde tartışma yöntemini derinlemesine inceleyen tek çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma, Ankara'daki ortaöğretim tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışma yöntemini nasıl kullandıklarını ve bu yönteme ilişkin görüşlerini incelemektedir. Araştırma için 284 öğretmene anket uygulanmış, 30 öğretmenle görüşme yapılmış ve 4 öğretmenin dersi gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin tartışma yöntemini teorik olarak değerli bulmalarına karşın, pratikte bu yöntemi etkili şekilde uygulamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin tartışma süreçlerini yönetme becerilerinde eksiklikler olduğu ve müfredatın yoğunluğu, sınıf yönetimi güçlükleri

gibi faktörler nedeniyle bu yöntemi ideal düzeyde kullanamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma, tarih derslerinde tartışma yönteminin daha etkili kullanılabilmesi için öğretmen eğitimleri ve müfredat düzenlemeleri önermektedir.

Korkut Emre Ceylan'ın (2012) "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine Dünya ve Evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi" başlıklı yüksek lisans tezi, bilimsel tartışma yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin Dünya ve Evren konusundaki kavramları anlama düzeylerine, bu konudaki başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çorum ili Sungurlu ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 37 öğrenciyle yürütülmüş; öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda bilimsel tartışma yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Veri toplama araçları arasında "Dünya ve Evren Başarı Testi", "Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği", "Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği" ve "Dünya ve Evren Görüşme Formu" yer almıştır. SPSS 16 programı ile yapılan analizler sonucunda, bilimsel tartışma yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak fen bilgisi dersine yönelik tutumları ile bilimin doğası anlayışları arasında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Çalışma, özellikle kavramsal anlamada bilimsel tartışma yönteminin etkinliğini vurgulamaktadır.

Gülşah Uluay'ın (2012) "İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde bilimsel tartışma (Argümantasyon) odaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi" isimli yüksek lisans çalışmasında, bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı öğretim yönteminin 7. sınıf fen ve teknoloji dersi "Kuvvet ve Hareket" konusundaki öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. 78 öğrenciyle yürütülen araştırmada, deney grubunda argümantasyon temelli, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. 4 hafta süren uygulama sonunda elde edilen veriler, deney

grubunun akademik başarısının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, bilimsel tartışma yönteminin öğrenmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Nuray Önder (2011) tarafından yürütülen "Kavramsal metinlere dayalı tartışma yönteminin öğrencilerin elektriksel potansiyel enerji ve elektriksel potansiyel konularındaki başarılarına etkisi: Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi ikinci sınıf öğrencileri örneği" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, kavramsal metinlere dayalı tartışma yönteminin fizik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin elektriksel potansiyel enerji ve elektriksel potansiyel konularındaki başarılarına etkisi araştırılmıştır. Gazi Üniversitesi'nde yürütülen çalışmada, 26 öğrenciyle özel durum deseni kullanılmış ve başarı testi öncesi ve sonrası ölçülmüştür. 3 hafta süren uygulama sonunda elde edilen veriler, yöntemin öğrencilerin kavramsal başarılarını orta düzeyde artırdığını göstermiştir.

Çeken ve Tezcan (2011) tarafından yapılan "Fiziksel ve Kimyasal Değişmelerin Video Gösterimi ve Tartışma Yöntemi İle Öğretilmesinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkisi" isimli çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerine fiziksel ve kimyasal değişmeleri öğretmek için video gösterimi ve sınıf tartışması yöntemlerinin etkisi incelenmiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubuna video sunumu, kontrol grubuna ise sınıf tartışması yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı düzeyleri, çoktan seçmeli sorular ve güncel yaşamdan örnekler içeren ön ve sontestlerle ölçülmüştür. Araştırma, öğretmen merkezli her iki yöntemin de öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir.

Tartışma Yoluyla Tarihsel Empati Geliştirmek: Bir Eylem Araştırması Çalışması (Jensen, 2008) adlı makale, tartışma yönteminin öğrencilerin tarihsel empati becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada, öğrencilere 8 saatlik arka plan bilgisi verildikten sonra üç münazara düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, münazaranın beşinci sınıf öğrencilerinde tarihsel empatiyi geliştirmek için uygun ve etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Nesibe Feyza Büyükdinç (2007) tarafından Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalında Prof. Dr. Mehmet Faruk Bayraktar danışmanlığında hazırlanan "Osmanlı medreselerinde bir öğretim metodu olarak münazara ve Ahmet Cevdet Paşa'nın Âdâb-ı Sedâd adlı eseri" isimli yüksek lisans tezi Ahmet Cevdet Paşa tarafından kaleme alınan eserin incelemesi şeklindedir. Çalışmada ayrıca münazaranın günümüz eğitim sistemindeki yeri ve Osmanlı medreselerindeki önemi açıklanmıştır.

Kubilay Yazıcı (2003) tarafından hazırlanan "İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokratik hayat ünitesinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi" isimli yüksek lisans araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "Demokratik Hayat" ünitesinde tartışma yönteminin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen çalışmada, tartışma yönteminin uygulandığı deney grubunun, anlatım yöntemiyle eğitim alan kontrol grubuna kıyasla "eşitlik", "düşünceye saygı", "katılım" gibi tüm demokratik tutum alt boyutlarında daha yüksek gelişim gösterdiği bulunmuştur. Sonuç olarak, tartışma yönteminin demokratik tutum kazandırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmacı tarafından, araştırmanın sorularını cevaplamak veya hipotezlerini test etmek amacıyla geliştirilen plan, araştırmanın modeli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 180). Araştırma desenleri yöntemine göre nitel, nicel ve karma yöntem olarak kategorize edilmektedir (Boz, 2023, s. 121). Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemli araştırmalar, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasıyla elde edilen çok boyutlu bilgi sayesinde araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar sunar. Bu yöntemde rakamlar; kelimelere, resimlere ve anlatılara kesinlik katmak için kullanılabilir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 9).

Karma yöntem, temelde üç ana desen içermektedir: birleştirme (çeşitleme), açıklayıcı ve keşfedici ardışık desen. Birleştirme deseninin amacı, nitel ve nicel araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçları bir araya getirmektir. Bu süreçte, her iki veri türü farklı bakış açıları sunduğundan, araştırma probleminin hem nicel hem de nitel boyutlarıyla tanımlanmasına olanak sağlanır. Böylece, verilerin bütünleştirilmesi yoluyla probleme çok yönlü bir perspektiften bakılabilir ve daha kapsamlı bir anlayış geliştirilebilir (Creswell, 2021, s. 36). Münazara tekniği hakkında öğrenci görüşleri ile münazaranın öğrenciler

üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin inceleneceği bu araştırmada karma yöntem altında yer alan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılacaktır.

Araştırmanın Nitel Bölümü

Münazara hakkında öğrenci görüşlerinin alınmasında açık uçlu soruların kullanıldığı anket formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, durum (örnek olay) çalışması deseninde gerçekleştirilecektir. Örnek olay çalışması yöntemleri, araştırmacının belirli bir kişi, sosyal ortam, olay veya grubu derinlemesine anlayabilmesi için sistematik bir biçimde kapsamlı veri toplamasını içerir. Bu yöntemde elde edilen bilgiler, son derece zengin, ayrıntılı ve derinlemesine niteliktedir (Berg, 2001, s. 225).

Nitel Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda evren örneklem yerine çalışma grubu daha yaygın bir kullanımdır (Ekiz, s. 226, 2020). Araştırmanın nitel boyutuna dair öğrencilerle gerçekleştirilen açık uçlu anket çalışmasında, çalışma grubu olarak Osmaniye ilinde yer alan 3 ortaöğretim kurumunun 10'uncu sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak anketler; düşük maliyetli olması, verilerin korunmasının kolaylığı, önyargı ve kişisel eğilimlerden kaynaklanan hataları en aza indirgemesi ve daha geniş kitlelere ulaşma imkânı gibi avantajları nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir (Ekiz, 2020, s. 126). Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin münazara tekniğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket soruları, ilgili literatür taramasına dayalı olarak hazırlanmış; biri dil alanında uzman olmak üzere altı öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda son hâlini almıştır.

Nitel Verilerin Toplanması

Münazara tekniğinin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin toplanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, çalışma grubunu belirlemek ve tekniğin uygulanışı ile kuralları hakkında bilgilendirme yapmak amacıyla ilgili okullar ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretler sırasında araştırma öncesinde tarih dersine özgü geliştirilen münazara uygulama yönergesi öğrencilere dağıtılmış ve hem öğrenci hem de öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır. Ardından, kuralların doğru anlaşıldığından emin olmak amacıyla deneme oturumu gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, münazara tekniği önceden belirlenen gün ve saatte uygulanmıştır. Son aşamada ise araştırmacının gözetiminde öğrenci görüşlerini toplamak amacıyla açık uçlu anket formları öğrenciler tarafından cevaplanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi süreci, verilerin tekrar tekrar okunarak kodlanması ve belirli temalar altında düzenlenmesiyle ilerlemekte, son olarak elde edilen bulgular tablolar, figürler ve açıklamalarla bütünleştirilerek sunulmaktadır (Güler ve diğerleri, 2015, s. 44). Nitel verilerin analizinde sık kullanılan 3 yöntem bulunmaktadır. Bunlar: içerik analizi, temellendirilmiş kuram ve anlatı analizidir (Silverman, 2021, s. 154).

İçerik analizi, metin ya da transkriptlerde örtük kalmış anlamların veya verilmek istenen mesajların, belirli kurallar doğrultusunda kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konulması ve bu yapıların nitel ve/veya nicel olarak analiz edilmesidir (Güler ve diğerleri, 2015, s. 333). İçerik analizindeki işlem basamakları sırasıyla şunlardır;

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların organize edilmesi,
4. Verilerin kodların ve temaların ışığında incelenmesi,
5. Bulguların ortaya konması ve yorumlanması (Sığrı, 2021, s. 276).

Çalışma kapsamında, açık uçlu sorulardan oluşan anketlerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Anket verilerinden elde edilen sonuçların güvenilirliğini test etmek amacıyla kodlayıcılar arası tutarlılık (inter-rater reliability) analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, veriler ikinci bir alan uzmanına sunularak yeniden kodlanmıştır. İki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılan sınıflandırmalar arasındaki uyumu değerlendirmek amacıyla Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, $\kappa = 0.636$ ($p < 0.001$) değeri elde edilmiş olup, bu sonuç Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen sınıflandırmaya göre "önemli düzeyde uyum" (substantial agreement) olarak yorumlanmıştır. Katsayının istatistiksel olarak anlamlı çıkması ($p < 0.001$), kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın şans faktöründen kaynaklanmadığını göstermektedir.

Tablo 3
Kodlayıcılar Arası Uyum Katsayısına (Kappa) İlişkin Bilgiler

		Value	Asymptotic Standard Error	Approximate T[b]	p
Measure of Agreement	Kappa	,636	,237	3,818	,000
N of Valid Cases		36			

Araştırmanın Nicel Bölümü

Deneysel model, iki değişken arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çevresel etkilerin kontrol altına alındığı araştırma türüdür. Deneysel araştırmalar, yapılarına göre tam deneysel ve yarı deneysel olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu iki desen arasındaki temel ayrım, tam deneysel çalışmalarda katılımcıların gruplara rastgele atanmasıdır (Sığrı, 2023, s. 480).

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarının mevcut şube ve sınıflardan seçilmesi, araştırma deseninin yarı deneysel biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve tarih dersine yönelik tutum ile

münazara tekniği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi çerçevesinde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren (anakütle), araştırmacının asıl olarak ilgi duyduğu ve bilgi edinmek istediği geniş insan topluluklarını, grupları, kitleleri veya olayları ifade eden bir kavramdır (Güler ve diğerleri, 2015, s. 87). Bazı çalışmalarda iki farklı evren tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki araştırmacının bir çalışmanın sonuçlarını genellemek istediği grubu ifade eden hedef evrendir (target population). Diğer bir evren ise araştırmacının bir çalışma kapsamında erişebildiği ve bulgularını genelleştirebildiği erişilebilir evren (accessible population) kavramıdır (Ary, Jacobs, & Razavieh, 2006, s. 636-651). Hedef evren, tanımı yapılabilen ancak pratikte ulaşılması mümkün olmayan soyut ve ideal bir bütündür. Bu nedenle, sınırları belirlenmiş ve ulaşılabilir bir grup üzerinde çalışmaya olanak tanıyan erişilebilir evren (çalışma evren) kavramı geliştirmiştir. (Karasar, 2012, s. 110)

Araştırmanın nicel kısmı için hedef evren olarak ülke genelindeki ortaöğretim kurumlarında tarih dersi gören tüm öğrenciler belirlenmiştir. Ancak gerek iş gücü kaynağının sınırlılığı gerekse okul programlarının yoğunluğu gibi sebeplerden dolayı hedef evrene ulaşmak mümkün görünmemektedir. Bu sebeple, araştırmanın erişilebilir evreni olarak Osmaniye ilinde ortaöğretim seviyesinden tarih dersi gören öğrencileri seçilmiştir.

Evrenden veri toplamak için iki yöntem bulunmaktadır. Bunlar; örneklem ve sayım yöntemidir. Sayım (census); bir topluluktaki tüm birimlerin her birinden tek tek veri toplamak olarak ifade edilmektedir (Altunışık, 2023, s. 132). Örneklem ise çalışma evreninden belirli kural ve kriterlere göre seçilen, bu evreni temsil ettiği düşünülen daha küçük grup olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2020, s. 113). Karaca (2021, s. 94), örneklemi araştırmanın evreni içerisinden belirli bir amaca uygun olarak seçilen, evreni temsil etme yeteneğine sahip birimler veya elemanlar kümesi şeklinde açıklamıştır.

Evrene göre örneklemin tercih edilmesinin bazı avantajları vardır. Bunlar, örneklemle çalışmanın daha az maliyetli olması, daha çabuk olması, daha ayrıntılı bilgi elde edinilebilmesi ve evrenden elde edilemeyecek bilgilere ulaşılabilmesidir (Ekiz, 2020, s. 94). Büyüköztürk ve diğerlerine (2020, s. 83) göre bilgilerin örneklem yöntemiyle toplanması insan kaynağından, maddi kaynaklardan ve zamandan tasarruf etmeyi sağlar.

Örneklem seçiminde olasılığa dayalı ve olasılığa dayalı olmamak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Olasılığa dayalı örneklemede evrende yer alan tüm birimlerin örneklemde yer alma ihtimallerinin sıfır olmaması ve eşit olması ilkesine dayanır (Altunışık, 2023, s. 150). Olasılığa dayalı olmayan örneklemede birimlerin örneklemde yer alma ihtimalleri eşit değildir. Bazı kaynaklarda bu örneklem seçim yöntemi tesadüfi ve tesadüfi olmayan şeklinde de tanımlanmaktadır. Olasılığa dayalı örneklemin beş alt kategorisi bulunmakta iken olasılığa dayalı olmayan örneklemin dört alt kategorisi bulunmaktadır (Karaca, 2021, s. 101).

Bu araştırmada, iş yükünün fazlalığı ve okul programlarının yoğunluğu gibi etkenler nedeniyle örneklem seçiminde kolayda örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan kolayda örnekleme, en yaygın kullanılan tekniklerden biridir. Bu teknikte, örneklemi oluşturan bireylerin araştırmacı açısından kolay ulaşılabilir olması esas alınmakta, erişilebilirlik öncelikli kriter olarak değerlendirilmektedir (Altunışık, 2023, s. 162).

Ölçme araçlarının katılımcılar için yorucu ve zaman alıcı nitelikte olması ayrıca katılımcılardan daha samimi ve gerçeği yansıtan cevapların alınması adına her bir katılımcı grubuna tek bir ölçme aracı uygulanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın nicel boyutunda her bir ölçme aracında evren ve örneklem değişiklik göstermektedir.

- Münazara tekniğinin akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmanın ilk 6 alt probleminde, araştırmanın erişilebilir evreni olarak Osmaniye ilinde tarih dersi gören 11'inci sınıf öğrencileri seçilmiştir.

- Münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğilimine etkisinin incelendiği çalışmanın 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'inci alt problemlerinde, araştırmanın erişilebilir evreni olarak Osmaniye ilinde tarih dersi gören 12'nci sınıf öğrencileri seçilmiştir.
- Münazara tekniğinin tarih dersine ilişkin tutuma etkisinin incelendiği çalışmanın 13,14, 15, 16, 17 ve 18'inci alt problemlerinde, araştırmanın erişilebilir evreni olarak Osmaniye ilinde tarih dersi gören 10'uncu sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Akademik Başarı Testi

Bu çalışmada tarih dersinde uygulanan münazara tekniğinin akademik başarıya etkisini ölçmek amacıyla 11'inci sınıf öğrencilerine yönelik "Tarih Dersi Akademik Başarı Testi" geliştirilmiştir. Münazara uygulamasının iki ders saatini kapsaması ve okul programının yoğun olması gibi nedenlerden dolayı, tüm ünite boyunca münazaranın tekrarlanması mümkün olmayacağı göz önünde bulundurularak, başarı testi öğretim programında yer alan tek bir kazanım hedeflenerek hazırlanmıştır.

Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında, 11'inci sınıf tarih dersinin 4. ünitesinde (Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)) yer alan 3 numaralı kazanım hedef kazanım olarak seçilmiştir. Bu kazanım, öğretim programında şu şekilde ifade edilmektedir: "Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kanun-ı Esasi'nin içeriklerini küresel ve yerel siyasi şartlar bağlamında değerlendirir."

Geçerlilik; ölçme aracının ölçme amacına hizmet etme derecesidir (Turgut & Baykul, 2019, s. 134). Kapsam geçerliliği ise testin davranış evrenini temsil etme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bu geçerlilik türü, testin konuya özgü bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerini ne kadar iyi karşıladığını belirlemek için kullanılır (Demircioğlu G., 2015, s. 92-

93). Başarı testleri için kapsam geçerliliği, testteki maddelerin konu alanını doğru bir şekilde temsil etmesi anlamına gelir. Testin içeriğindeki soruları dersin bir örneklemi olarak değerlendirirsek, bu soruların ölçülmek istenen hedef davranışları kapsayacak nitelikte olması gerekir. Kapsam geçerliliğinin hesaplanmasında mantıksal yaklaşım ve istatistiksel yaklaşım olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. (Başol, 2019, s. 177-178). Literatürde, geliştirilen başarı testi ile korelasyonunun ölçülebileceği başka bir test bulunmadığı için "mantıksal yaklaşım" tercih edilmiştir.

İlgili kazanımın belirlenmesinden sonra 60 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular sorunun ölçtüğü davranış düzeyi ile ilgili olarak bilgi, kavrama ve uygulama kategorilerine ayrılmıştır. Soruların bilgi düzeyinde yoğunlaştığı görülerek dengeli dağılımı sağlamak adına 20 soru havuzdan çıkarılmıştır.

Kapsam geçerliliğini belirlemek için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, 1975 yılında Lawshe tarafından geliştirilmiş olup, en az beş uzmanı içeren bir grubun maddeler hakkındaki görüşlerini toplamak amacıyla kullanılır. Uzmanlar, maddeleri "gerekli," "faydalı ama gerekli değil," ve "gerekli değil" şeklinde yapılandırılmış bir değerlendirme tablosu üzerinden değerlendirir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kapsam geçerlilik oranı (content validity ratio) ve kapsam geçerlilik indeksi (content validity index) olmak üzere iki farklı hesaplama yapılır (Lawshe, 1975, s. 567-568). "N" uzman sayısı "Nu" maddeyi uygun bulan uzman sayısı olmak üzere kapsam geçerlilik oranının hesaplanmasında kullanılan formül şu şekildedir: Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO): (Nu-N/2)/(N/2). Kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) ise ölçekte yer alacak maddelerin KGO değerlerinin ortalamasıdır (Sallabaş & Taşkın, 2022, s. 247). Lawshe'ye göre, bir maddenin kapsam geçerliliği açısından kullanılabilir sayılabilmesi için uzman sayısı yedi veya daha az ise kapsam geçerlilik oranının 0,99'un üzerinde olması gerekmektedir (Lawshe, 1975, s. 568).

Bu çalışmada, üniversitelerin tarih bölümlerinde görev yapan dört öğretim üyesi ve ortaöğretim okullarında görevli üç tarih öğretmeninden oluşan toplam yedi alan uzmanına

belirtke tablosu sunulmuş ve maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerlilik oranı (KGO) 0,99'un altında kalan 20 soru testten çıkartılmıştır. KGO için belirlenen kritik değerin 0,99 olmasından dolayı KGİ'nin 1 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4
Alan Uzmanlarının Demografik Özellikleri

Meslek	Uzmanlık Alanı	Unvan	Cinsiyet	Yaş
Öğretim Üyesi	Yakınçağ Tarihi	Profesör	Erkek	41
Öğretim Üyesi	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Doçent	Erkek	43
Öğretim Üyesi	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Doçent	Kadın	48
Öğretim Üyesi	Yakınçağ Tarihi	Doktor Öğretim Üyesi	Erkek	41
Öğretmen	Tarih Öğretmeni	Öğretmen	Kadın	34
Öğretmen	Tarih Öğretmeni	Öğretmen	Erkek	39
Öğretmen	Tarih Öğretmeni	Öğretmen	Erkek	41

Yapı geçerliliği, ölçekten elde edilen sonucun ve bu sonucun ne ile bağlantılı olduğunun açıklanmasını sağlar. Bu, hazırlanan ölçek maddelerinin belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Yapı geçerliliğini test etmek için madde ve güvenirlik analizlerinin yapılması önemlidir (Akyüz H. E., 2018, s. 186). Madde güçlüğü Pj ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında bir değer alabilir. Güçlük derecesi 0,15'ten küçük ve 0,85'ten büyük maddelerin testten çıkarılması gerekir. 0,39-0,16 veya 0,61-0,84 arasında kalan değerlere sahip maddelerin ihtiyaç halinde kullanılabilir olduğu ifade edilmektedir (Başol, 2019, s. 247). Hasançebi ve diğerleri ise 0,30 un altında kalan maddelerin zor madde olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (2020, s. 226).

Kapsam geçerliliğinin belirlenmesinden sonra madde havuzunda kalan 20 soru için deneme formu hazırlanmış ve bu form 110 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucu madde güçlük indeksi Henryson yöntemiyle hesaplanmıştır. Henryson yöntemine göre, madde güçlük indeksi, bir maddeyi doğru cevaplayanların, tüm cevaplayıcı sayısına oranlanmasıyla hesaplanır. Bu oran, sınıfın yüzde kaçının soruyu doğru yanıtladığını gösterir. Güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değer alır. İndeksin 0'a yaklaşması, maddenin zor;

1’e yaklaşması ise maddenin kolay olduğu şeklinde yorumlanır (Hasançebi ve diğerleri, 2020, s. 225). Henryson yönteminde tüm sınıfın verileri toplandığı için %27 lik alt grup-üst grup yönteminin kullanıldığı basit yönteme göre daha güvenilirdir (Başol, 2019, s. 248). Henryson yöntemi ile elde edilen madde güçlüğüne ait veriler Tablo 5’te yer almaktadır. Güçlük indeksi 0,15’ten küçük veya 0,85’ten büyük madde bulunmaması nedeniyle bu aşamada testten herhangi bir madde çıkartılmamıştır.

Tablo 5
Akademik Başarı Testi Madde Güçlük İndeksi Değerleri

Soru Numarası	Madde güçlük indeksi (Pj)
1	0,61
2	0,56
3	0,47
4	0,33
5	0,26
6	0,26
7	0,34
8	0,35
9	0,42
10	0,48
11	0,20
12	0,52
13	0,21
14	0,32
15	0,22
16	0,37
17	0,51
18	0,30
19	0,56
20	0,36

Madde ayırt edicilik indeksi, bir maddenin başarılı bireylerle (bilgiyi doğru bilenler) başarısız bireyleri (bilgiyi yanlış bilenler) ayırt etme yeteneğini ölçer. Madde ayırt edicilik indeksi r veya rj ile ifade edilir. Bu indeks -1.00 ile +1.00 arasında değişen değerlere sahiptir ve +1.00 değerine yaklaştıkça, maddenin ayırt edicilik gücü artar ve maddenin testte yer alması daha uygun hale gelir (Sallabaş & Taşkın, 2022, s. 248). Madde ayırt ediciliğinin belirlenmesinde kabul edilen birden fazla yöntem bulunmaktadır. Bu çalışmada %27'lik alt grup üst grup yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 6
Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Ait Kritik Değerler

0,40 ve üstü	Çok iyi
0,30-0,39 arası	İyi
0,20-0,29 arası	Düzeltilmeli
0,19 ve altı	Kullanılmamalı

Madde ayırt edicilik indeksi, Rjx, aşağıdaki formülle hesaplanır:

Rjx = (Dü − Da) / Nü

Burada "Dü", üst grupta maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısını; "Da", alt grupta maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısını; "Nü" ise her bir gruptaki toplam öğrenci sayısını ifade eder (Başol, 2019, s. 254). Elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilen aralıklar dikkate alınarak yorumlanır. Geliştirilen akademik başarı testine ait madde ayırt edicilik indeksleri Tablo 7'de yer almaktadır. Ayırt edicilik indeksi 0,29'dan küçük beş madde (2, 4, 5, 13, 15 numaralı maddeler) testten çıkartılmıştır.

Tablo 7
Akademik Başarı Testi Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri

Soru Numarası	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,43
2	0,20
3	0,46
4	0,13

5	0,21
6	0,30
7	0,61
8	0,30
9	0,43
10	0,71
11	0,30
12	0,54
13	0,22
14	0,32
15	0,16
16	0,49
17	0,38
18	0,47
19	0,65
20	0,30

Güvenirlik, bireyin gözlenen puanının gerçek puanını yansıtma ölçüsü olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlik hesaplamasında kullanılan çeşitli yöntemler mevcuttur ve bu yöntemler üç ana başlık altında toplanır: birden çok uygulamaya dayalı yöntemler, tek uygulamaya dayalı yöntemler ve madde kovaryanslarına dayalı yöntemler (Başol, 2019, s. 144).

Tek uygulamaya dayalı yöntemler arasında Cronbach Alpha formülü likert tipi dereceli puanlama araçlarından elde edilen verilerin yorumlanmasında tercih edilmektedir. Kuder-Richardson 21 formülünün kullanılabilmesi için ise madde güçlük indekslerinin eşit olması gerekmektedir (Çıkrıkçı, 2022, s. 81). Testimizi oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin birbirinden farklı olması ve 0-1 (doğru-yanlış) şeklinde puanlanması nedeniyle, iç tutarlılık anlamında güvenirlik hesabının Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılmasına karar verilmiştir. Kehoe (1995) 10-15 maddelik kısa testler için 0,5 KR-20 değerinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen akademik başarı testinin kalan

15 maddesi ön uygulama sonuçlarına dayanarak güvenirlik hesaplamalarına tabi tutulmuştur. Testin iç tutarlılık anlamında güvenirlik kat sayısını ifade eden KR-20 değeri 0,637267 olarak bulunmuştur. Bu değer Kehoe tarafından kabul edilen sınırlar içerisinde kaldığı için testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde varyansı madde güçlük indeksinin kendisini 1'e tamamlayan sayı ile çarpılması sonucu bulunmaktadır. Maddelerin standart sapması ise varyansın karekökünü eşittir. Madde güvenirliği madde ayırt edicilik gücü katsayısı ile madde standart sapmalarının çarpımına eşittir. Maddenin standart sapması alabileceği en büyük değer olan 0,50'ye yaklaştıkça maddenin ayırt edici özelliği artar (Başol, 2019, s. 250-261). Ön uygulamaya ilişkin madde istatistikleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Madde İstatistikleri

Soru Numarası	Madde Varyansı	Madde Standart Sapması	Madde Güvenirliği
1	0,24	0,49	0,21
2	0,25	0,50	0,23
3	0,19	0,43	0,13
4	0,22	0,47	0,29
5	0,23	0,48	0,14
6	0,24	0,49	0,21
7	0,25	0,50	0,36
8	0,15	0,39	0,12
9	0,25	0,50	0,27
10	0,22	0,47	0,15
11	0,23	0,48	0,24
12	0,25	0,50	0,19
13	0,21	0,46	0,22
14	0,25	0,50	0,33
15	0,23	0,48	0,14

Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

"Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Aslı Avcı Akçalı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken dört temel aşama izlenmiştir: İlk olarak, alan yazın taraması ve öğrenci kompozisyonlarından yararlanılarak 46 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 5 madde elenerek 41 maddelik bir ön deneme ölçeği hazırlanmış ve likert tipi derecelendirme formatına dönüştürülmüştür. Daha sonra, 160 öğrenciye uygulanan pilot çalışma sonucunda 19 madde daha elenerek ölçek 22 maddeye düşürülmüştür. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizinde (KMO=0.93) ölçeğin üç boyutlu (derse yönelik ilgi/duygu, içerik tutumu ve işleniş tutumu) bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

- Tarih dersine yönelik ilgi, duygu ve beceri (32,56% varyans, özdeğer: 7,16)
- Tarih dersinin içeriğine yönelik tutum (16,92% varyans, özdeğer: 3,72)
- Tarih dersinin işlenişine yönelik tutum (11,33% varyans, özdeğer: 2,49)

Bu üç faktör, toplam varyansın %60,81'ini açıklamaktadır. Faktör yükleri incelendiğinde:

1'inci faktörde 0,54 ile 0,82 arasında,

2'inci faktörde 0,49 ile 0,73 arasında,

3'üncü faktörde 0,63 ile 0,74 arasında değişen değerler elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Akçalı, 2013).

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI), 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği tarafından düzenlenen Delphi projesi kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek, 7 alt boyuttan oluşmakta ve orijinalinde 75 madde içermektedir.

- Ölçeğin Türkçe uyarlamasında, madde-toplam puan korelasyon analizleri yapılmış ve korelasyon katsayısı 0,20'nin altında olan 19 madde elenmiştir.

- Temel bileşenler analizi (TBA) sonucunda başlangıçta 12 faktör belirlenmiş, ancak yığın grafiği (scree plot) incelendiğinde 6 faktörlü yapının daha anlamlı olduğu görülmüştür.
- Bu faktörler, toplam varyansın %36,13'ünü açıklamaktadır.
- Faktör yükü 0,32 ve üzeri olan maddeler dikkate alınmış ve analiz sonucunda 51 madde geçerli bulunmuştur. Geriye kalan 5 madde ise herhangi bir faktör altında yeterli yüke sahip olmadığı için çıkarılmıştır.

Türkçe uyarlamada elde edilen faktör yapısı, orijinal ölçekten kısmen farklılık göstermektedir. Özellikle "açık fikirlilik" ve "olgunluk" alt boyutlarının birleştiği gözlemlenmiştir.

Tablo 9
California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği - Psikometrik Özellikler

Alt Boyut	Özdeğer	Açıkladığı Varyans (%)	Cronbach Alpha
Analitiklik	8,63	15,40	0,75
Açık Fikirlilik	4,02	7,17	0,75
Güven	1,90	3,40	0,77
Doğruyu Arama	1,56	2,79	0,61
Sistematiklik	1,50	2,68	0,63
Meraklılık	2,62	4,68	0,78

Yapılan analizler, ölçeğin Türkçe formunun kabul edilebilir geçerlik ve güvenirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Kökdemir, 2003). Bu nedenle çalışmada, 51 maddelik bu uyarlanmış versiyon kullanılmıştır.

Nicel Verilerin Toplanması

Nicel veri toplama sürecinde, tekniğin uygulamasından önce okullara ziyaretler gerçekleştirilmiş ve velilere imzalatılmak üzere onam formları dağıtılmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenler için bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan

katılımcıların büyük çoğunluğunun yöntemin uygulanması konusunda yeterli deneyime sahip olmadığı tespit edilerek, deneme uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte, araştırma kapsamında hazırlanan münazara uygulama yönergeleri katılımcılara dağıtılmış ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinin sağlıklı ilerlemesini sağlamak adına tüm oturumlarda hazır bulunmuştur. Uygulamalar genellikle bir ders saatini biraz aşarak, yaklaşık 50 dakika sürede tamamlanmıştır.

Akademik Başarı Testine İlişkin Veri Toplama Süreci

Çalışmanın akademik başarıya ilişkin bölümünde, deney ve kontrol gruplarına bir hafta önce öntest uygulanmıştır. Sonrasında, deney grubunda münazara tekniği kullanılarak öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubunda öğretmen merkezli sunuş yöntemiyle ders işlenmiştir. Her iki grup, ilgili kazanımı aynı hafta tamamladıktan sonra sontest uygulanmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimine Ölçeğine İlişkin Veri Toplama Süreci

Ölçeğin belirli bir eğilimi ölçmesi nedeniyle, tek bir uygulamanın öğrencilerin tutum ve eğilimlerinde anlamlı bir değişim yaratmasının mümkün olmadığı düşünülerek, teknik bir yarıyıl boyunca eşit aralıklarla iki kez uygulanmıştır.

Dönem başında gerçekleştirilen öntest ile deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimlerinin başlangıç seviyeleri belirlenmiştir. Çalışma grubunun 12'inci sınıf öğrencilerinden oluşması sebebiyle, ikinci uygulama sonrasında yapılan sontestin katılımcı sayısı hedeflenen düzeye ulaşmamıştır. Ayrıca, öntest uygulamasına katılmayan öğrenciler ve etkinliğe katılmasına rağmen ölçme aracını yorucu bulduğu için cevaplamayı reddedenler nedeniyle, çalışma grubunun sonuçları nispeten sınırlı bir örneklem üzerinden değerlendirilmiştir.

Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Veri Toplama Süreci

Duyuşsal alanın temel unsurlarından biri olan tutumun, ancak uzun vadeli bir programla değiştirilebileceği ve kısa sürede elde edilen sonuçların yüksek hata payı taşıyabileceği gerekçesiyle, tarih dersine yönelik tutum verilerinin toplanması süreci iki yarıyıl, yani bir eğitim yılı boyunca yürütülmüştür. Dönemde iki defa olmak üzere deney grubunda toplam 4 defa münazara tekniği uygulanmıştır. Eğitim öğretim yılının başında gerçekleştirilen öntest ile deney ve kontrol gruplarının tarih dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Yıl sonunda gerçekleştirilen sontest ile gruplardaki değişim ölçülmüştür.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgulara ulaşmak için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri için %95 güven düzeyi kullanılmış ve aşağıdaki analizler yapılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır.
- Ölçümlerin güvenilirlik düzeyleri, Cronbach Alpha ve KR-20 güvenilirlik katsayısı incelenerek değerlendirilmiştir
- Katılımcıların ölçümlerinin incelenmesi için betimsel analiz ortalama puan ve standart sapma ile verilmiştir.
- Araştırma verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle istatistiksel analizlerde non-parametrik testler tercih edilmiştir.
- Katılımcıların öntest, sontest, farklılık ve toplam puanlarının gruplara göre farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön ve sontest puanları arasındaki farklılık Wilcoxon testi ile incelenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Örneklem Dağılımı ve Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında ulaşılan ölçüm sonuçlarına ait tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10
Verilere Ait Tanımlayıcı Bulgular ve Dağılım Özellikleri

Test Türü	Ölçümler	Deney			Kontrol		
		Ort.	Medyan	s.s	Ort.	Medyan	s.s
Öntest	Akademik Başarı	6,33	6,00	2,41	7,69	8,00	2,41
	CCTDI	212,14	195,00	39,10	194,57	188,00	33,60
	Meraklılık	46,00	41,00	22,37	40,86	42,00	8,23
	Analitiklik	44,57	47,00	5,74	42,29	40,00	9,69
	Sistematiklik	24,86	26,00	6,31	20,71	18,00	6,87
	Açık fikirlilik	42,00	43,00	11,2	41,57	43,00	11,49
	Doğruyu arama	25,00	26,00	7,53	22,43	21,00	7,93

	Kendine güven	29,71	30,00	4,42	26,71	27,00	6,63
	Tarih Dersine Yönelik Tutum	1,91	1,91	0,57	1,88	1,77	0,65
	İşleniş	1,91	1,75	0,53	1,78	1,75	0,62
	İçerik	1,83	1,80	0,60	1,66	1,50	0,68
	İlgi ve duygu	1,94	1,88	0,63	2,00	1,85	0,75
Sontest	Akademik Başarı	11,93	12,00	2,15	9,06	9,00	2,11
	CCTDI	196,14	189,00	20,29	194,71	188,00	38,79
	Meraklılık	45,29	45,00	1,38	36,29	38,00	10,09
	Analitiklik	51,00	50,00	2,38	41,14	44,00	8,80
	Sistematiklik	19,71	18,00	3,73	22,43	21,00	5,65
	Açık fikirlilik	29,43	27,00	8,26	45,71	43,00	8,52
	Doğruyu arama	15,86	14,00	4,06	24,57	24,00	6,63
	Kendine güven	34,86	35,00	1,07	24,57	25,00	7,00
	Tarih Dersine Yönelik Tutum	2,91	2,95	0,29	2,07	1,95	0,59
	İşleniş	2,73	2,75	0,24	1,98	1,88	0,63
	İçerik	3,05	3,20	0,40	1,82	1,60	0,62
	İlgi ve duygu	2,91	2,92	0,40	2,20	2,00	0,75

Araştırma sonucu ulaşılan verilerin dağılıma karar vermek için kullanılan yöntemlerden olan merkezi limit teoremine göre örneklem sayısının 30 veya daha fazla olması (n>=30) gerektiğinden (Karadavut, 2020, s. 221: F. Ersöz ve T. Ersöz, 2022, s. 137) verilerin dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11
Verilere Ait Güvenilirlik Değerleri

Ölçümler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α) /KR-20
Akademik Başarı	25	KR-20: 0.768
CCTDI	51	α: 0,902
Meraklılık	9	α: 0,870
Analitiklik	10	α: 0,852
Sistematiklik	6	α: 0,691
Açık fikirlilik	12	α: 0,866
Doğruyu arama	7	α: 0,832
Kendine güven	7	α: 0,802
Tarih Dersine Yönelik Tutum	22	α: 0,949
İşleniş	4	α: 0,716
İçerik	5	α: 0,849
İlgi ve duygu	13	α: 0,931

CCTDI ve Tarih Dersine Yönelik Tutum ölçeklerinin iç tutarlılığını değerlendirmek adına Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, ölçme araçlarının iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılan ve 0 ile 1 arasında değişen bir güvenilirlik ölçüsüdür. Literatürde genellikle 0,70 ile 0,95 aralığındaki değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Sönmez Çakır, 2019, s. 113).

Tarih Dersi Akademik Başarı testinin iç tutarlılığının hesaplanmasında Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılmıştır. Kehoe (1995) 10-15 maddelik kısa testler için 0,5 KR-20 değerinin yeterli olduğunu ifade etmektedir.

- Katılımcıların tarih dersine yönelik tutumlarına ilişkin ölçümlerden elde edilen Cronbach Alpha katsayısı 0.949 olup, bu değer ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

- California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.902 olarak bulunmuş ve bu sonuç, ölçüm aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.
- Akademik başarıya ilişkin ölçümlerde hesaplanan KR-20 katsayısı ise 0.768 olup, bu değer testin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, öğrencilerin akademik başarı öntest puanlarının gruplar arası farkı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 12

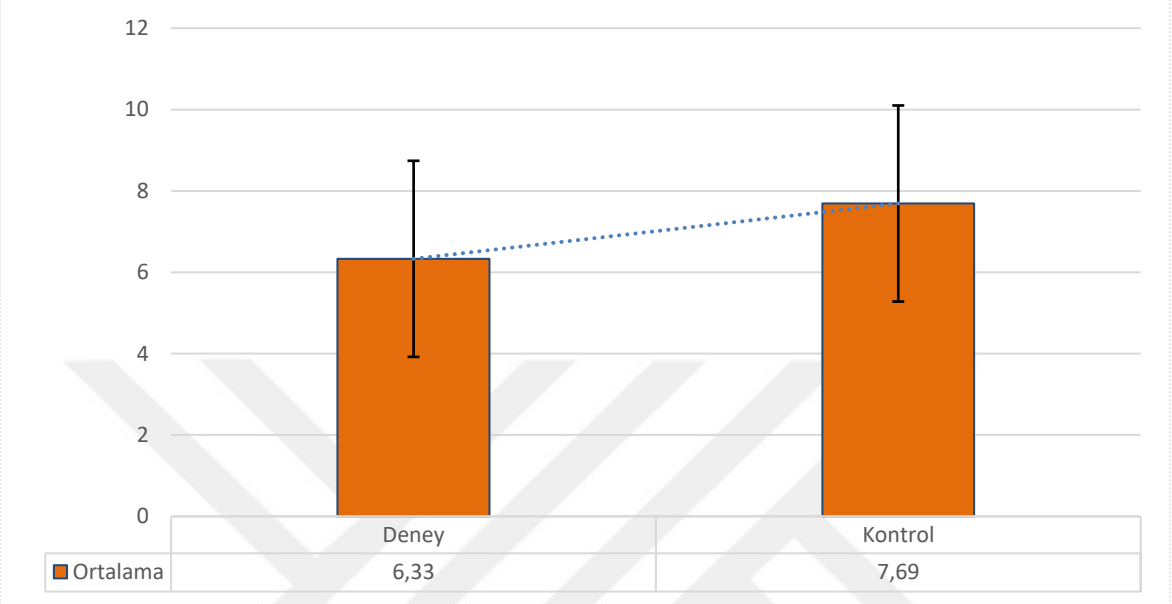
Akademik Başarı Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Akademik Başarı	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	15	6,33	2,41	13,17	77,500	0,089
	Kontrol	16	7,69	2,41	18,66		

p>0.05; U: Mann Whitney U

11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 6.33±2.41 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 7.69±2.41 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.089>0.05). Bu sonuç araştırmanın birinci alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile

programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" problem cümlesine cevap olarak grupların başlangıçta benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Akademik başarı öntest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Şekil 1 ve Tablo 10'da görüldüğü üzere, grupların ortalamaları arasında 1,36 puanlık bir fark olmasına karşın, standart sapma değerinin yüksekliği (2,41) bu farkın istatistiksel anlamlılık kazanmasını engellemiştir. Bu durum, katılımcıların bireysel performanslarındaki değişkenliğin, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmasını zorlaştırdığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, akademik başarı sontest puanlarının gruplar arası farkı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

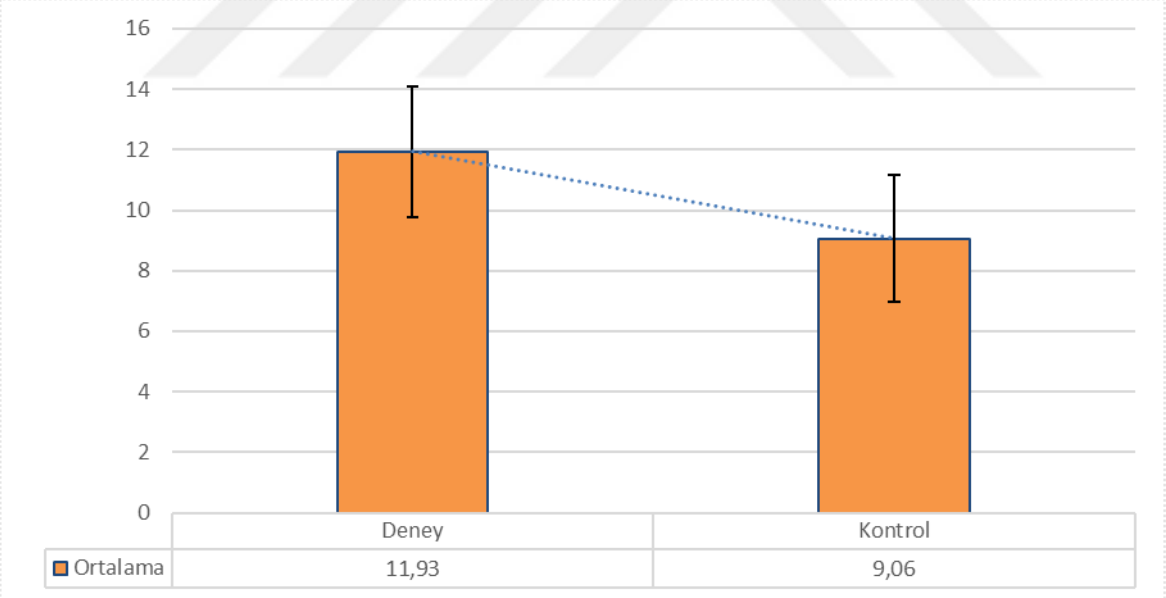
Tablo 13

Akademik Başarı Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Akademik Başarı	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	15	11,93	2,15	21,47	38,000	0,001*
	Kontrol	16	9,06	2,11	10,88		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı sontest puanlarının 11.93±2.15 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sontest puanlarının 9.06±2.11 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Akademik başarı sontest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Şekil 2, deney grubunun sontest ortalama puanının kontrol grubuna kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğunu görsel olarak ortaya koymaktadır. Çubuk grafik üzerindeki hata çubukları, her iki grubun puanlarındaki dağılımı göstermektedir. Grafik, Tablo 11'deki

istatistiksel sonuçları destekler nitelikte olup, deney grubunda uygulanan münazara tekniğinin akademik başarıyı artırmada olumlu bir etki yarattığını görsel olarak da ifade etmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

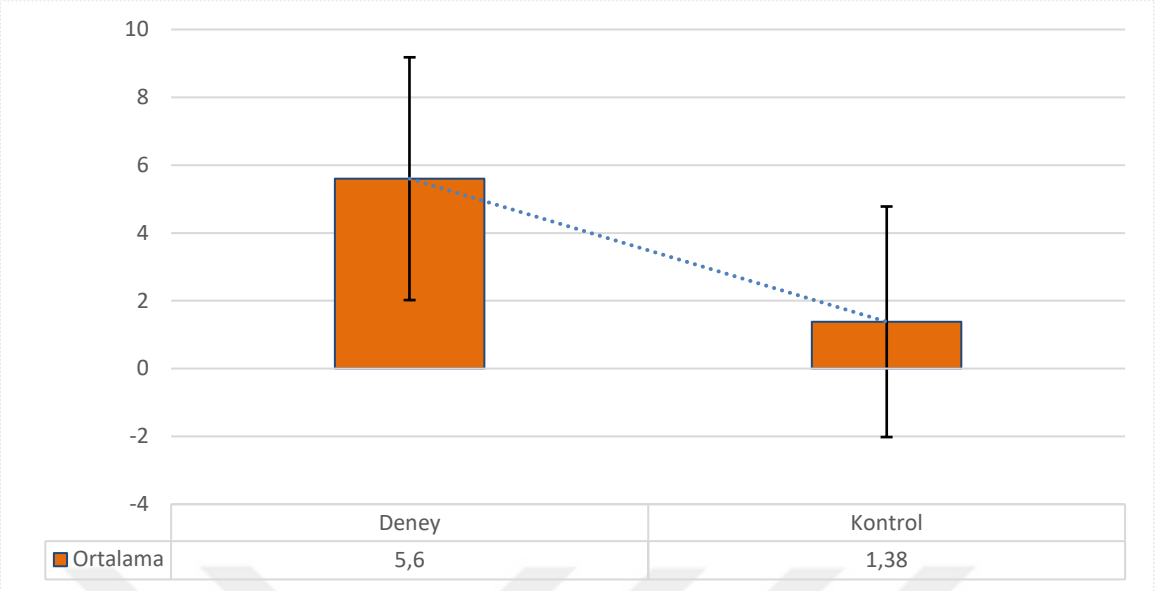
Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, akademik başarı öntest puanlarının gruplar arası farkı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 14 *Akademik Başarı Fark Ölçümlerinin (Öntest-Sontest) Gruplarla Karşılaştırılması*

Akademik Başarı	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	15	5,60	3,58	21,10	43,500	0,002*
	Kontrol	16	1,38	3,40	11,22		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanlarının 5.60±3.58 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanlarının 1.38±3.40 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.002<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Akademik başarı fark ölçümlerinin (öntest-sontest) gruplarla karşılaştırılması

Şekildeki eğilim çizgisi ve sütun yükseklikleri, deney grubunda elde edilen kazanımın görsel olarak da belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Deney grubunun ortalama fark puanının, kontrol grubunun neredeyse dört katı olması, yöntemin etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca hata çubuklarının kısa olması, özellikle deney grubunda puanların birbirine yakın ve dağılımın daha dar olduğunu göstermekte; bu durum, grubun ölçüm sonuçlarının homojenliğini ve yöntemin etkisinin öğrencilere benzer şekilde yansıdığını işaret etmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, akademik başarı öntest ve sontest toplam puanlarının gruplar arası farkı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

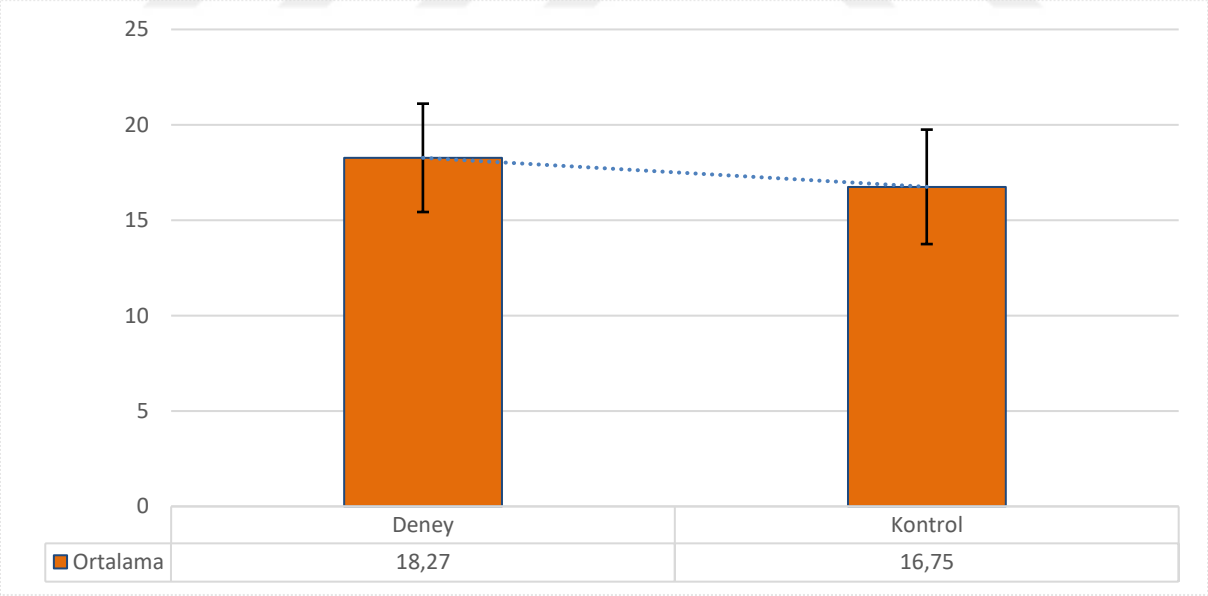
Tablo 15

Akademik Başarı Toplam (Öntest+Sontest) Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Akademik Başarı	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	15	18,27	2,84	18,20	87,000	0,187
	Kontrol	16	16,75	3,00	13,94		

p>0.05; U: Mann Whitney U

11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı toplam (öntest+sontest) puanlarının 18.27±2.84 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı toplam puanlarının 16.75±3.00 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.187>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.



Şekil 4. Akademik başarı toplam (öntest+sontest) ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Grafikte görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı toplam puanları birbirine oldukça yakındır. Sontest sonuçlarında deney grubunun kontrol grubuna kıyasla

daha yüksek puan aldığı ve fark puanlarında da belirgin bir üstünlük gösterdiği tespit edilmesine rağmen, bu avantaj öntest ve sontest puanlarının birlikte değerlendirildiği toplam puan analizine yansımamıştır. Gruplar arasındaki başlangıçtaki eşitlik ve ölçümlerin birleşik şekilde değerlendirilmesi, yöntem etkisini toplam puan analizinde maskelemiş görünmektedir. Bu durum, yöntem etkisinin özellikle öğrenme sürecinde ve kazanım artışında ortaya çıktığını, ancak başlangıç düzeyleri de hesaba katan toplam puan göstergesinde belirginleşmediğini ortaya koymaktadır.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

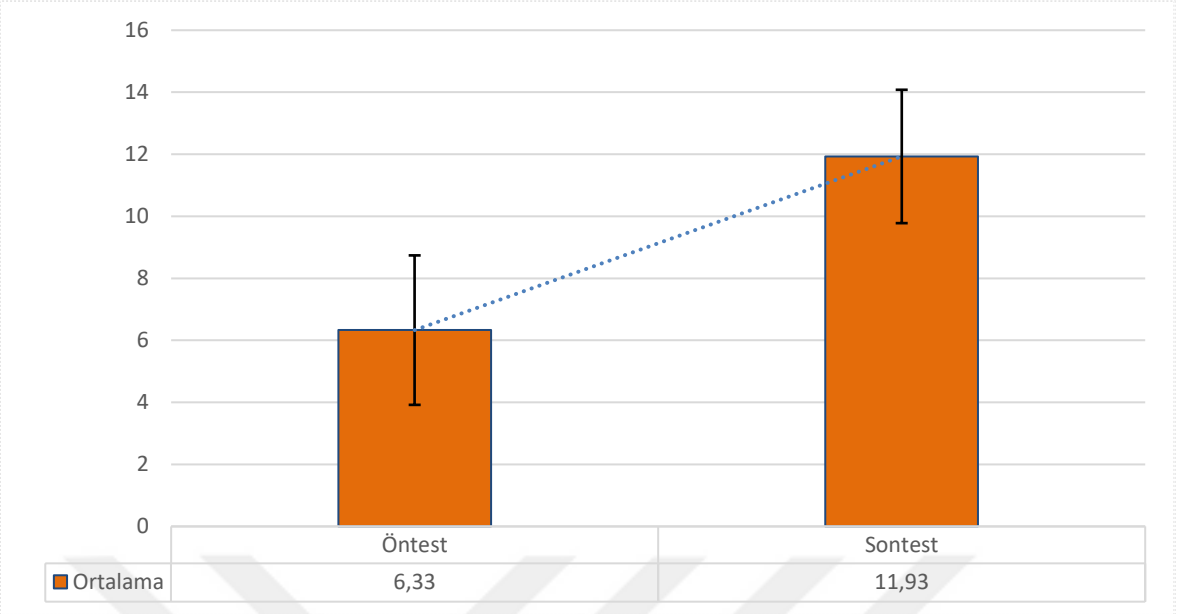
Araştırmanın beşinci alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla deney grubuna ait akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki fark, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 16
Deney Grubundaki Katılımcıların Akademik Başarı Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Akademik Başarı	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Öntest	15	6,33	2,41	1,50a	-3,329	0,001*
	Sontest	15	11,93	2,15	8,46b		

*p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

11'inci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 6.33±2.41 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 11.93±2.15 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.001<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.



Şekil 5. Deney grubundaki katılımcıların akademik başarı ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Şekil 5 ve Tablo 14 incelendiğinde, deney grubunda öntestten sonteste geçişte yalnızca ortalama puanların artmadığı, aynı zamanda hata çubuklarının (standart sapmaların) kısaldığı da görülmektedir. Bu durum, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının uygulama sonrasında azaldığını ve grubun daha homojen bir başarı düzeyine ulaştığını düşündürmektedir. Ayrıca yükseliş eğiliminin belirginliği, münazara tekniğinin etkisinin sadece bireysel değil, grup genelinde yaygın ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "11'inci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla kontrol grubuna ait akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki fark, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

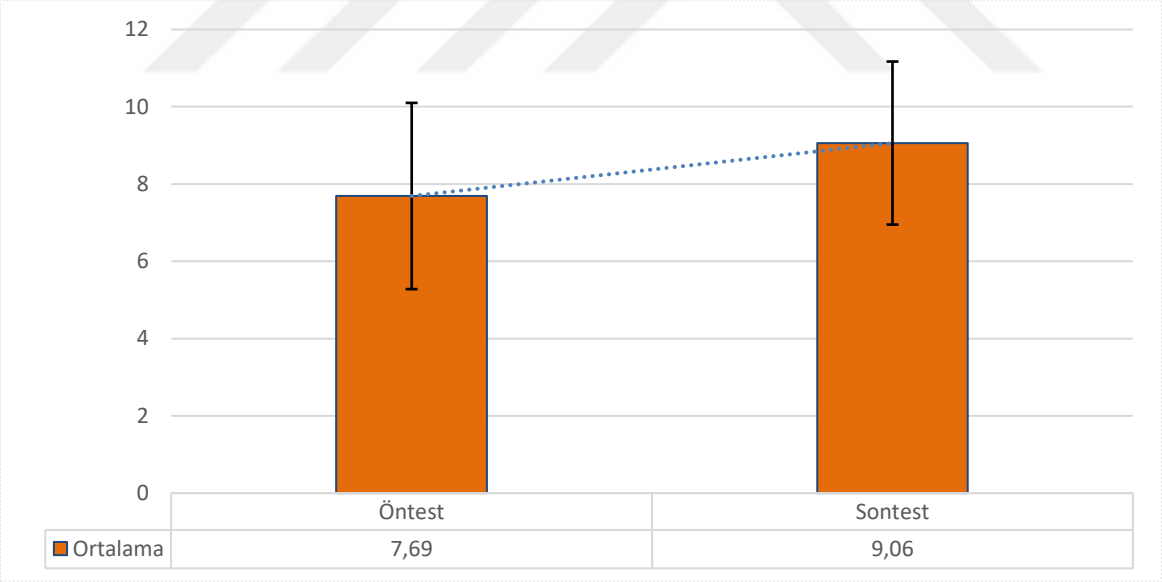
Tablo 17

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Akademik Başarı Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Akademik Başarı	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Kontrol	Öntest	15	7,69	2,41	5,64a	-1,487	0,137
	Sontest	15	9,06	2,11	10,72b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

11'inci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 7.69±2.41 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 9.06±2.11 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.137>0.05). Elde edilen bu sonuç geleneksel yöntemin öğrencilerdeki akademik başarısını arttırmada etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.



Şekil 6. Kontrol grubundaki katılımcıların akademik başarı ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Grafik incelendiğinde, kontrol grubunda öntest ile sontest ölçümleri arasında sınırlı bir artış gözlense de hata çubuklarının (standart sapma) sütunlara oranla uzun olması, öğrenciler arasındaki başarı düzeylerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durum,

geleneksel öğretim yöntemlerinin grup genelinde homojen bir gelişim sağlamadığını ve öğrenciler üzerinde farklı düzeylerde etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan "12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının öntest puanlarının gruplara göre farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 18
Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

CCTDI	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	212,14	39,10	8,93	14,500	0,200
	Kontrol	7	194,57	33,60	6,07		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest puanlarının 212.14±39.10 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest puanlarının 194.57±33.60 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.200>0.05).

Tablo 19
Meraklılık Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Meraklılık	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	46,00	22,37	7,36	23,500	0,898
	Kontrol	7	40,86	8,23	7,64		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin meraklılık öntest puanlarının 46±22.37 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin meraklılık öntest puanlarının 40.86±8.23 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.898>0.05).

Tablo 20
Analitiklik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Analitiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	44,57	5,74	8,00	21,000	0,654
	Kontrol	7	42,29	9,69	7,00		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin analitiklik alt boyutu öntest puanlarının 44.57±5.74 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik öntest puanlarının 42.29±9.69 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.654>0.05). Bu sonuç grupların “analitiklik” alt boyutunda birbirlerinden farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 21
Sistematiklik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Sistematiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	24,86	6,31	9,07	13,500	0,158
	Kontrol	7	20,71	6,87	5,92		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin sistematiklik alt boyutu öntest puanlarının 24.86±6.31 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sistematiklik öntest puanlarının 20.71±6.87 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.158>0.05). Bu sonuç grupların “Sistematiklik” alt boyutunda birbirlerinden farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 22
Açık Fikirlilik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Açık fikirlilik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	42,00	11,20	7,50	24,500	0,980
	Kontrol	7	41,57	11,49	7,50		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik öntest puanlarının 42±11.20 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin açık fikirlilik öntest puanlarının 41.57±11.49 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,980>0.05).

Tablo 23

Doğruyu Arama Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Doğruyu arama	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	25,00	7,53	8,14	20,000	0,565
	Kontrol	7	22,43	7,93	6,85		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin doğruyu arama öntest puanlarının 25±7.53 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin doğruyu arama öntest puanlarının 22.43±7.93 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,565>0.05).

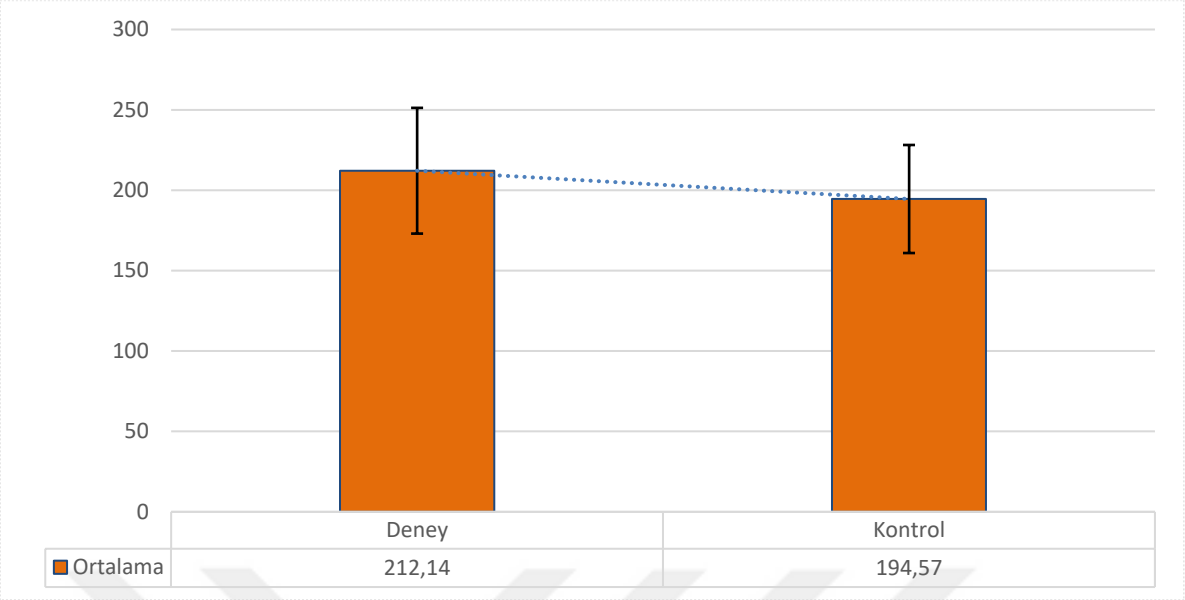
Tablo 24

Kendine Güven Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Kendine güven	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	7	29,71	4,42	8,42	18,000	0,403
	Kontrol	7	26,71	6,63	6,57		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kendine güven öntest puanlarının 29.71±4.42 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kendine güven öntest puanlarının 26.71±6.63 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,403>0.05). Bu sonuç grupların “Kendine güven” alt boyutunda birbirlerinden farklı olmadığını ortaya koymaktadır.



Şekil 7. Deney ve kontrol grupları eleştirel düşünme eğilimi öntest ölçümlerinin karşılaştırılması

Grafik incelendiğinde, deney grubunun ortalama puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak hata çubuklarının (standart sapma) dikkate değer ölçüde uzun olması, her iki grupta da öğrenciler arasında Eleştirel Düşünme Eğilimi puanlarında önemli bireysel farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubunun ortalama puan avantajına rağmen, varyansın yüksekliği nedeniyle iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına yönelik öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, dolayısıyla grupların başlangıçta benzer özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan "12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin sontest puanları

arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının sontest puanlarının gruplara göre farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 25
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Sontest *Ölçümlerinin Gruplar Arası Karşılaştırılması*

CCTDI	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	196,14	20,29	8,00	21,000	0,654
	Kontrol	7	194,71	38,79	7,00		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sontest puanlarının 196.14±20.29 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sontest puanlarının 194.71±38.79 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.654>0.05). Bu sonuç, münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunun genel anlamda eleştirel düşünme eğilim düzeyi bakımından programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubuyla benzer bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 26
Meraklılık Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Meraklılık	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	45,29	1,38	10,00	7,000	0,024
	Kontrol	7	36,29	10,09	5,00		

p<0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin meraklılık sontest puanlarının 45.29±1.38 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin meraklılık boyutu sontest puanlarının

36.29±10.09 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.024<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre "meraklılık" alt boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, münazara tekniğinin öğrencilerin merak düzeylerini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 27
Analitiklik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Analitiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	51,00	2,38	10,07	6,500	0,020
	Kontrol	7	41,14	8,80	4,93		

p<0.05; U: Mann Whitney U

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin analitiklik sontest puanlarının 51±2.38 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik sontest puanlarının 41.14±8.80 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.020<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre "analitiklik" alt boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, münazara tekniğinin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 28
Sistematiklik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Sistematiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	19,71	3,73	5,85	13,000	0,131
	Kontrol	7	22,43	5,65	9,14		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin sistematiklik sontest puanlarının 19.71±3.73 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sistematiklik sontest puanlarının 22.43±5.65 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.131>0.05). Bu bulgu, münazara tekniğiyle öğretimin öğrencilerin sistematik düşünme becerileri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 29
Açık Fikirlilik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Açık fikirlilik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	29,43	8,26	4,71	5,000	0,012*
	Kontrol	7	45,71	8,52	10,29		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik sontest puanlarının 29.43±8.26 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin açık fikirlilik sontest puanlarının 45.71±8.52 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.012<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın kontrol grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 30
Doğruyu Arama Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Doğruyu arama	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	15,86	4,06	4,78	5,500	0,014
	Kontrol	7	24,57	6,63	10,2		

p<0.05; U: Mann Whitney U

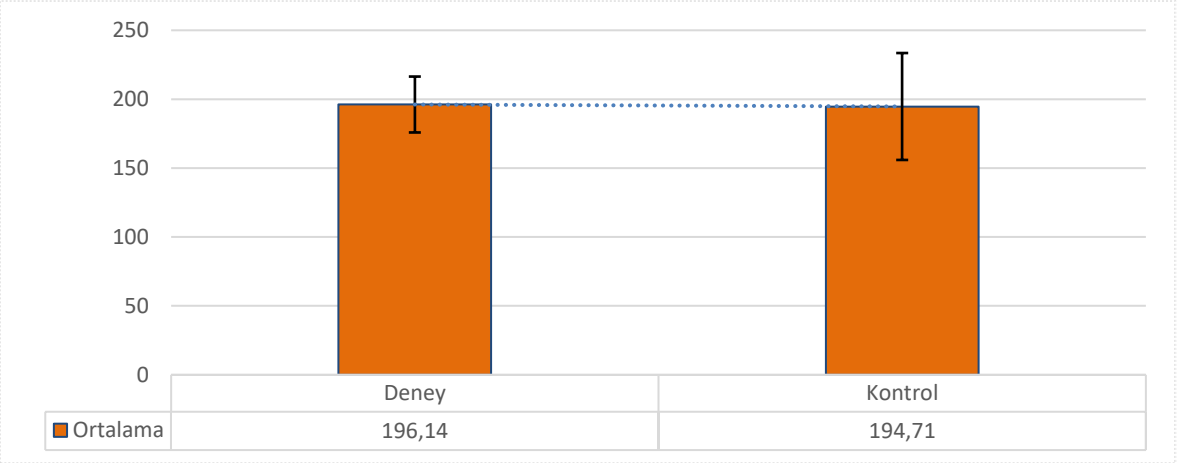
12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin doğruyu arama sontest puanlarının 15.86±4.06 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin doğruyu arama sontest puanlarının 24.57±6.63 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.014<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın kontrol grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 31
Kendine Güven Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Kendine güven	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	7	34,86	1,07	10,3	4,500	0,009
	Kontrol	7	24,57	7,00	4,64		

p<0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kendine güven sontest puanlarının 34.86±1.07 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kendine güven sontest puanlarının 24.57±7 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.009<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, münazara tekniğiyle öğretimin öğrencilerin öz güven düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.



Şekil 8. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sontest ölçümlerinin gruplar arası karşılaştırılması

Grafik incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sontest ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan bir miktar yüksek olsa da farkın çok küçük olması ve hata çubuklarının (standart sapma) boyutlarının görece uzun olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların yüksek olduğunu ve bunun istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmayı engellediğini göstermektedir.

Alt boyutlar bazında bakıldığında ise genel toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, kendine güven, meraklılık ve analitiklik boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Buna karşılık, açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarında kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sistematiklik boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuçlar, münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğiliminin belirli boyutlarında gelişim sağlarken, bazı boyutlarda ise geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha düşük puanlara yol açabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, tekniğin öğrenciler üzerindeki etkisinin boyutlar arasında homojen olmadığı söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan "12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının fark puanlarının gruplara göre değişimi Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 32
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Fark (Sontest-Öntest) Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

CCTDI	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	-16,00	48,44	6,57	18,000	0,406
	Kontrol	7	0,14	13,16	8,43		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği fark puanlarının -16±48.44 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği fark puanlarının 0.14±13.16 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.406>0.05). Bu bulgu, genel olarak münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanlarında (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 33
Meraklılık Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Meraklılık	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	-0,71	23,19	9,21	12,500	0,125
	Kontrol	7	-4,57	8,94	5,79		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin meraklılık fark puanlarının -0.71±23.19 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin meraklılık fark puanlarının -4.57±8.94 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.125>0.05). Bu bulgu, ilgili alt problem kapsamında meraklılık boyutunda kazanım artışının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmektedir.

Tablo 34
Analitiklik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Analitiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	6,43	7,72	8,93	14,500	0,200
	Kontrol	7	-1,14	10,21	6,07		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin analitiklik fark puanlarının 6.43±7.72 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik fark puanlarının -1.14±10.21 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.200>0.05). Bu durum, analitiklik boyutunda elde edilen kazanım artışının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 35
Sistematiklik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Sistematiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	-5,14	7,10	5,71	12,000	0,109
	Kontrol	7	1,71	4,23	9,28		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin sistematiklik fark puanlarının -5.14±7.10 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sistematiklik fark puanlarının 1.71±4.23 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.109>0.05). Bu durum, sistematiklik boyutunda elde edilen kazanım artışının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 36
Açık Fikirlilik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Açık fikirlilik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	-12,57	13,30	5,64	11,500	0,096
	Kontrol	7	4,14	11,75	9,36		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik fark puanlarının -12.57±13.30 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin açık fikirlilik fark puanlarının 4.14±11.75 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,096>0.05). Bu durum, açık fikirlilik boyutunda elde edilen kazanım artışının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 37

Doğruyu Arama Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Doğruyu arama	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	-9,14	6,91	4,42	3,000	0,006*
	Kontrol	7	2,14	5,15	10,5		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin doğruyu arama fark puanlarının -9.14±6.91 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin doğruyu arama fark puanlarının 2.14±5.15 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.006<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın kontrol grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, münazara tekniğinin doğruyu arama boyutunda beklenen etkiyi göstermediğini, hatta bu alanda olumsuz bir fark yarattığını göstermektedir.

Tablo 38

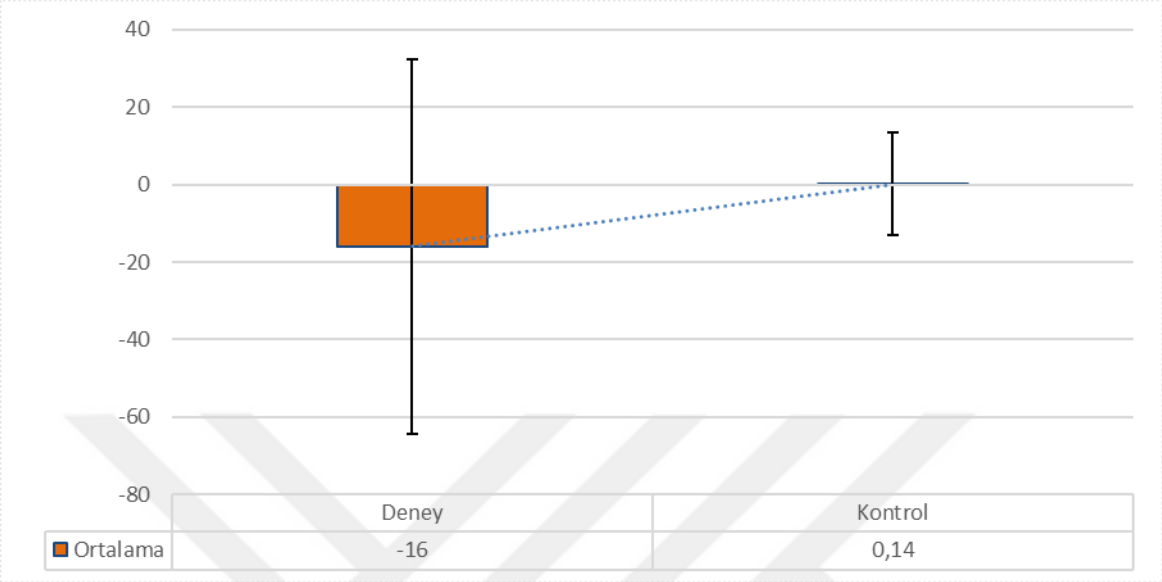
Kendine Güven Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Kendine güven	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	7	5,14	5,21	8,71	16,000	0,277
	Kontrol	7	-2,14	10,82	6,28		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kendine güven fark puanlarının 5.14±5.21 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kendine güven fark puanlarının -2.14±10.82 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,277>0.05). Dolayısıyla, münazara tekniğinin öğrencilerin kendine güven

gelişimine etkisinin bu alt problemde istatistiksel olarak belirgin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılabilir.



Şekil 9. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (sontest-öntest) fark ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Grafik incelendiğinde, deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği fark puan ortalamasının negatif (-16,00) olduğu, kontrol grubunun ise sıfıra yakın (0,14) bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak standart sapma değerinin büyüklüğü, deney grubunda bireysel farklılıkların yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, münazara tekniğiyle öğretim yapılan grupta bazı öğrencilerin öntest-sontest arasında belirgin puan artışı yaşarken bazılarında düşüşler görülmüş olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu değişimler ortalamaya dengeli biçimde yansımış ve gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Bu alt probleme ait bulgular, fark puanlarının değerlendirilmesine dayandığından, sonuçlar mutlak bir etkiyi değil; grupların başlangıç düzeyleri (öntest puanları) dikkate alındığında ortaya çıkan göreceli etkiyi yansıtmaktadır. Bu husus, bulguların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir noktadır.

Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan "12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının gruplara göre farkı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 39
Eleştirel Düşünme Eğilimi Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

CCTDI	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	408,29	39,19	9,21	12,500	0,124
	Kontrol	7	389,29	71,38	5,79		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının 408.29±39.19 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam (öntest+sontest) puanlarının 389.29±71.38 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.124>0.05). Bu sonuç, münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 40
Meraklılık Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Meraklılık	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	91,29	21,61	9,43	11,000	0,084
	Kontrol	7	77,14	16,11	5,57		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin meraklılık toplam (öntest+sontest) puanlarının 91.29±21.61 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin meraklılık toplam puanlarının 77.14±16.11 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.084>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın meraklılık özelinde bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 41
Analitiklik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Analitiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	95,57	4,20	9,71	9,000	0,047
	Kontrol	7	83,43	15,45	5,29		

p<0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin analitiklik toplam puanlarının 95.57±4.20 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik toplam puanlarının 83.43±15.45 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.047<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin toplam test puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında analitiklik özelinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 42
Sistematiklik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Sistematiklik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	44,57	7,55	8,28	19,000	0,481
	Kontrol	7	43,14	11,85	6,71		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin sistematiklik toplam (öntest+sontest) puanlarının 44.57±7.55 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sistematiklik toplam puanlarının 43.14±11.85 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.481>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir farklılığın sistematiklik özelinde bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 43
Açık Fikirlilik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Açık fikirlilik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	71,43	14,50	5,79	12,500	0,125
	Kontrol	7	87,29	16,46	9,21		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik toplam (öntest+sontest) puanlarının 71.43±14.50 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin açık fikirlilik toplam puanlarının 87.29±16.46 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,125>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu

öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir farklılığın açık fikirlilik özelinde bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 44
Doğruyu Arama Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Doğruyu arama	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	40,86	9,92	6,71	19,000	0,481
	Kontrol	7	47,00	13,69	8,28		

p>0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin doğruyu arama toplam (öntest+sontest) puanlarının 40.86±9.92 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin doğruyu arama toplam puanlarının 47±13.69 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,481>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında anlamlı bir farklılığın doğruyu arama özelinde bulunmadığını göstermektedir.

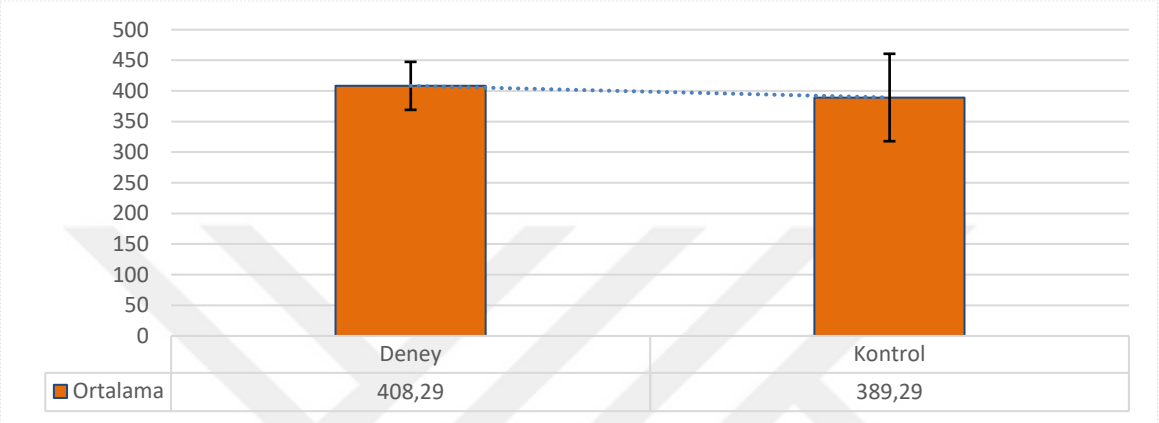
Tablo 45
Kendine Güven Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Kendine güven	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	7	64,57	3,78	10,4	4,000	0,009
	Kontrol	7	51,29	8,28	4,57		

p<0.05; U: Mann Whitney U

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kendine güven toplam (öntest+sontest) puanlarının 64.57±3.78 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kendine güven toplam puanlarının 51.29±8.28 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak

anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.009<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI testi toplam puanları (öntest ve sontest toplamı) arasında kendine güven özelinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 10. Eleştirel düşünme eğilimi toplam ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Genel toplam puan açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış olmakla birlikte, analitiklik (p=0.047) ve kendine güven (p=0.009) alt boyutlarında farklılığın deney grubu lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, münazara tekniğinin özellikle öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirme ve kendine güven düzeylerini artırma niteliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarında deney grubu lehine ortalama puan farkları olsa dahi bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarında ise kontrol grubunun ortalamalarının deney grubuna göre daha yüksek olduğu, ancak farkın anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmektedir.

On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan "12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine

ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin deney grubu öntest ve sontest puanları Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 46
Deney Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

CCTDI	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	212,14	39,10	3,80a	-0,845	0,398
Sontest	196,14	20,29	4,50b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest puanlarının 212.14±39.10 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 196.14±20.29 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.398>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin CCTDI öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 47 *Deney Grubundaki Katılımcıların Meraklılık Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*

Meraklılık	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	46,00	22,37	6,00a	-0,943	0,345
Sontest	45,29	1,38	3,00b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin meraklılık öntest puanlarının 46±22.37 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 45.29±1.38 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.345>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan

deney grubu öğrencilerinin meraklılık özelinde CCTDI öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 48
Deney Grubundaki Katılımcıların Analitiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Analitiklik	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	44,57	5,74	1,00a	-2,201	0,028
Sontest	51,00	2,38	4,50b		

p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin analitiklik öntest puanlarının 44.57±5.74 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 51±2.38 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.028<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 49
Deney Grubundaki Katılımcıların Sistematiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Sistematiklik	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	24,86	6,31	4,60a	-1,521	0,128
Sontest	19,71	3,73	2,50b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin sistematik öntest puanlarının 24.86±6.31 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 19.71±3.73 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.128>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin sistematiklik özelinde CCTDI öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 50

Deney Grubundaki Katılımcıların Açık Fikirlilik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Açık fikirlilik	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	42,00	11,20	5,00a	-1,859	0,063
Sontest	29,43	8,26	1,50b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik alt boyutu öntest puanlarının 42±11.20 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 29.43±8.26 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.063>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik özelinde CCTDI öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 51

Deney Grubundaki Katılımcıların Doğruyu Arama Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Doğruyu arama	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	25,00	7,53	4,50a	-2,197	0,028
Sontest	15,86	4,06	1,00b		

*p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin doğruyu arama öntest puanlarının 25±7.53 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 15.86±4.06 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.028<0.05). Ortalamalar incelendiğinde sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, söz konusu tekniğin bu boyutta ters yönde bir gelişime neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

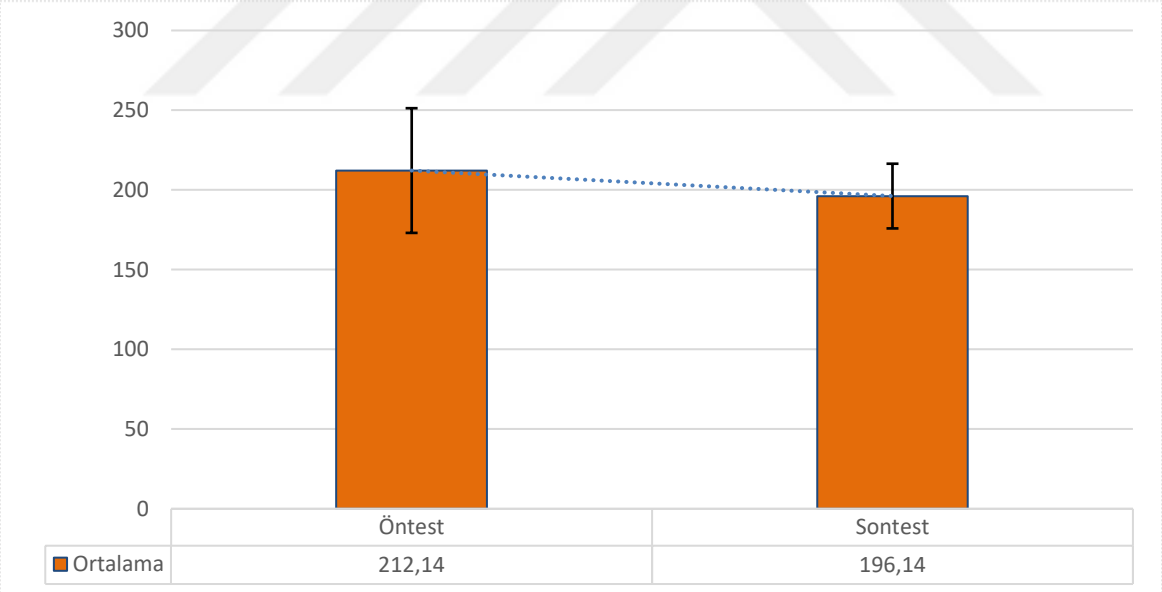
Tablo 52

Deney Grubundaki Katılımcıların Kendine Güven Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kendine güven	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	29,71	4,42	0,00a	-2,207	0,027
Sontest	34,86	1,07	3,50b		

p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kendine güven öntest puanlarının 29.71±4.42 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 34.86±1.07 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.027<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın sontest puanların lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, münazara tekniğinin özellikle kendine güven bağlamında eleştirel düşünme eğiliminin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.



Şekil 11. Deney grubundaki katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Grafik ve istatistiksel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest puan ortalaması 212,14±39,10 iken sontest ortalamasının 196,14±20,29 olduğu görülmektedir. Ölçümler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

çıkmamış olsa da, standart sapma değerlerindeki değişim dikkat çekicidir. Öntestte standart sapmanın yüksek olması, öğrenciler arasında eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinde geniş bir dağılım olduğunu gösterirken; sontestte standart sapmanın belirgin şekilde azalması, puanların ortalamaya daha fazla yakınlaştığını ve grup içindeki farklılıkların azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, uygulama sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin daha homojen bir yapıya kavuştuğu, ancak ortalama puandaki düşüş nedeniyle genel anlamda beklenen pozitif etkinin istatistiksel olarak desteklenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Analitiklik ve kendine güven boyutlarında sontest lehine anlamlı artışlar gözlenmiştir. Bu durum, münazara tekniğinin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini ve kendine güven düzeylerini geliştirmede olumlu etki oluşturduğunu göstermektedir. Doğruyu arama boyutunda ise anlamlı bir azalış tespit edilmiştir. Bu bulgu, tekniğin bu alt boyutta beklenenin aksine olumsuz bir etki yaratabileceğini göstermekte ve bu durumun sebeplerinin tartışılması gerekmektedir (örneğin münazara sürecinde bir iddiayı savunma baskısının "taraflı bilgi arama" eğilimini artırması gibi). Meraklılık, sistematiklik ve açık fikirlilik boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmemiştir.

On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan "12'nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin kontrol grubu öntest ve sontest puanları Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 53

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

CCTDI	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	194,57	33,60	3,50a	-0,594	0,553
Sontest	194,71	38,79	4,38b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest puanlarının 194.57±33.60 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 194.71±38.79 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.553>0.05).

Tablo 54

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Meraklılık Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Meraklılık	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	40,86	8,23	4,13a	-1,261	0,207
Sontest	36,29	10,09	2,25b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12’nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin meraklılık öntest puanlarının 40.86±8.23 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 36.29±10.09 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.207>0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin meraklılık özelinde CCTDI öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 55

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Analitiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Analitiklik	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	42,29	9,69	3,67a	-0,105	0,917
Sontest	41,14	8,80	3,33b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik öntest puanlarının 42.29±9.69 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 41.14±8.80 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.917>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik özelinde CCTDI öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 56

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Sistematiklik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Sistematiklik	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	20,71	6,87	4,25a	-0,933	0,351
Sontest	22,43	5,65	3,90b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sistematiklik öntest puanlarının 20.71±6.87 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 22.43±5.65 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.351>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI öntest ve sontest puanları arasında sistematiklik alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 57

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Açık Fikirlilik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Açık fikirlilik	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	41,57	11,49	2,50a	-0,677	0,498
Sontest	45,71	8,52	3,33b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin açık fikirlilik öntest puanlarının 41.57±11.49 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 45.71±8.52 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.498>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI öntest ve sontest puanları arasında açık fikirlilik alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 58

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Doğruyu Arama Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Doğruyu arama	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	22,43	7,93	3,33a	-0,679	0,497
Sontest	24,57	6,63	4,50b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin doğruyu arama öntest puanlarının 22.43±7.93 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 24.57±6.63 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.497>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI öntest ve sontest puanları arasında doğruyu arama alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

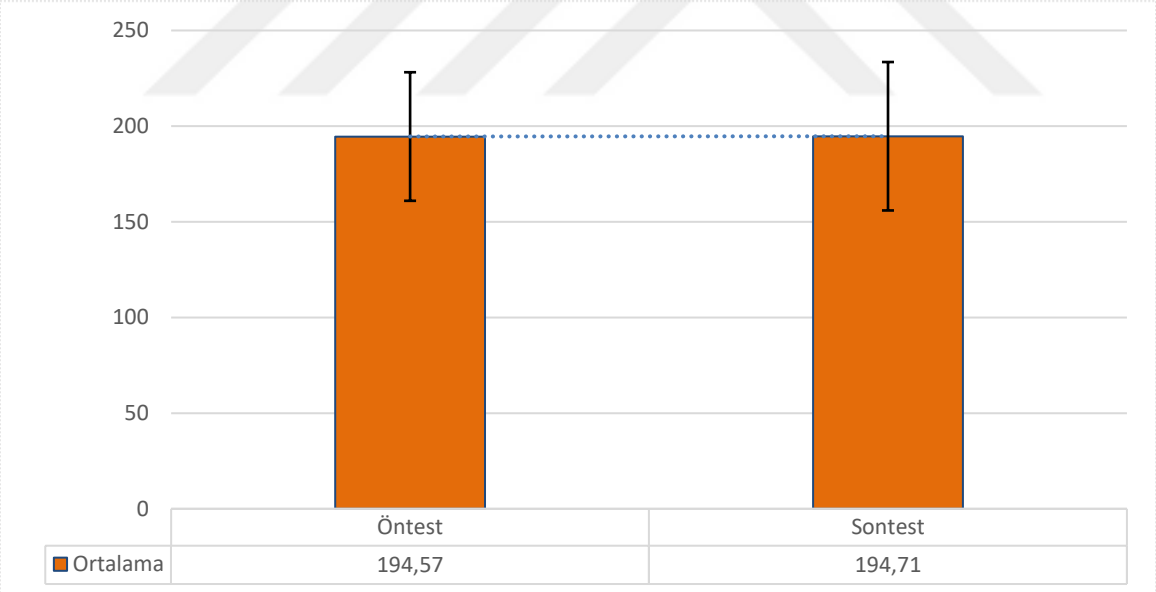
Tablo 59

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kendine Güven Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kendine güven	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Öntest	26,71	6,63	4a	-0,338	0,735
Sontest	24,57	7,00	4b		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

12'nci sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kendine güven öntest puanlarının 26.71±6.63 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 24.57±7 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.735>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin CCTDI öntest ve sontest puanları arasında kendine güven alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.



Şekil 12. Kontrol grubundaki katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubunda, hem Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanında hem de tüm alt boyutlarda (meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama ve kendine güven) öntest–sontest karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim

gözlenmemiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde bazı alt boyutlarda (açık fikirlklilik, doğruyu arama) küçük artışlar, bazılarında ise (meraklılık, analitiklik, kendine güven, sistematiklik) düşüşler görülse de bu değişimlerin hiçbiri anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Standart sapma değerleri incelendiğinde ise öntest–sontest ölçümlerinde büyük bir homojenleşme ya da belirgin bir dağılma farklılığı olmadığı, puanların gruptaki öğrenciler arasında benzer bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, programa dayalı öğretimin, eleştirel düşünme eğilimi üzerinde kısa vadede anlamlı bir etki yaratmadığını ve öğrencilerin mevcut eğilim düzeylerini genel olarak koruduğunu göstermektedir.

On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan "10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla, Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanlarının gruplar arası farkı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 60
Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Genel	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	20	1,91	0,57	20,98	190,50	0,797
	Kontrol	20	1,88	0,65	20,03		

p<0.05; U: Mann Whitney U

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanlarının 1.91±0.57 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanlarının 1.88±0.65 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak

anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.797>0.05). Bu sonuç araştırmanın on ikinci alt problemi olan "12'nci sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" Problem cümlesine cevap olarak grupların başlangıçta benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 61
İşleniş Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İşleniş	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	20	1,91	0,53	21,98	170,50	0,420
	Kontrol	20	1,78	0,62	19,03		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin işleniş alt boyutu öntest puanlarının 1.91±0.53 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin işleniş öntest puanlarının 1.78±0.62 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.420>0.05). Bu sonuç deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanları arasında işleniş alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 62
İçerik Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İçerik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	20	1,83	0,60	22,15	167,00	0,370
	Kontrol	20	1,66	0,68	18,85		

p<0.05; U: Mann Whitney U

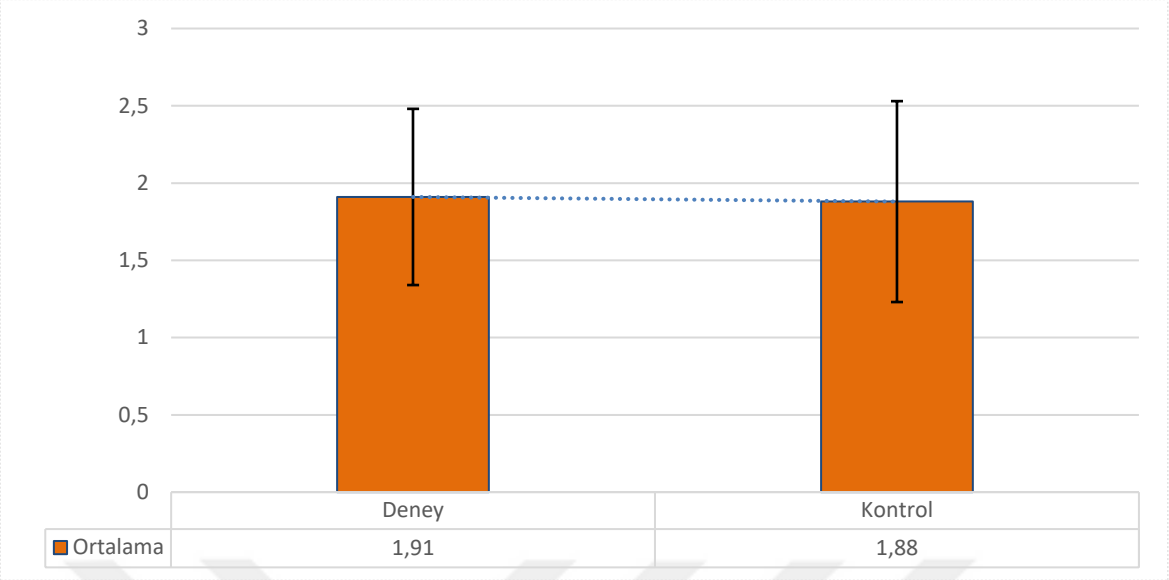
10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin içerik öntest puanlarının 1.83±0.60 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin içerik öntest puanlarının 1.66±0.68 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.370>0.05). Bu sonuç deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanları arasında içerik alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 63
İlgi ve Duygu Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İlgi ve duygu	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Öntest	Deney	20	1,94	0,63	20,55	199,00	0,978
	Kontrol	20	2,00	0,75	20,45		

p<0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin içerik öntest puanlarının 1.94±0.63 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin içerik öntest puanlarının 2±0.75 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.978>0.05). Bu sonuç deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanları arasında ilgi ve duygu alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.



Şekil 13. Tarih dersine yönelik tutum ölçeği öntest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Araştırmanın on üçüncü alt problemine ilişkin analizler hem toplam tutum puanında hem de alt boyutlarda (işleniş, içerik, ilgi ve duygu) deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir (tüm p değerleri > 0.05). Ortalama puanlar incelendiğinde her alt boyutta deney grubunun puanlarının kontrol grubuna kıyasla kısmen yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Bu durum, araştırmanın başlangıç aşamasında her iki grubun tarih dersine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğunu ve gruplar arasında başlangıçtan kaynaklı bir avantaj ya da dezavantaj bulunmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, uygulama sürecinde elde edilecek farkların, büyük ölçüde kullanılan öğretim tekniğinden (münazara tekniği ya da programa dayalı öğretim) kaynaklanabileceği söylenebilir.

On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi olan "10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin sontest puanları

arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla, Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sontest puanlarının gruplar arası farkı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 64
Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Genel	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	20	2,91	0,29	27,98	50,50	0,001
	Kontrol	20	2,07	0,59	13,03		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum sontest puanlarının 2.91±0.29 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum sontest puanlarının 2.07±0.59 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 65
İşleniş Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İşleniş	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	20	2,73	0,24	28,10	48,00	0,001
	Kontrol	20	1,98	0,63	12,90		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin işleniş sontest puanlarının 2.73±0.24 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin işleniş sontest puanlarının 1.98±0.63 olduğu ve

gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre, işleniş alt boyutu özelinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 66
İçerik Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İçerik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	20	3,05	0,40	29,23	25,50	0,001
	Kontrol	20	1,82	0,62	11,78		

p>0.05; U: Mann Whitney U

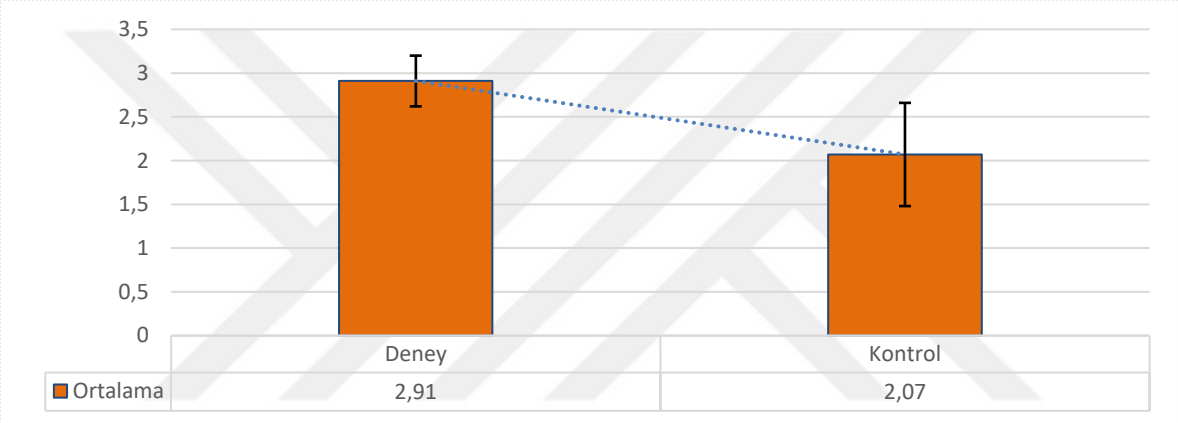
10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin içerik sontest puanlarının 3.05±0.40 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin içerik sontest puanlarının 1.82±0.62 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre içerik alt boyutu özelinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 67
İlgi ve Duygu Sontest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İlgi ve duygu	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Sontest	Deney	20	2,91	0,40	27,40	62,00	0,001
	Kontrol	20	2,20	0,75	13,60		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu sontest puanlarının 2.91±0.40 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu sontest puanlarının 2.20±0.75 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre ilgi ve duygu alt boyutu özelinde daha yüksek olduğu görülmüştür.



Şekil 14. Tarih dersine yönelik tutum ölçeği sontest ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Araştırmanın on dördüncü alt problemine ilişkin analizler hem toplam tutum puanında hem de tüm alt boyutlarda (işleniş, içerik, ilgi ve duygu) deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunun sontest puanlarının kontrol grubuna kıyasla belirgin biçimde daha yüksek olduğu, özellikle içerik alt boyutunda farkın en yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Bu durum, başlangıçta benzer tutum düzeylerine sahip olan iki grup arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı gelişmeler yaşandığını ve münazara tekniğinin öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, yalnızca genel tutumda değil, dersin işleniş biçimi, içeriğe yönelik değerlendirme ve derse karşı duygu-ilgi boyutlarında da yöntemin güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi olan "10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla, Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ait fark puanlarının gruplara göre değişimi Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 68
Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Genel	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	20	1,00	0,68	27,88	52,50	0,001
	Kontrol	20	0,19	0,14	13,13		

p<0.05; U: Mann Whitney U

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum fark puanlarının 1±0.68 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum fark puanlarının 0.19±0.14 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.001<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 69
İşleniş Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İşleniş	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	20	0,81	0,57	25,85	93,00	0,004
	Kontrol	20	0,20	0,63	15,15		

p<0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin işleniş alt boyutu fark puanlarının 0.81±0.57 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin işleniş alt boyutu fark puanlarının 0.20±0.63 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.004<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre işleniş alt boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 70
İçerik Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İçerik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	20	1,22	0,59	28,78	34,50	0,001*
	Kontrol	20	0,16	0,50	12,23		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin içerik alt boyutu fark puanlarının 1.22±0.59 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin içerik alt boyutu fark puanlarının 0.16±0.50 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin

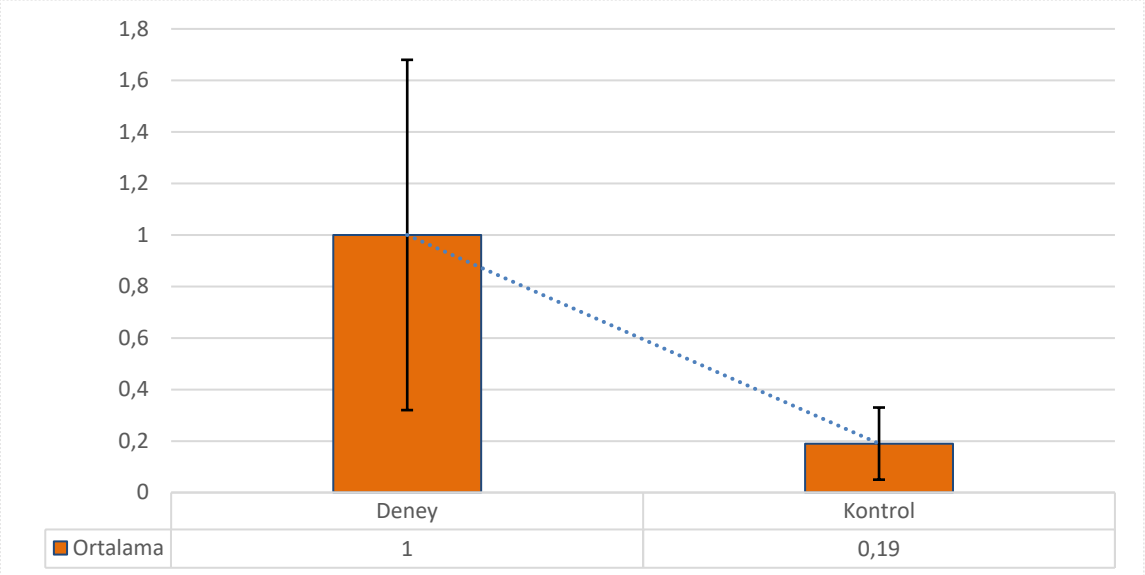
fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre içerik alt boyutu özelinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 71
İlgi ve Duygu Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İlgi ve duygu	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Fark	Deney	20	0,97	0,87	26,60	78,00	0,001
	Kontrol	20	0,20	0,24	14,40		

p<0.05; U: Mann Whitney U

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu alt boyutu fark puanlarının 0.97±0.87 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu alt boyutu fark puanlarının 0.20±0.24 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre ilgi ve duygu alt boyutu özelinde daha yüksek olduğu görülmüştür.



Şekil 15. Tarih dersine yönelik tutum ölçeği fark ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Bu alt probleme ilişkin bulgular, hem toplam tutum puanında hem de tüm alt boyutlarda (işleniş, içerik, ilgi ve duygu) deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ortalama değerler dikkate alındığında, en yüksek kazanım artışının içerik alt boyutunda gerçekleştiği, bunu ilgi ve duygu ile işleniş alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Başlangıç ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmaması (öntest puanları) dikkate alındığında, fark puanlarından elde edilen bulgular, münazara tekniğinin öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarında belirgin ve göreceli bir artış sağladığını göstermektedir. Bu artış, yalnızca genel tutum düzeyinde değil; dersin işlenişine ilişkin algı, ders içeriğine yönelik değerlendirme ve derse karşı duygu–ilgi boyutlarında da net biçimde ortaya çıkmaktadır.

On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt problemi olan "10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan toplamları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla, tarih dersine yönelik tutum toplam puanlarının gruplar arasında farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 72
Tarih Dersine Yönelik Tutum Toplam (Öntest+Sontest) Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

Genel	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	20	4,82	0,59	25,93	91,50	0,003
	Kontrol	20	3,95	1,24	15,08		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum toplam (öntest + sontest) puanlarının 4.82±0.59 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum toplam puanlarının 3.95±1.24 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.003<0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 73
İşleniş Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İşleniş	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	20	4,64	0,59	26,10	88,00	0,002
	Kontrol	20	3,75	1,08	14,90		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin işleniş toplam (öntest + sontest) puanlarının 4.64±0.59 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin işleniş toplam puanlarının 3.75±1.08 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.002<0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum testi toplam puanları arasında işleniş özelinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 74
İçerik Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İçerik	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	20	4,88	0,84	27,00	70,00	0,001
	Kontrol	20	3,48	1,20	14,00		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin içerik alt boyutu toplam (öntest + sontest) puanlarının 4.88±0.84 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin içerik toplam puanlarının 3.48±1.20 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum testi toplam puanları arasında içerik alt boyutu özelinde ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.

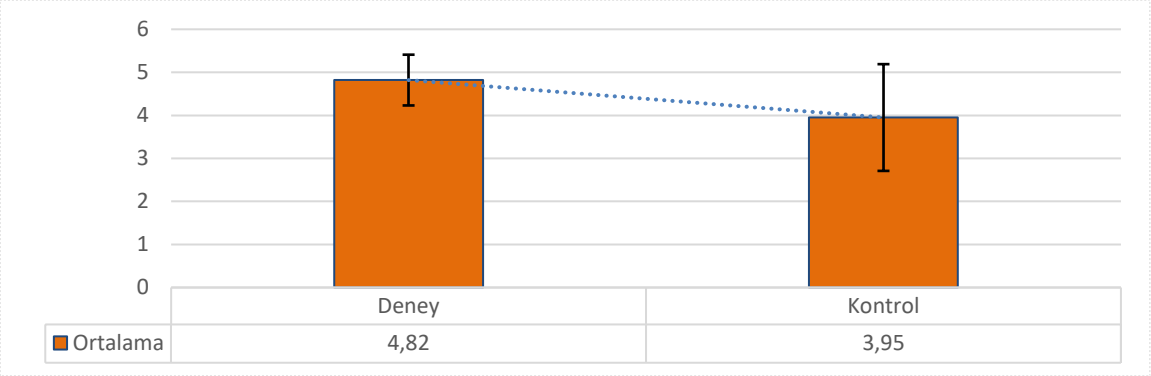
Tablo 75
İlgi ve Duygu Toplam Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

İlgi ve duygu	Grup	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	U	p
Toplam	Deney	20	4,85	0,59	25,15	107,00	0,012*
	Kontrol	20	4,20	1,48	15,85		

p>0.05; U: Mann Whitney U

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu toplam (öntest + sontest) puanlarının 4.85±0.59 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu toplam puanlarının 4.20±1.48 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.012<0.05). Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu

öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum testi toplam puanları arasında ilgi ve duygu alt boyutu özelinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 16. Tarih dersine yönelik tutum puanı toplam (öntest+sontest) ölçümlerinin gruplarla karşılaştırılması

Bu alt probleme ilişkin bulgular, öntest ve sontest ölçümlerinin toplam puanları üzerinden değerlendirildiğinde, tüm boyutlarda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Genel tutum puanlarının yanı sıra alt boyutlarda da anlamlı düzeyde deney grubu lehine gelişmeler gözlenmiştir.

Özellikle "içerik" alt boyutunda gözlenen farkın hem istatistiksel açıdan en güçlü hem de ortalama puan farkı bakımından en yüksek düzeyde olması, münazara tekniğinin ders içeriğini öğrenciler açısından daha anlamlı, ilgi çekici ve öğrenmeye değer kıldığını düşündürmektedir. Bunun yanında, "işleniş" boyutundaki gelişme, yöntemin ders sürecinde etkileşim, katılım ve öğrencilerin derse aktif dahil olma düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır. "İlgi ve duygu" boyutunda da deney grubu lehine anlamlı farkın bulunması, münazaranın öğrencilerde tarih dersine karşı olumlu duygular geliştirmede ve ilgiyi sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

Başlangıçta gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmaması dikkate alındığında, ulaşılan bu sonuçlar, münazara tekniğinin yalnızca bilişsel kazanımlar üzerinde değil, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının çok boyutlu gelişiminde de güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on yedinci alt problemi olan "10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yönelik olarak deney grubundaki katılımcıların tarih dersine yönelik tutum ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon testi yapılmıştır.

Tablo 76
Deney Grubundaki Katılımcıların Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Genel	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Öntest	20	1,91	0,57	1,50	-3,865	0,001
	Sontest	20	2,91	0,29	10,97		

p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanlarının 1.91±0.57 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 2.91±0.29 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 77
Deney Grubundaki Katılımcıların İşleniş Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	İşleniş	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Öntest	20	1,91	0,53	3,50	-3,674	0,001
	Sontest	20	2,73	0,24	11,28		

p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin işleniş alt boyutu öntest puanlarının 1.91±0.53 olduğu belirlenirken sontest

puanlarının 2.73±0.24 olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında işleniş alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 78
Deney Grubundaki Katılımcıların İçerik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	İçerik	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Öntest	20	1,83	0,60	0,00	-3,925	0,001
	Sontest	20	3,05	0,40	10,50		

p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

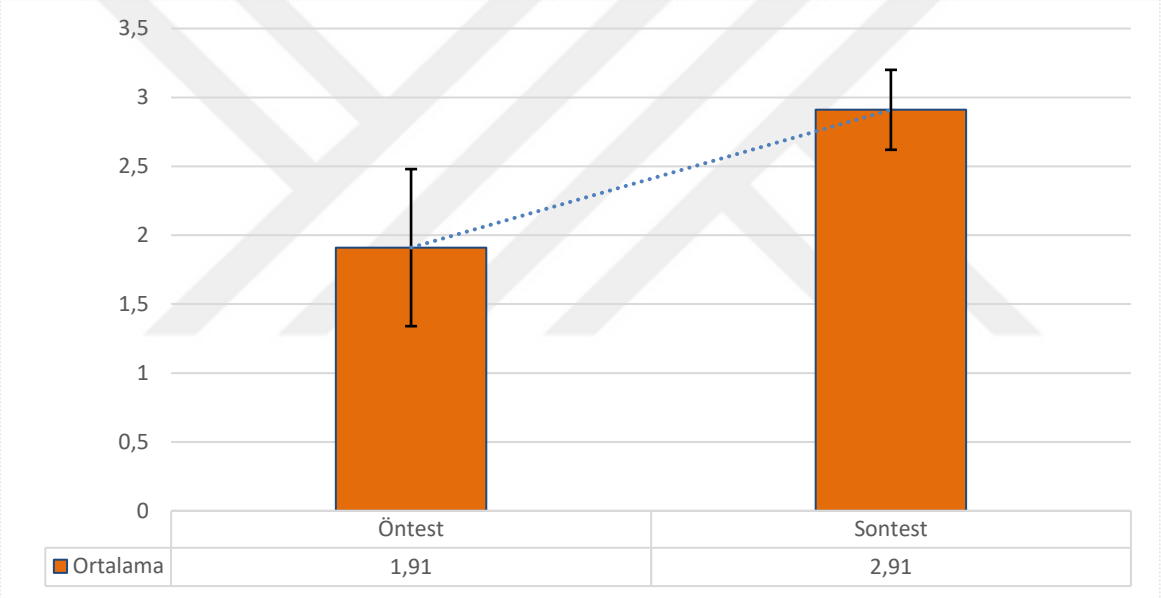
10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin içerik alt boyutu öntest puanlarının 1.83±0.60 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 3.05±0.40 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05). Ortalamalar incelendiğinde münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında içerik alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 79
Deney Grubundaki Katılımcıların İlgi ve Duygu Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	İlgi ve duygu	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Öntest	20	1,94	0,63	1,50	-3,703	0,001
	Sontest	20	2,91	0,40	11,00		

p<0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu alt boyutu öntest puanlarının 1.94±0.63 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 2.91±0.40 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.001<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında ilgi ve duygu alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 17. Deney grubundaki katılımcıların tarih dersine yönelik tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Elde edilen bulgular, 10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubunda, hem genel tutum puanlarında hem de işleniş, içerik ve ilgi-duygu alt boyutlarında öntest-sontest karşılaştırmalarında anlamlı artışlar olduğunu göstermektedir. Bu artışlar yalnızca ortalama puan düzeyinde değil, standart sapma değerleri üzerinden incelendiğinde, öğrenciler arasındaki puan farklılıklarının da belirgin biçimde azaldığı görülmektedir. Örneğin genel tutum boyutunda standart sapma 0,57’den 0,29’a; işlenişte 0,53’ten 0,24’e; içerikte 0,60’tan 0,40’a; ilgi ve duygu boyutunda ise 0,63’ten 0,40’a

gerilemiştir. Bu durum, münazara tekniğinin sınıf genelinde daha homojen ve bütünleşik bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

On Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on sekizinci alt problemi olan "10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yönelik olarak kontrol grubundaki katılımcıların Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon testi yapılmıştır.

Tablo 80
Kontrol Grubundaki Katılımcıların Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Genel	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Kontrol	Öntest	20	1,88	0,65	9,00	-3,346	0,001
	Sontest	20	2,07	0,59	9,53		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest puanlarının 1.88±0.65 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 2.07±0.59 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.001<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 81

Kontrol Grubundaki Katılımcıların İşleniş Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	İşleniş	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Kontrol	Öntest	20	1,78	0,62	7,64	-1,403	0,161
	Sontest	20	1,98	0,63	10,68		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin işleniş alt boyutu öntest puanlarının 1.78±0.62 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 1.98±0.63 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.161>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında işleniş alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 82

Kontrol Grubundaki Katılımcıların İçerik Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	İçerik	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Kontrol	Öntest	20	1,66	0,68	7,93	-1,322	0,186
	Sontest	20	1,82	0,62	10,50		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10’uncu sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin içerik alt boyutu öntest puanlarının 1.66±0.68 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 1.82±0.62 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0.186>0.05). Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında İçerik alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

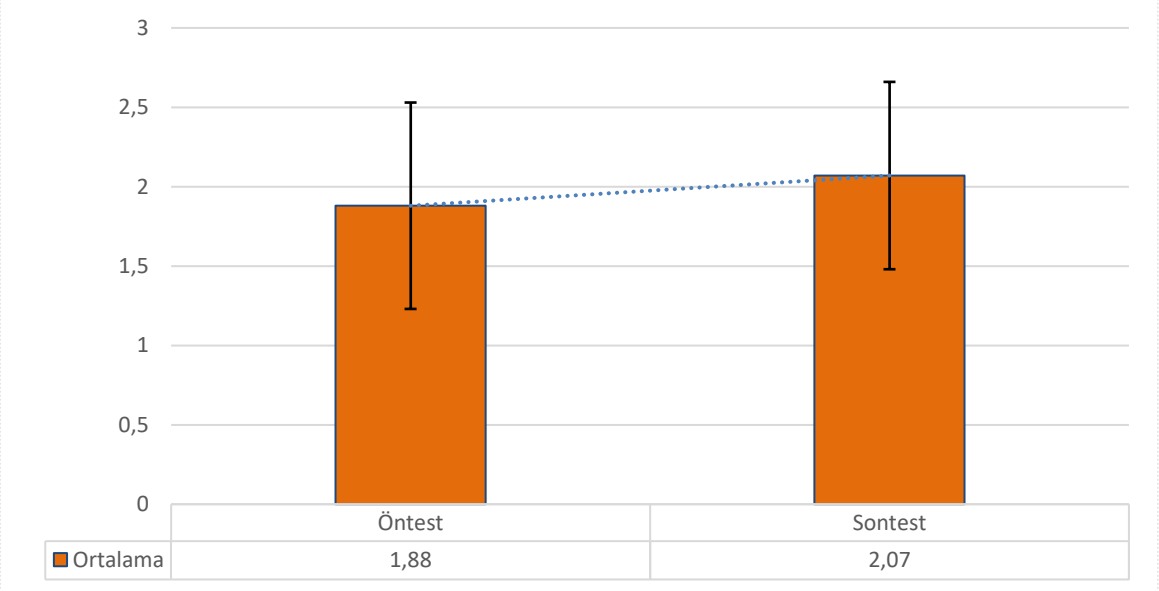
Tablo 83

Kontrol Grubundaki Katılımcıların İlgi ve Duygu Ön ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	İlgi ve duygu	n	Ort.	s.s	Sıra Ortalaması	Z	p
Kontrol	Öntest	20	2,00	0,75	5,17	-2,899	0,004
	Sontest	20	2,20	0,75	9,82		

p>0.05; Z: Wilcoxon testi; a:Puan azalışı; b: Puan artışı

10'uncu sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ilgi ve duygu alt boyutu öntest puanlarının 2±0.75 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 2.20±0.75 olduğu ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0.004<0.05). Ortalamalar incelendiğinde sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında ilgi ve duygu alt boyutu özelinde anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 18. Kontrol grubundaki katılımcıların tarih dersine yönelik tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Bu alt probleme ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarında kısmi değişimler olduğu görülmektedir. Genel tutum puanlarında öntest-sontest karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış kaydedilmiş olsa da bu artışın büyüklüğü deney grubundaki değişime kıyasla oldukça sınırlı kalmıştır.

Alt boyut düzeyinde incelendiğinde, anlamlı gelişme yalnızca ilgi ve duygu boyutunda gözlenmiş; işleniş ve içerik boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum, programa dayalı öğretimin öğrencilerin derse yönelik duygusal bağını ve ilgisini belirli ölçüde artırabilse de, dersin işleniş biçimine veya içeriğin algılanışına yönelik tutumlarda kayda değer bir değişim yaratmadığını göstermektedir.

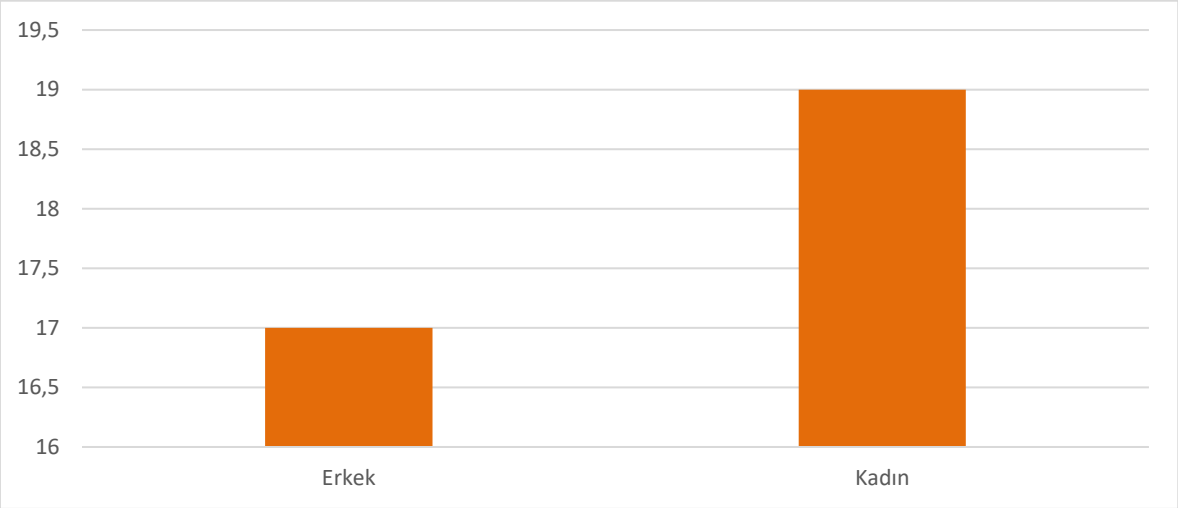
Ayrıca standart sapmalar incelendiğinde, genel tutum ile ilgi ve duygu boyutlarında görece yüksek değerler, öğrenciler arasında başlangıçta ve süreç sonunda tutum açısından heterojen bir dağılım olduğunu işaret etmektedir. Bu da programa dayalı öğretimin, sınıf içinde ortak ve bütünleşik bir tutum profili oluşturmada sınırlı bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın nitel bölümünün planlanmasında, nicel veriler hem doğrulayıcı hem de derinlik kazandırıcı bir işlev görmüştür. Nitel bulguların yorumunda sadece frekans analizlerine bağlı kalınmamış, katılımcı görüşleri kategori ve tema boyutunda ele alınarak daha kapsamlı bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Araştırmanın nitel boyutuna, gönüllülük esasına göre toplam 36 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 17'si erkek 19'u ise kadınlardan oluşmaktadır. Tüm katılımcıların 10'uncu sınıf öğrencisi olması nedeniyle yaş dağılımına ilişkin ayrıca veri toplanmamıştır.



Şekil 19. Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet frekans tablosu.

On Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi olan ”Öğrencilerin münazara tekniğinin uygulandığı tarih derslerindeki öğrenme deneyimleri nasıldır?” problem cümlesine yönelik olarak anket verilerinin içerik analizine tabi tutulması neticesinde “öğrenme deneyimi teması altında 3 kategori ve 6 koda ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların frekans dağılımları Tablo 84’te sunulmuştur.

Tablo 84
Öğrenme Deneyimi Temasına Ait Bulgular

Kategori	Kod	Frekans	Öğrenci No
Bilişsel	Daha öğretici	10	Ö1, Ö10, Ö16, Ö13, Ö20, Ö22, Ö23, Ö28, Ö31, Ö35
	Daha akılda kalıcı	8	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö27, Ö36
Duyuşsal	Daha eğlenceli	10	Ö7, Ö11, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36
	Sıra dışı	1	Ö6
	Sıradan	1	Ö5

Kategori	Kod	Frekans	Öğrenci No
Genel değerlendirme	İyi, güzel	6	Ö2, Ö18, Ö19, Ö29, Ö30, Ö34

Öğrenme deneyimi teması altında yer alan kodların frekans yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci deneyimlerinin ağırlıklı olarak bilişsel ve duyuşsal boyutlara yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Münazara tekniğiyle işlenen tarih derslerinin hem daha öğretici hem de daha eğlenceli bulunduğu, bu iki özelliğin öğrenciler tarafından eşit düzeyde vurgulandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sıklıkla değindiği bir diğer deneyim ise derslerin daha akılda kalıcı hale gelmesidir. Bu bulgular, öğrencilerin münazara etkinliğini yalnızca bir öğrenme tekniği değil, aynı zamanda eğlenceli ve etkili bir öğrenme süreci olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Öğrenme deneyimine ait öğrenci ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"*Daha verimli olduğunu düşünüyorum çünkü iki yönlü tartışma yoluyla öğrendim*" (Ö1)

"*Daha eğlenceli ve akılda kalıcı oldu*" (Ö4)

"*Gayet iyi geçtiğini düşünüyorum. Arkadaşlarımın konuşmalarından eksik olduğum noktaları pekiştirdiğimi ve o anki ortamdan gerçekten hoşlandığımı söylemek isterim.*" (Ö20)

"*Daha eğlenceli geçti, karşılıklı hırs ve rekabet olduğu için öğrenmemize de faydalı oldu*." (Ö25)

"*Birbirimizle tartışarak yeni bilgiler öğrendim ve hem zevkli hem bilgilendirici hem eğlenceli*." (Ö35)

Yirminci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yirminci alt problemi olan “Münazara tekniği uygulaması sırasında öğrencilerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?” problem cümlesine yönelik olarak anket verilerinin içerik analizine tabi tutulması neticesinde “zorluklar“ teması altında 4 kategori ve 8 kod tespit edilmiştir. Tema, kategori ve kodların frekans dağılımları Tablo 85’te sunulmuştur.

Tablo 85
Zorluklar Temasına Ait Bulgular

Kategori	Kod	Frekans	Öğrenci Id
Bireysel Zorluklar	Heyecan/stres	8	Ö3, Ö7, Ö8, Ö15, Ö19, Ö20, Ö29, Ö31
	Bilgi eksiliği	7	Ö1, Ö6, Ö10, Ö11, Ö17, Ö18, Ö27
Ortam Koşulları	Gürültü/kalabalık	1	Ö36
	Mekân darlığı	1	Ö16
Münazara kuralları	Kurallara uyulmaması	1	Ö24
	Süre azlığı/yoğun katılım	3	Ö2, Ö4, Ö9
	İnanmadığı şeyi savunma	4	Ö21, Ö32, Ö33, Ö34
Zorluk yaşanmadı	Hayır	11	Ö5, Ö12, Ö13, Ö14, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26 Ö28, Ö30, Ö35

Zorluklar temasına ait kategori ve kodların incelenmesi sonucunda, tekniğin uygulanması sırasında öğrencilerin karşılaştığı en yaygın sorunun 'heyecan/stres' olduğu belirlenmiştir (f=8). Bu zorluğu "bilgi eksikliği" (f=7) ve "inanmadığı şeyi savunma" (f=4) gibi diğer bireysel zorluklar takip etmektedir.

Ortam koşulları kategorisinde öğrenciler, "gürültü/kalabalık" (f=1) ve "mekân darlığı" (f=1) gibi fiziksel sorunları dile getirirken; münazara kuralları bağlamında ise "kurallara uyulmaması" (f=1) ve "süre azlığı/yoğun katılım" (f=4) gibi organizasyonel zorlukların öne çıktığı görülmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin önemli bir kısmı (f=11) herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu bulgular, münazara uygulamalarında en önemli zorlukların bireysel faktörlerden (heyecan, bilgi eksikliği) kaynaklandığını, bunun yanında ortam koşulları ve organizasyonel sorunların da katılımcılar üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Ancak, önemli sayıda öğrencinin bu süreçte herhangi bir zorluk yaşamadığı dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geliştirme önerileri teması altında yer alan "herkes konuşmalı" kodu öğrencilerin uygulamada yeterince kendini ifade edemediği yönünde bir zorluk durumu olarak değerlendirilebilir. Söz konusu görüşü paylaşan öğrencilerin tamamı, mevcudu 20'nin üzerinde olan tek bir sınıftaki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum kalabalık olmayan sınıflarda aynı sorunun dile getirilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla sınıf mevcudunun etkinliğin uygulanması noktasında önemli bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin münazara sırasında yaşadığı zorluklara yönelik bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kendi düşüncemi savunurken zorlayıcı sorular Ö1

Konuşmacı olarak benim için kötü geçti stres kaygı endişe gerginlik yüzünden berbat geçti Ö3

"Evet soru sorma sayısı azdı bu yüzden kendimizi ifade edemedik." Ö4

"Kalabalık önünde konuşmak." Ö7

"Sadece biraz heyecanlandım." Ö8

"Konudan bir tık geri kalmıştım bilgi açısından bu da beni zorladı." Ö11

"İnsanlar önünde konuşmak zor oldu." Ö15

"Ortam küçüktü sıkıştık biraz." Ö16

"Konuyu derinlemesine araştırma zor oldu." Ö17

"Sadece ilk defa münazara yapınca fazla heyecanlandığımı düşünüyorum." Ö20

"Savunduğum şey asıl ilk başta kendim savunmadığım için zordu aslında bana göre karşı taraf haklıydı". Ö21

"Bazen araştırdığım konular aklıma gelmiyor stresten." Ö29

"Muhalefet olmak zordu. Doğru bir şeyi yanlışlamak zoruma gitti." Ö32

"Savunmak istemediğim tarafa düşmek istemediğim bir durum." Ö33

"Hükûmet olma avantajı işi zorlaştırıyor." Ö34

Yirmi Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yirmi birinci alt problemi olan" Öğrenciler münazara tekniğinin hangi sıklıkta uygulanması gerektiği konusunda düşünceleri nelerdir?" problem cümlesine yönelik olarak anket verilerinin içerik analizine tabi tutulması neticesinde "*Uygulama Sıklığı*" teması altında 2 kategori ve 8 kod tespit edilmiştir. Tema, kategori ve kodların frekans dağılımları Tablo 86'da sunulmuştur.

Tablo 86

Uygulama Sıklığı Temasına Ait Bulgular

Kategori	Kod	Frekans	Öğrenci Id
Süreklilik Talebi	Haftalık yapılmalı	6	Ö1, Ö16, Ö23, Ö26, Ö30, Ö35
	İki haftada bir	5	Ö6, Ö11, Ö18, Ö20, Ö33
	Ayda bir	10	Ö4, Ö10, Ö22, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö32, Ö34, Ö36
	İki ayda bir	6	Ö2, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö21
	Dönemde bir	1	Ö7
	Yılda bir	1	Ö12
	Belirsiz süreklilik	4	Ö3, Ö5, Ö8, Ö19
Yoğunluk Kaygısı	Fazla olmasın	3	Ö2, Ö7, Ö10

"Uygulama Sıklığı" temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip kodun "ayda bir" olduğu görülmektedir (f=10). Bu kodu sırasıyla "haftalık yapılmalı" (f=6) ve "iki ayda bir" (f=6) ifadeleri takip etmektedir. Bazı öğrenciler daha sık gibi sayısal olmayan ifadelerle kendini ifade ettikleri için ayrı bir kategori altında değerlendirilmiştir (f=4). Ayrıca, "iki haftada bir" sıklığında uygulanması gerektiğini belirten öğrenci sayısı da dikkate değer düzeydedir (f=6).

Öte yandan, münazara etkinliğinin ders yükünü artırabileceği yönünde görüş bildiren üç öğrenci ise "fazla olmasın" (f=3) koduyla "Yoğunluk Kaygısı" kategorisinde yer almıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun münazara uygulamalarının periyodik olarak sürdürülmesini uygun bulmakla birlikte, sıklık konusunda ders

yoğunluğunu göz önünde bulundurduklarını ortaya koymaktadır. Bazı öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Ayda 1 ya da 2 ayda 1 iyi çünkü daha fazla olursa derse vakit ayıramayız, az olursa da derse vakit ayıramayız*." Ö2

"Ayda 1 defa. Önce ders işlenip sonra münazara yapmak." Ö4

"Daha fazla yapılmalı çünkü dersler daha fazla akılda kalıcı ve öğreticidir." Ö8

"Ayda bir gerçekleştirilmeli, daha fazlası derslerimizi etkileyebilir." Ö10

"Münazara etkinliği daha fazla yapılmalı çünkü daha iyi öğrenilebiliyor." Ö14

"Haftada 1 çünkü fikir alışverişi gerçekleştirip beyin fırtınası yapabiliriz." Ö16

"En az 2 haftada 1 yapılmalı." Ö18

"Bence ayda iki defa yapılabilir. Bu şekilde bilgi dağarcığımın da gelişebileceğini düşünüyorum." Ö20

"Bence en az ayda bir kere olmalı. Fazla olursa bence farklı konularda yeni şeyler öğreniriz, konuşma yeteneğimiz ve özgüvenimiz artar." Ö22

"Haftada bir yapılması faydalı olur. Hem ders için hem etkinlik için." Ö23

"Bence daha fazla gerçekleştirilebilir. Öğrenilen konuların tekrarı açısından faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum." Ö24

"Ayda 1 olması güzel olurdu. Tarihi sevdirir biraz daha." Ö34

"Daha fazla olmalı, iki haftada 1 olabilir." Ö35

"Daha fazla yapılmalı çünkü dersler daha fazla akılda kalıcı ve öğreticidir." Ö8

Yirmi İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yirmi ikinci alt problemi olan “Münazara tekniğinin tekrarı hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” problem cümlesine yönelik olarak anket verilerinin içerik analizine tabi tutulması neticesinde “Tekrar İsteği“ teması altında 3 kategori ve 4 kod tespit edilmiştir. Tema, kategori ve kodların frekans dağılımları Tablo 87’de sunulmuştur.

Tablo 87
Tekrar İsteği Temasına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Frekans	Öğrenci Id
Olumlu Beklenti	Evet, çok isterim	7	Ö1, Ö14, Ö27, Ö28, Ö33, Ö35, Ö36
	Evet	25	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34
Kararsızlık	Belki	1	Ö3
Reddetme	Hayır	3	Ö5, Ö12, Ö19

Araştırma verilerine göre münazara tekniğinin tekrarına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun olumlu yaklaştığı görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek oranda "Evet" yanıtı verdiği (f=25) ve bunu "Evet, çok isterim" (f=7) şeklinde güçlü bir taleple desteklediği dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, münazara uygulamasının öğrenciler tarafından büyük ölçüde benimsendiğini ve devamının arzu edildiğini göstermektedir. Katılımcılar arasında "Kararsızlık" (f=1) ve "Reddetme" (f=3) şeklinde görüş bildirenlerin oranı oldukça düşüktür.

Uygulamanın tekrarına yönelik veriler münazara tekniğinin öğrenciler tarafından faydalı bulunduğuna ve eğitim sürecinde düzenli olarak yer almasının istendiğine işaret etmektedir. Uygulamanın devam ettirilmesi ve mümkünse daha sık tekrarlanması yönünde güçlü bir öğrenci talebi olduğu söylenebilir.

Tekniğin tekrar uygulanmasına yönelik olumsuz görüş veren (Ö5, Ö12, Ö19) öğrencilerin tekniğin uygulanması konusunda yaşadığı zorluklara ve sıklığına yönelik diğer ifadeleri şu şekildedir.

"İ*stemeyen katılmayacaksa sık sık gerçekleştirilebilir."* Ö5

"Yılda 1 gerçekleştirilmeli çünkü süreç stresli gerçekleşiyor" Ö12

"Evet çok stres oldum heyecanlandım, utandım kızardım konuşamadım yoksa çok iyi şeyler çıkarabilirim münazara için çok argüman oluşturmuştum." Ö19

Münazaranın tekrarına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrencilerin tekniğin heyecan ve stres noktasında duygulardan kaçınma eğilimiyle tekrar edilmemesini istedikleri görülmektedir. Dolayısıyla olumsuz görüşlerin tekniğin pedagojik boyutundan ziyade öğrencilerin geliştirilmesi gereken bireysel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yirmi Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yirmi üçüncü alt problemi olan "Öğrencilerin, münazara tekniğinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?" problem cümlesine yönelik olarak anket verilerinin içerik analizine tabi tutulması neticesinde "geliştirme önerileri" teması altında 4 kategori ve 11 kod tespit edilmiştir. Tema, kategori ve kodların frekans dağılımları Tablo 88'de sunulmuştur.

Tablo 88
Geliştirme Önerileri Temasına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Frekans	Öğrenci Id
Konu seçimi	Daha kapsamlı konu	1	Ö1
	Daha spesifik bir konu	2	Ö23, Ö24
	Sosyal konular	1	Ö2
Ortam İyileştirme	Gürültü kontrolü	1	Ö4
	Mekân değişikliği (Uygun salon)	2	Ö33, Ö27
Katılım	Herkes konuşmalı	8	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö30
	Daha az kişi katılmalı	1	Ö9
	Gönüllülük vurgusu	1	Ö5
	Oturum sayısının arttırılması	1	Ö7
Hiçbir öneri yok	Öneri yok	7	Ö3, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14, Ö22, Ö32
	Bu haliyle iyi	4	Ö15, Ö25, Ö28, Ö29

Tabloda yer alan “geliştirme önerileri” temasına ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerin münazara tekniğinin geliştirilmesine yönelik çeşitli görüşler bildirdikleri görülmektedir. En yüksek frekansa sahip öneri "herkes konuşmalı" (f=8) ifadesiyle, öğrencilerin katılım eşitliğine yönelik beklentilerini ortaya koymaktadır. Bu öneriyi "daha az kişi katılmalı" (f=1) ve "gürültü kontrolü sağlanmalı" (f=1) görüşleri takip etmektedir. "Herkes konuşmalı" önerisinin en yüksek frekansa sahip olması, geliştirilen yönergeye eklenen katılımı artırıcı düzenlemelerin, öğrenci ihtiyaçlarıyla örtüştüğünü düşündürmektedir.

Konu seçimi kategorisinde, öğrenciler "daha spesifik konular seçilmeli" (f=2) ve "sosyal konular" (f=1) yönünde talepler bildirmiştir. Ortam iyileştirme kapsamında ise "mekân değişikliği (uygun salon)" (f=2) önerisi dikkat çekmektedir. Katılım düzenlemeleri

bağlamında, "gönüllülük esas alınmalı" (f=1) ve "oturum sayısı artırılmalı" (f=1) önerileri de yer almaktadır.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler mevcut uygulamadan memnuniyet duyduklarını ifade etmiştir. "öneri yok" (f=7) ve "bu haliyle iyi" (f=4) şeklindeki görüşler, katılımcıların önemli bölümünün mevcut uygulamayı yeterli bulduğunu göstermektedir. "Öneri yok" ve "bu haliyle iyi" şeklindeki bu olumlu görüşler, geliştirilen yönergeye ilişkin öğrenci onayının bir göstergesidir.

Geliştirme önerilerine ait bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Daha kapsamlı bir konu." Ö1

"Sosyal konularda münazara çoğunluğun daha fazla fikri olur." Ö2

"Çok sesler var. Gürültülü." Ö4

"2 ayrı oturum yapılıp daha fazla kişinin katılımını sağlamak." Ö7

"Gruplar adaletli dağıtılmalı." Ö8

"Daha az kişiyle ve daha sık olmalıydı." Ö9

"Herkese söz hakkı gelse daha iyi olabilirdi." Ö17

"Takımlar daha iyi dağıtılsaydı daha iyi olurdu." Ö21

"Daha özenli bir salonda yapılması." Ö27

"Şu an çok güzel ve sade." Ö29

"Okullar arası olursa daha iyi olabilir." Ö31

"Konferans salonunda yapılması." Ö33

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmada, eski bir tartışma geleneği olan ve günümüz eğitim ortamlarında nispeten az kullanılan münazara tekniği, çeşitli yönleriyle incelenmiştir. Öncelikle, tekniğin eğitim ortamlarına ve hedeflerine uygun şekilde kuralları yenilenmiş; ardından tekniğin öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle eğitim ortamlarına ve hedeflerine uygun münazara tekniği uygulama yönergesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise tekniğin etkinliğini belirlemek adına dört farklı ölçme aracı ile toplam dokuz öğrenci grubundan veri toplanmıştır. Akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve tarih dersine yönelik tutumun değerlendirildiği nicel boyutta; üçü deney, üçü kontrol grubu olmak üzere toplam altı sınıf yer almıştır. Öğrenci görüşlerinin analiz edildiği nitel boyutta ise üç sınıf ile çalışma yürütülmüştür. Böylece, toplamda dokuz sınıfla, süresi bir haftadan bir eğitim yılına kadar değişen uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan on sekiz alt problemin analizinde temelde üç temel değişken üzerine odaklanılmıştır. Bunlar akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve tarih dersine yönelik tutumdur. Her bir değişken için altı alt problem cümlesi oluşturulmuş;

böylece tüm ölçme araçlarına ilişkin verilerin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi mümkün olmuştur. İlk altı alt problem, münazara tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisini; ikinci altı alt problem, eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini; son altı alt problem ise tarih dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemeye yöneliktir.

İlk on sekiz alt problem cümlesinde yer alan bağımlı değişkenler, altı ana grupta toplanmıştır. Öntest puanları incelenerek, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki başlangıç düzeylerinin benzer olup olmadığı belirlenmiştir. Sontest puanlarının karşılaştırılması, uygulama sonrasında gruplar arasında ortaya çıkan başarı farklılıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Fark puanları (sontest – öntest), grupların ne ölçüde gelişim gösterdiğini yansıtırken; toplam test puanları (öntest + sontest), öğrencilerin genel başarı düzeyine ilişkin daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, deney ve kontrol grupları kendi içlerinde ayrı ayrı analiz edilerek, her bir öğretim tekniğinin kendi içsel etkisi de değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan 19, 20, 21, 22 ve 23'üncü alt problemler, münazara tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin münazara temelli tarih derslerinde edindikleri öğrenme deneyimleri, yönteme yönelik algıları, tekrarına ilişkin tutumları ve sıklık konusundaki önerileri analiz edilmiştir. Ayrıca, yöntemin öğrenciler için hangi yönlerden fayda sağladığı ve uygulama sürecinde karşılaşılan bireysel ya da yapısal güçlükler ortaya konarak, potansiyel sınırlılıklar belirlenmiştir. Bu sayede, yalnızca sayısal verilerle değil, öğrencilerin öznel değerlendirmeleri yoluyla da yöntemin etkililiği çok yönlü bir şekilde değerlendirilmiştir. Nitel veriler aynı zamanda tekniğin yenilenen kurallarının öğrenci boyutuna yansımalarını da göstermektedir.

Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı ve dolayısıyla her iki grubun uygulama öncesinde benzer bir başlangıç düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak sontest puanları açısından yapılan karşılaştırmada, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, başlangıç düzeyleri benzer olan deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinde uygulama sonrasında bir değişim meydana geldiği ve uygulanan deneysel işlemin, deney grubunun akademik başarısını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme çıktıları üzerinde olumlu, olumsuz ya da sınırlı düzeyde etkiler oluşturabilir. Bu etkinin niteliğini ve büyüklüğünü belirleyebilmek adına, deneysel uygulamalar sonrasında elde edilen fark puanlarının analizi önemli bir gösterge işlevi görmektedir. Araştırma kapsamında deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında elde edilen fark puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkması, münazara tekniğinin akademik başarıyı dolayısıyla öğrenmeyi güçlü biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Her ne kadar deney grubunun toplam puan ortalaması kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olsa da, bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, başlangıçtaki küçük düzeydeki farkların toplam puanlara yansıyarak istatistiksel anlamlılığı etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, grupların kendi içinde taşıdığı özgün yapısal ve bireysel özelliklerin öğrencilerin gelişim süreçlerine etkisinin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, uygulamanın etkisini değerlendirmek açısından fark puanları üzerinden yapılan analizlerin daha açıklayıcı ve yerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir artışın gözlemlenmesi, münazara tekniğinin öğrencilerin akademik performansını artırmada etkili bir öğretim stratejisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine sorgulaması, karşıt görüşleri değerlendirme becerisi kazanması ve öğrenme sürecine aktif katılımı, bu başarı artışının temel faktörleri arasında değerlendirilebilir. Bu bulgu, tartışma ve etkileşime dayalı öğretim yöntemlerinin, geleneksel anlatım yöntemlerine kıyasla öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir

Programa dayalı geleneksel öğretim yöntemiyle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar sontest puanlarında bir artış gözlemlenmiş olsa da, bu artış anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel gelişimi ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Pasif öğrenme süreçlerinin hâkim olduğu geleneksel yaklaşımlar, öğrencilerin derinlemesine düşünme, bilgiyi yapılandırma ve anlamlı öğrenme deneyimleri geliştirme noktasında yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda, özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretim hedefleri için daha etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemlerin tercih edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ilk altı alt problemi, münazara tekniği ile öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerini karşılaştırmaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlar, her iki yöntemin de öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Ancak, özellikle sontest puanlarında gözlenen artış ve kazanım farklarının büyüklüğü, münazara tekniğinin öğretmen merkezli yönteme kıyasla akademik başarıyı artırmada daha etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında münazara tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik uygulamalar, 12’inci sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarının ölçeğin geneli ile alt

boyutları (meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama ve kendine güven) açısından başlangıçta benzer düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, deneysel uygulamanın geçerliliğini desteklemekte; ayrıca, uygulama sonrasında elde edilen farklılıkların büyük ölçüde kullanılan öğretim tekniğinden kaynaklandığını söylemeyi mümkün kılmaktadır.

Grupların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sontest sonuçlarının, literatürde yaygın olarak kabul gören beklentilerle örtüşmediği ya da bu beklentilere ters düştüğü gözlemlenmiştir. Münazara tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin "doğruyu arama" ve "açık fikirlilik" boyutlarında gelişim göstermesi beklenirken, bu alanlarda beklenenin aksine olumsuz yönde bir değişim ortaya çıkmıştır. Bu durumun, münazara kurallarının katılımcıları doğruyu aramaktan ve karşıt görüşleri anlamaya çalışmaktan çok, kazanma odaklı bir rekabete yönlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer dikkat çekici bulgu, deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"ne ilişkin öntest-sontest fark puanları arasında genel düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Alt boyutlar özelinde yapılan analizlerde ise "doğruyu arama" boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubunun bu boyuttaki negatif fark puanı (-9.14), münazara tekniğinin öğrencilerin doğru bilgiye ulaşma yönündeki motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği yönünde değerlendirilebilir. Diğer alt boyutlarda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Fark puanlarının etki büyüklüğü perspektifinden yorumlandığında, münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğilimine etkisinin sınırlı düzeyde olduğu ve bu etkinin olağan dışı bir etki olmadığı söylenebilir.

Bir diğer alt problem cümlesine yönelik olarak münazaranın eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki genel etkisini değerlendirmek amacıyla grupların öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, grupların eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak alt

boyutlar düzeyinde yapılan analizlerde, "analitiklik" ve "kendine güven" boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle “kendine güven” boyutundaki anlamlı gelişim, münazara tekniğinin öğrencilerin düşüncelerini ifade etme ve savunma becerileri üzerinde güçlendirici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Buna karşın, “doğruyu arama” ve “açık fikirlilik” alt boyutlarında beklenen gelişme gözlemlenememiştir. Bu durumun ortaya çıkmasından münazara kurallarından kaynaklanan rekabetçi atmosferin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisinin boyutlara göre farklılaştığı ve özellikle kendine güven ve analitik düşünme becerileri açısından anlamlı katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, deney grubunun kendi içerisindeki gelişimi incelenmiş ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Genel puan düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemekle birlikte, alt boyutlara ilişkin analizlerde “analitiklik” ve “kendine güven” boyutlarında sontest lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna karşılık, “meraklılık”, “sistematiklik” ve “açık fikirlilik” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmemiştir. Öte yandan, “doğruyu arama” boyutunda sontest puanlarının önteste göre anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğiliminin bazı boyutlarında olumlu etkiler sağladığını, ancak bazı boyutlarda ise etkisinin sınırlı kaldığını ya da olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. “Analitiklik” ve “kendine güven” boyutlarında elde edilen olumlu değişim, öğrencilerin muhakeme yapma, düşüncelerini temellendirme ve savunma konusunda gelişim gösterdiklerine işaret etmektedir. Ancak, “doğruyu arama” boyutundaki gerileme, tekniğin rekabetçi yapısının, öğrencilerin nesnel ve tarafsız bilgiye ulaşma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, münazara uygulamalarında kazanma odaklı yaklaşımın, eleştirel düşünmenin temel ilkelerinden biri olan gerçeğe ulaşma çabasını ikinci plana atabileceği yönünde önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Kontrol grubunun kendi içerisinde öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak, öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretim yönteminin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkileri

incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutları noktasında öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen tarih derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirme noktasında etkili olmadığı söylenebilir.

Genel olarak bu bulgular, münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğiliminin belirli boyutlarında pozitif katkılar sunduğunu, ancak bu etkinin tüm boyutlara eşit ve tutarlı bir şekilde yansımadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Doğruyu Arama alt boyutunda gerileme görülürken, kendine güven ve analitiklik boyutlarında anlamlı düzeyde iyileşmelerin yaşandığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, münazara gibi öğrenci merkezli yöntemlerin eleştirel düşünme gelişimine katkı sağlarken, bu katkının yönünü ve niteliğini şekillendiren faktörlerin (sınıf içi uygulama biçimi, öğrenci profili, öğretmen rehberliği vb.) dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin işleniş, içerik ve ilgi-duygu alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında da benzer şekilde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu bulgu, araştırmanın başında her iki grubun tarih dersine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğunu ve uygulama öncesi başlangıç koşullarının eşit olduğunu göstermektedir. Bu durum, uygulama sürecinde elde edilen tutum değişikliklerinin uygulanan öğretim tekniğinden kaynaklı olduğuna yönelik varsayımı güçlendirmektedir.

Grupların öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda, münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarında, geleneksel programa dayalı öğretim yöntemiyle eğitim alan kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir değişim gözlenmiştir. Tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, dersin işlenişi, içerik yapısı ve ilgi-duygu alanlarında deney grubu lehine

anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgular, münazara tekniğinin tarih dersinin öğrenci gözündeki algısını dönüştürdüğünü ve öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli öğretim stratejilerinin, geleneksel yöntemlere kıyasla daha yüksek düzeyde öğrenci katılımı ve motivasyonu sağladığını ortaya koymaktadır.

Kullanılan öğretim tekniğinden kaynaklanan, grupların tarih dersine yönelik tutumlarındaki değişim düzeyini belirlemek amacıyla kazanım artışı ve etkinin boyutu analiz edilmiş; ayrıca öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılması yoluyla grup düzeyinde toplam puan farklılıkları incelenmiştir. Yapılan analizler münazara tekniğinin hem genel tutumda hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, münazara tekniğinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde güçlü ve olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak, münazara tekniğinin bağımsız etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bu tekniğin öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak belirgin şekilde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutum gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, ölçeğin genelinde ve ilgi-duygu alt boyutunda sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, geleneksel öğretmen merkezli yöntemin öğrencilerin genel tutumlarını ve duyuşsal bağlılıklarını kısmen artırdığını; ancak dersin işleniş biçimi ve içerik algısı üzerinde kayda değer bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, münazara tekniğinin tarih dersine yönelik öğrenci tutumunu tüm alt boyutlarıyla (işleniş, içerik, ilgi ve duygu) anlamlı derecede olumlu etkilediğini ortaya

koymaktadır. Tutumdaki bu olumlu gelişmenin, tarih dersinin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarının tümüne dolaylı ancak güçlü bir katkı sağlayacağı açıktır.

Münazara tekniğinin uygulandığı deney gruplarında, sontest sonuçları (akademik başarı, eleştirel düşünme ve tarih dersine yönelik tutum) standart sapma değerlerinin genel olarak düşüş eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular, tekniğin etkisinin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda tüm grup genelinde yaygın bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla münazara tekniği, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrenme kazanımlarının belirli öğrencilerle sınırlı kalmayıp sınıfın tamamına yayılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Münazara tekniğinin uygulandığı tarih derslerinde öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri bilişsel ve duyuşsal alanlarda yoğunluk kazanmaktadır. Öğrenciler tekniğin kendileri için öğretici, eğlenceli ve bilgi noktasında akılda kalıcı olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgular, münazara tekniğinin tarih öğretiminde yalnızca akademik başarıyı yükseltmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu da önemli ölçüde güçlendirdiğine işaret etmektedir.

Öğrenciler münazara tekniğinin uygulaması sırasında yaşadığı zorlukların daha çok kendisiyle ilgili olan bireysel zorluklardan oluştuğunu ifade etmektedir. Heyecan ve bilgi eksikliği öğrencileri zorlayan konuların başında gelmektedir. İnanmadığı şeyi savunmak öğrenceleri duyuşsal boyutta zorlayan önemli bir zorluk olarak görülmektedir. Özellikle inanmadığı fikirleri savunma zorunluluğu, öğrencilerin empati kurma ve farklı bakış açılarını anlama becerilerini geliştirme yönünden hem zorlayıcı hem de geliştirici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu durum münazaranın sadece entelektüel değil, aynı zamanda kişisel gelişim boyutuyla da faydalı bir teknik olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin münazara uygulamalarının hangi sıklıkla yapılması gerektiğine dair görüşleri yöntemin eğitim sürecine nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmuştur. Öğrencilerin münazara uygulamalarının hangi sıklıkla yapılması gerektiğine dair görüşleri yöntemin eğitim sürecine nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmuştur. Katılımcıların çoğunluğu ayda bir yapılmasını talep ederken her hafta ve iki ayda bir yapılmasını isteyen öğrenci sayısı birbirine eşittir. Talep edilen sıklık durumu öğretim programlarının yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda tahmin edilenden fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tekniğin daha az sıklıkta uygulanmasına yönelik görüşler ise program yoğunluğu ile gerekçelendirilmiştir. Öğrencilerin sıklık konusundaki talepleri, yöntemin eğitsel yararlarının fark edildiğini ve öğrenme sürecine katkısının benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin münazara tekniğinin tekrarına yönelik güçlü bir talep içerisinde oldukları gözlemlenmektedir. Katılımcılardan 7'si bu yöntemin yeniden uygulanmasını "çok istediğini" belirtirken, 25 öğrenci de "tekrar edilmesini istediğini" ifade etmiştir. Bu bulgular, tekniğin hangi sıklıkta uygulanması gerektiğine dair elde edilen verilerle birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin münazara tekniğine yönelik yüksek düzeyde istek ve ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Tekrar yönündeki isteklilik durumu, münazara tekniğinin öğretim sürecinde öğrenci boyutuyla sürdürülebilir bir öğrenme modeli olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedir.

Tekniğin tekrar uygulanmasına yönelik olumsuz görüş veren öğrencilerin tekniğin uygulanması konusunda yaşadığı zorluklar ve sıklığına yönelik ifadelerinden yola çıkarak sahip oldukları olumsuz tutumun stres ve heyecan gibi duygusal temelli tepkiler sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak söz konusu durumların, kaçınılması gereken değil, bireysel gelişim açısından üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken özellikler olduğu değerlendirilmektedir. Bu bulgu, geleneksel sunuş yoluyla öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin bireysel gelişim noktasında ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ve bu yönüyle öğrenci merkezli uygulamaların gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Tekniğin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin genellikle katılım boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Sekiz öğrenci herkesin konuşması gerektiğini belirtirken, üç öğrenci daha az kişinin konuşmasının daha verimli olacağını ifade etmiştir. Her iki görüş de esas itibariyle öğrencilerin daha fazla söz hakkı talebinde bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında söz sahibi olma istekliliğini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda, tarih derslerinde öğrencilerin pasif konumda bulunmalarının, kişisel tercihlerinden ziyade kullanılan öğretmen merkezli yöntemlerden kaynaklandığı soncuna ulaşılabilir.

Geliştirme önerileri temasına ilişkin bulgular, hazırlanan münazara uygulama yönergesinin geçerliliği hakkında önemli ipuçları sunmuştur. Bir yandan, "bu haliyle iyi" şeklindeki görüşler ve öneri beyan etmeyen öğrenciler, kurallar konusunda genel bir memnuniyet olduğunu gösterirken; diğer yandan, katılıma ilişkin talepler, yönergeye eklenen değişikliklerin gerekliliğini doğrulamıştır.

Yürütülen çalışmanın dolaylı bulgularından biri de geleneksel sunuş yoluyla öğretim yönteminin, hedeflenen öğrenci niteliklerini kazandırma noktasında yetersiz kaldığının tespitidir. Görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler, öğrencilerin önemli bir bölümünün münazara tekniği esnasında yoğun heyecan ve stres yaşadığını göstermektedir. Sunuş yoluyla öğretim tekniklerinin bir sonucu olarak öğrencilerin deneyim noktasında yetersizliğinden kaynaklanan söz konusu durum öğretim süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını önceleyen yöntem ve tekniklerin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Nitel ve Nicel Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, münazara tekniğinin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda öğrenciler üzerinde anlamlı etkiler yarattığı görülmektedir. Nicel veriler, münazara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında kayda değer bir gelişim sergilediğini ortaya koyarken; nitel bulgular,

öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşlerinde tekniği öğretici ve etkili bulduklarını göstermektedir. Bu durum, nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediğini ortaya koymakta ve tartışma yöntemi altında yer alan münazara tekniğinin akademik başarıyı artırmada güçlü bir öğretim stratejisi olduğunu göstermektedir.

Nicel veriler, münazara tekniğinin öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Nitel bulgular da bu sonucu desteklemekte; öğrencilerin münazara etkinliğini eğlenceli buldukları ve tarih derslerinde daha sık uygulanmasını talep ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde, münazara tekniğinin duyuşsal alanda öğrenci motivasyonunu ve derse yönelik ilgiyi artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Giriş kısmında da ifade edildiği üzere tarih dersine karşı var olan olumsuz tutuma rağmen tarihin kendisi toplumda yoğun ilgiyle karşılanmaktadır. Tarih konulu televizyon programları ve dizilerin geniş izleyici kitlelerine ulaşması, bu ilginin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın nicel kısmında yer alan tarih dersine yönelik tutum ölçeğine ait bulgular ile öğrenci görüşlerinin yer aldığı nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, tarih dersine yönelik tutumun önemli ölçüde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine bağlı olarak değişebileceği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında eleştirel düşünme eğilimine ilişkin elde edilen sonuçlar, karmaşık ve çok boyutlu bir görünüm sergilemektedir. Analitiklik ve kendine güven boyutlarında deney grubu lehine anlamlı gelişmeler tespit edilirken, doğruyu arama boyutunda beklenenin aksine kontrol grubunun daha olumlu sonuçlar elde ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, münazara uygulamalarında kullanılan içeriklerin, kuralların ve yürütme biçimlerinin eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarına eşit katkı sağlamadığını göstermektedir.

Öğrencileri zorlayan durumlara ait bulgular genellikle öğrencinin kendisiyle ilgili olan "bireysel zorluklar" kategorisinde toplanmaktadır. Söz konusu heyecan/stres kaynaklı zorluklar öğrencilerin öncesinde sunuş yoluyla öğretim alışkanlıklarından kaynaklandığı ve

aktif katılım konusunda deneyimlerinin yetersiz oluşundan kaynaklanmaktadır. Münazaranın sıklığına ilişkin görüşler incelendiğinde de öğrencilerin bu deneyimin arttırılması yönünde taleplerinin bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin eksikliğin farkında olarak öğrenme sorumluluğunu üstlenme eğiliminde olduklarını ve öğrenme ortamlarının demokratikleşmesi yönünde güçlü sinyaller verdiklerini göstermektedir.

Araştırma kapsamında her ne kadar öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanılmış olsa da nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar mekân ve öğrenci sayısı noktasında bazı iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Gürültü/kalabalık, mekân darlığı, süre azlığı, yoğun katılım, mekân değişikliği/uygun salon, kodlarına ait frekans değerleri konunun önemini göstermektedir. Söz konusu durum mekân ve öğrenci sayısı ile ilgili sorunun katılım boyutuna yansıması olarak değerlendirilebilir. Öğretmen aktif öğrenme stratejilerini uygulamak istese dahi, sınıfların fiziksel mekân açısından yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı, bu stratejilerin hayata geçirilmesini baştan imkânsız kılmaktadır. Kalabalık sınıflar ve bu kalabalık nedeniyle öğretmene dönük oturma zorunluluğu öğrenci katılımını azaltarak öğrenciyi pasif konuma itmektedir. Uygulama sırasında yapılan gözlemlerde söz konusu bulguları desteklemektedir.

Sonuçların değerlendirilmesinde bazı sınırlılıkların varlığı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneklem büyüklüğü araştırmanın en büyük sınırlılığını temsil etmektedir. Özellikle Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğine ait çalışmanın öğrencilerin ölçme aracına karşı isteksiz tutumu nedeniyle yetersiz sayıda örneklem ile yürütülmesi bulguların değerlendirilmesinde önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Çalışmanın tüm sınıf seviyelerinde ve tüm okul türlerinde yapılması şüphesiz sonuçların genellenebilirliğini arttıracaktır. Ancak bürokratik iş akışı ve programların yoğunluğu gibi nedenlerle söz konusu örnekleme erişmek mümkün olmamıştır.

Geliştirme önerileri temasına yönelik olarak “konu seçimi” kategorisinde yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde, belirli bir öneride yoğunlaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin konu belirleme sürecine dair birbirlerinden farklı beklenti ve ihtiyaçlara sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, münazara konularının belirlenmesi süreci, öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde en fazla zaman harcanan başlıklardan biri olarak öne çıkmaktadır. Uygulamanın hazırlık aşamasında, ilk etapta uygun görünen birçok tartışma konusunun münazara sürecinde eğitim hedeflerinden sapma riski taşıdığı tespit edilmiş ve bu konular uygulama dışı bırakılmıştır. Münazara konularının yalnızca öğretmen tarafından belirlenmesi, sınıf içi tartışmaların planlanan hedeflerden sapmasına yol açabilir. Bu bağlamda, münazara konularının seçiminde tartışmalı ve hassas konuların öğretimi konusunda bilgi sahibi ve çok aktörlü planlama sürecinin benimsenmesi, öğrenme hedeflerinin güvence altına alınmasını sağlayacaktır.

Münazara, tartışma yöntemleri arasında kuralları en net şekilde belirlenen tekniklerden biridir. Bu özelliği, diğer tartışma tekniklerinin sınıf yönetimini zorlaştıran olumsuz özelliklerinden daha azını taşıdığı sonucuna ulaştırmaktadır. Tanıtım toplantıları ve deneme müsabakaları sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu tekniği tam anlamıyla hâkim olmadıklarını veya yanlış bilgilere sahip olduklarını görülmüştür. Öğrencilerin neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin ise modern münazara tekniği yerine grup tartışmasını münazara olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Münazara tekniğinin tanıtılması ve yaygınlaştırılması için basılı ve çevrimiçi kaynakların arttırılması tanıtım görsellerinin oluşturulması önemlidir. Ayrıca münazara tekniğinin tarih derslerinde düzenli olarak uygulanması ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Sahada yapılan gözlemler, tekniğin uygulanmasına yönelik hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunun oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Uygulamanın duyurulması aşamasında bazı öğrencilerde kararsızlık gözlemlenmiş olsa da, etkinlik sürecinde bu tutum tamamen değişmiştir. Tekniğin yeterince tanınmamasından kaynaklanan

bu tereddütlere rağmen, müsabaka sona erdikten sonra dahi tartışmaların devam etmesi; özellikle daha önce tarih derslerinde söz almayan öğrencilerin tartışmanın ateşli savunucuları hâline gelmeleri, dikkat çekici ve şaşırtıcı bulgular arasında yer almaktadır.

Tarih derslerinde öğretim stratejisinde bir değişikliğin faydalı olacağı düşünülüyorsa, öğrencilerin bu değişime hazır ve istekli oldukları bu çalışma ile ortaya konmuştur. Öğrencilerin, münazara tekniğinin tekrar uygulanmasına ve uygulanma sıklığına ilişkin olumlu görüşleri bu durumu destekler niteliktedir. Bu bağlamda, münazara gibi öğrenci merkezli tekniklerin potansiyel sınırlılıkları arasında öğrenci motivasyonunun yer almadığı söylenebilir.

Bu çalışma, münazara tekniğinin tarih öğretimindeki çok boyutlu etkilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Nicel bulgular, nitel verilerle desteklenerek sonuçlara hem anlam hem de bağlam kazandırılmıştır. Ayrıca, tarih dersine özgü olarak geliştirilen "Tarih Dersi Münazara Tekniği Uygulama Yönergesi", öğretmenlere doğrudan sınıf ortamında uygulanabilecek somut bir rehber sunmakta; bu yönüyle çalışmanın yalnızca akademik değil, pratik geçerliliğini de güçlendirmektedir. Tüm bu özellikleriyle araştırmanın, alana hem metodolojik hem de uygulama temelli özgün katkılar sağlaması beklenmektedir.

Tartışma

Bu çalışma kapsamında, tartışma yönteminin bir alt tekniği olan münazaranın tarih öğretiminde kullanımına yönelik kuramsal çerçevede öne sürülen bazı varsayımlar ile araştırmanın özgün hipotezleri sınanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu varsayımlardan bir kısmı nicel ve nitel verilerle desteklenerek kabul edilmiştir. Ancak bazı varsayımlar tutarsız sonuçlar ortaya koyarak, eleştirel bir değerlendirmeyi gerektirecek nitelikte bulunmuştur.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin tercihinde belirleyici bazı kriterler bulunmaktadır. Bunların başında öğrencilerin düzeyi ve hazırbulunuşlukları gelmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen münazara uygulama yönergesine eklenen "hazırlık süresi" de bu gerekliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim Ata'nın (2007, s. 6) tarih öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı, tarih bilgisine sahip olmadan tartışma ortamına katılmanın ve tarihle ilgili konularda sağlıklı bir şekilde konuşabilmenin mümkün olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin hazırlıksız katılımının tartışmanın niteliğini düşürdüğünü açıkça göstermekte dolayısıyla yönergede yapılan değişikliklerin gerekliliğini teyit etmektedir.

Tartışma yönteminin, öğrenimi dolayısıyla akademik başarıyı artırdığına dair literatürde önemli bir görüş birliği bulunmaktadır (Lina, 2009: Hollander, 2002, s. 318: Haider ve diğerleri, 2025, s. 9: Ghafar, 2024, s. 131). Münazara, öğrenci-öğrenci etkileşimini teşvik eden ve öğrenme sürecini destekleyen etkili bir stratejidir. Bu teknik, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirirken, konulara daha derinlemesine hâkim olmalarını sağlar (Zare, 2013, s. 1511). Musoke ve Mugiraneza (2023, s. 20) tarafından yapılan çalışma, grup tartışmaları, münazaralar ve sınıf oyunları gibi sınıf içi aktivitelerin en yaygın kullanılan yöntemler arasında yer aldığını ve bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda akademik performansın gözle görülür şekilde iyileştiğini ortaya koymuştur. Tartışma yönteminin zor ancak gerekli olduğunu ifade eden Choong (2018, s. 66), sınıfta tartışmaya dayalı strateji kullanmanın, öğrencilerin bazı öğrenme zorluklarını çözmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, münazara tekniğinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymakta ve mevcut literatürü desteklemektedir.

Tartışma yöntemi ve münazara tekniğinin tarih öğretimi ve akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların hem kuramsal hem de ampirik düzeyde sınırlı olması, bu alanda önemli bir literatür boşluğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın bulguları, münazara tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını ve tarih dersine yönelik

tutumlarını anlamlı ölçüde geliştirdiğini ortaya koyarak bu boşluğu doldurmaya yönelik önemli bir katkı sunmaktadır.

Münazara tekniğinin faydalarına ilişkin literatür incelendiğinde, bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde bulgulara sıklıkla rastlanmaktadır (Eken ve Topçuoğlu, 2022: Suroğlu Sofu ve Demirkol 2024) Ancak, bu çalışmanın bulguları münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisinin belirli alt boyutlarla sınırlı olduğunu göstermektedir. Nitekim, "doğruyu arama" alt boyutunda bir azalma gözlemlenirken, "kendine güven" alt boyutunda anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Bu öngörülemeyen durum, münazara tekniğinin eleştirel düşünme eğilimini ya da becerisini geliştireceği yönündeki yaygın varsayıma karşı daha temkinli yaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Münazara tekniğine yönelik literatürde ifade edilen sınırlılıklar genellikle ekonomiklik ve sınıf yönetimi boyutları çevresinde kalmaktadır. Ancak bu çalışmada öğrenci görüşlerinden yola çıkarak sınıfın fiziksel ortamının ve öğrenci sayısının da uygulama noktasında sınırlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tarih dersine ilişkin pozitif yönlü olmayan tutumları çeşitli çalışmalara konu olmuştur (Issar, 2021). Bu tutumun nedenlerinin araştırılması ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirilmesi, tarih eğitimi bilim alanının sorumlulukları arasında yer aldığı düşünülebilir. Araştırmada uygulanan deneysel yöntemin, tarih dersine yönelik tutumu tüm alt boyutlarıyla dönüştürme potansiyeline sahip olduğunun ortaya konulması, mevcut olumsuz tutumun kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklandığını ifade eden literatür ile örtüşmektedir (Yalavuz, 2006, s. 99: Yılmaz ve Avcı, 2018, s. 8: Aslan, 2005, s. 110: Demircioğlu, 2014, s. 1182: Yıldız, 2003, s. 185).

Öneriler

- Münazara konularının belirlenmesinde sahada karşılaşılan zorluklar dikkate alınarak, tartışmalı ve hassas konular hakkında bilgi sahibi bir komisyonun bakanlık koordinasyonunda oluşturulması; bu komisyonun, öğretim programına uygun tartışma konularını belirlemesi ve bu konuların öğretim programında açıkça tanımlanması önerilmektedir.
- Tartışma yöntemleri kapsamında yer alan münazara gibi tekniklerin öğrencilere etkili biçimde tanıtılması amacıyla, tanıtım görselleri ve videoların hazırlanması öğretmenlerin iş yükünü azaltacak ve süreci daha verimli hâle getirecektir.
- Tartışma tekniklerinin sınıf ortamında doğru şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları yoluyla bu teknikler hakkında bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır.
- Öğrenci merkezli eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için, fiziksel öğrenme ortamlarının da bu yaklaşımla uyumlu olması gerekmektedir. Bu bağlamda, dersliklerin amfi biçiminde yeniden düzenlenmesi tartışmaya açılmalıdır.
- Münazara tekniğinin performansa dayalı bir ölçme aracı olarak kullanılıp kullanılamayacağı, sonraki araştırmalarla ele alınması gereken önemli bir konudur.

KAYNAKLAR

Abdullah, A., Komara, E., & Alim, A. (2021). The influence debate model on students' learning motivation in history subjects. *Cypriot Journal of Educational*, 16(4).

Adanalı, H. (1999 Nisan 12-15). Osmanlı medreselerinde tartışma metodolojisi. H. N. Yavuzoğlu (Ed.), *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri* İçinde (s.35-44). İstanbul. Türkiye

Akaydın. B.,B. (2021). Argümantasyon temelli öğretimi sosyal bilgiler dersinde uygulamak: bir eylem araştırması.Y. Kabapınar (Ed.) *Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminde Eylem Araştırmaları* içinde (s. 384-407). Ankara: Pegem.

Akçalı, A., A., (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi.* (Doktora Tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akçura, G.(2020). Münazara Yapma Modası. https://manifold.press/munazara-yapma-modasi sayfasından erişilmiştir.

Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: uygulamalı bir çalışma. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), s. 186-198.

Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem.

Altunışık, R. (2023). Örnekleme ve örnekleme süreci. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* içinde (ss. 129-182). Ankara:Seçkin.

Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise öğrencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , no.2, 29-42.

Aristoteles. (1952). *Organon v topikler*. (H. Atademir, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2006). *Introduction to research in education.* Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Aslan, E. (2005). Türkiyede tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), s. 106-114.

Ataç Özdemir, İ. B. (2017). *Bilimin doğası ve bilimsel tartışma ile birleştirilmiş bilimin doğası eğitiminin lise 10. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları, tartışma becerileri ve kimya dersine karşı tutumları üzerine etkilerinin karşılaştırılması*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Atay, H. (1969). Kur'an'a göre münazara metodu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt 17(1-4), 259-275.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara:Pegem.

Bayat, S. (2021). Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 343-363). Ankara: Pegem.

Benli, Ş. (2019). K*lasik türk edebiyatında münazara*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences.* Allyn and Bacon.

Boz, H. (2023). Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma süreci. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* içinde (ss.109-128). Ankara: Seçkin.

Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Büyükdinç, N. F. (2017). *Osmanlı medreselerinde bir öğretim metodu olarak münazara ve Ahmet Cevdet Paşa'nın Âdâb-ı Sedâd adlı eseri*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara*:* Pegem.

Cengizhan, S. (2019). Öğretim yöntemleri. T. Y. Yanpar ve C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde *(ss. 219-249).* Ankara: Anı Yayıncılık

Ceyhan, S. (2021). Öğretim yöntemlerini sınıflandırma ve öğretim yöntemi. F. Dursun ve A. Aykan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde *(ss. 180-200).* Ankara:Pegem.

Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Choong, J. (2018). Classroom conversation: the use of discussion-based strategy in the history classroom. *HSSE Online, 7*(2), s. 59-66.

Creswell, J. w. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem.

Çakmak, M. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. Y. Budak (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 437-470). Ankara: Pegem.

Çeken, R., & Tezcan, R. (2011). Fiziksel ve kimyasal değişmelerin video gösterimi ve tartışma yöntemi ile öğretilmesinin yedinci sınıf öğrencilerinin başarı düzeyine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 221-228.

Çıkrıkçı, R. N. (2022). Ölçmede güvenirlik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde *(ss. 69-90).* Ankara: Anı.

Dal, S., & Tatar, N. (2022). Temel kavramlar. S. Dal & M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde *(ss. 1-35).* Anı.

Demir, M. K., Şahin, Ç., & Tugay, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 51-66.

Demircioğlu, G. (2015). Geçerlilik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde *(ss. 9-118)*. Ankara: Pegem.

Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye'de tarih eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi*(59), s. 1176-1186.

Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretiminin amaçları. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir* içinde (ss. 65-69). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Demircioğlu, İ. H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara:Anı.

Demirel, M. (2016). *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Pegem.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. baskı). Nobel.

Dinç, E. (2019). Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanımı. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir* içinde (s. 261-271). İstanbul: Yeni İnsan.

Dirik, M. (2015). Eğitim programlar ve öğretim*: öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara:Pegem.

Doğan, H. (2011). İslâm düşüncesinde bir tartışma metodolojisi olarak cedel. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(24), 157-174.

Ege, R. (2005). *Diyalektik*. https://turcologie.u-strasbg.fr/ege-diyalektik.pdf sayfasından erişilmiştir

Eken, O., & Topçuoğlu Ünal. F. (2022). Konuşma becerisinin gelişiminde münazara tekniğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 61, 367–382.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Anı.

Erginer, E. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri: uygulamalı bir çalışma*. Ankara: Pegem.

Ergin, B. (2013). *Tartışma yöntemine dayalı etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş besinlere ilişkin risk algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: piaget ve vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69-77

Ersöz, F., & Ersöz, T. (2022). *İstatistik - I: kavram – teori – parametrik testler*. Ankara: Seçkin.

Facione, P. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20, s. 61-84.

Farabi. (2012). *Kitâbu'l burhân*. (Ö. Türker, & Ö. Alper, Çev.) İstanbul: Klasik yayınları.

Gall, M. D., & Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory Into Practice*, 19(2).

Garcia, E., & Fitera, A. M. (2024). Debate as a tool for fostering critical thinking in history teaching: el debate como herramienta para fomentar el pensamiento crítico en la didáctica de la historia. *Multi-disciplinary Journal of School Education*, 13(26), s. 415–439.

Ghafar, Z. N. (2024). The effect of classroom debate on students' academicachievement in higher education: an overview. *International Journal Of Applied And Scientific Research* (*IJASR*), 2(1).

Göçmez, B. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara:Seçkin.

Gümrah, A. (2013). *Bilimsel tartışma yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin kimyasal değişimler konusunu anlamaları, bilimin doğası hakkındaki görüşleri, bilimsel süreç, iletişim ve argüman becerileri üzerine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Günal, H. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 414-442. https://doi.org/10.17497/tuhed.433429

Güney, A. (2010). Kemâlüddîn mes'ûd b. hüseyin eşşirvânî'nin şerhu âdâbi's semerkandî adlı eseri'nin tenkitli. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 87.

Güven, A. (2016). Tarih öğretimi ve demokrasi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde *(ss. 154-156).* Ankara:Pegem.

Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde(ss. 154-261). Ankara: Anı.

Güzel, A. (1990). Taşköprülüzade'nin "adabu'l bahs ve'l – münazara" isimli risalesi (tanıtım – tercüme – tahkik.). *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(7), 203-214.

Haldun, İ (2009). *Mukaddime* (2. cilt). (S. Uludağ, Çev.) İstanbul: Dergah Yayınları.

Haider, A. K., Rehman, J., & Ali, S. K. (2025). Comparative study of the effect of two small group discussion teaching methods (tutorial vs jigsaw) on academic motivation and achievement of undergraduate dental students – a preliminary study. *BMC Medical Education*. 25:660

Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), s. 224-240.

Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Herkmen, D. (2021). Atış- ve aytış- sözcüklerinin art ve eş zamanlı değerlendirmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 649-661.

Hollander, J. (2002). Learning to discuss: strategies for improving the quality of class discussion. *Teaching Sociology,* 30(3), s. 317-327.

Huryn, J. (1986). Debating as a teaching technique. *Teaching Sociology*, 14(4), s. 266-269.

Issar, K. (2021). Students' attitude towards studying history and teaching practices. *Education Quarterly Reviews,* 4(3).

İbiş, F. (2018). *İlim yolunda taşköprülüzâde*. İstanbul: Erdem Yayınları.

İbn-i Sina. (2014). *Topikler*. (M. Macit, Dü., & Ö. Türker, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: *An Action Research Study. Social Studies Research and Practice*, 3(1), s. 55-67.

Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). A research paradigm whose time has come. *Mixed Methods Research: American Educational Research Association*(33).

Kaeding, M. (2025). *Debate styles*. https://michael-kaeding.eu/en/nrwdebattierteuropa-en/debate-styles/ sayfasından erişilmiştir.

Kabapınar, Y. (2022). *Sosyal bilgiler öğretimi (ekonomik boy).* Ankara:Pegem.

Kablan, Z. (2019). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* içinde (127-161). Ankara: Anı.

Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karadavut, T. (2020). Medya çalışmalarında kamusal alan kavramı. F. Orçan (Ed.), *Sosyal Bilimlerde İstatistik: Excel ve SPSS Uygulamaları* içinde (s. 689-713). İstanbul: Hill.

Karagöz, S. (2019). II. meşrutiyet'ten cumhuriyet'e türk eğitim sistemine yönelik metinler. M. Kılınç, & S. Keçeci Kurt (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde. Ankara: Pegem.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, M. (1983). *İslam kaynakları ışığında aristoteles ve felsefesi*. Ekin:İstanbul.

Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 4(1): 10.

Kerse, G., & Oktaysoy, O. (2024). Münazara etkinliğinin birey üzerindeki etkilerinin farklı değişkenlerle değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1503-1536. https://doi.org/10.15869/itobiad.1418572

Kılıç, Y. (2008). Tarih bilgisinin olanaklı olmasında insan doğasına ilişkin bilginin yeri. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (6), s. 61-70.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kutluer, İ. (2009). Semerkandî, Muhammed b. Eşref. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 36, ss. 475-477). İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim.* Ankara:Nobel.

Küçüktepe, S., E. (2021) Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri. Ö*ğretim ilke ve yöntemleri* . Ankara:Pegem.

Landis, J, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics,* 33, 159-174.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*(28), s. 563-575.

Lina, N. W. (2009). *The impact of discussion method on students' academic performance in history in secondary schools ın uganda: a case study of makindye west division of*

kampala district. (Lisans tezi) https://ir.kiu.ac.ug/items/d704d606-15d8-444c-831c-48e0b508c0e0/full sayfasından erişilmiştir.

McKeachie, Wilbert. J., & diğerleri. (1987). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature (1986) and November 1987 supplement. *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Washington:University of Michigan

Musoke, S., & Mugiraneza, F. (2023). Students classroom activities and academic performance *in*. *Journal of Education*, 6(4), s. 25-45.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *2024 yılı tarih dersi öğretim programı*. https://bolluk.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/10/01/967425/dosyalar/2024_06/21011109_tarihdersi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? . *Anales De Psicología,* 27, s. 202-209.

Ocak, G. (2020). Tartışma yöntemi. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 265-378). Ankara:Pegem.

Önder, N. (2011). *Kavramsal metinlere dayalı tartışma yönteminin öğrencilerin elektriksel potansiyel enerji ve elektriksel potansiyel konularındaki başarılarına etkisi: Gazi Eğitim Fakültesi fizik eğitimi ikinci sınıf öğrencileri örneği*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özçınar, Ş. (2014). Düşüncenin tarihsel sürecinde hegel'in varlık, yokluk ve oluş diyalektiği. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 91-111.

Safran, M. (2016). Türkiye'de tarih öğretiminin gelişimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (ss. 10-21). Pegem.

Sallabaş, M., & Taşkın, Y. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), s. 236-252.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Silverman, D. (2021). *Nitel verileri yorumlama* . (E. Dinç, Dü., & E. Dinç, Çev.) Ankara:Pegem.

Sığrı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.

Sığrı, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler* içinde (ss. 471-510). Ankara:Seçkin.

Sönmez Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

Suiçer, M. C. (2019). Elektriğin iletimi ünitesinde tartışma yöntemi kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin kavramlarındaki değişime ve akademik başarılarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Suroğlu Sofu, M., & Demirkol, R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde münazara tekniğinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(40), 1-12.

Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2).*

TDK. (tarih yok). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları: Ankara ili örneği*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Turan, İ. (2016). Öğretim yöntemleri. M. Demirel (Edt.), *Tarih öğretim yöntemleri* (ss. 190-211). Pegem.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Ankara: Pegem.

Uluay, G. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Uzun, E. (2019). Osmanlı devletinde kuruluş ve yükseliş dönemi eğitim faaliyetleri. M. Kılınç, & S. Keçeci Kurt içinde, *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.

Ünver, A. (2018). *Fıkıh ilminde cedel yönteminin kullanımı*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yalavuz, G. (2006). *Türkiye'de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, Y. Ş. (1993). Cedel. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (s. 208-210). İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Yavuz, Y. Ş. (2020). Münazara. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (s. 579-580). İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokratik hayat ünitesinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), s. 181-190.

Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. baskı). Pegem.

Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018). Türkiye'de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 320 - 344.

Yurdakul, B. (2015). *Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri*. E. Altun (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri 1-2* içinde (ss. 57-126). Ankara:Pegem.

Zare, P. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), s. 1506-1513.

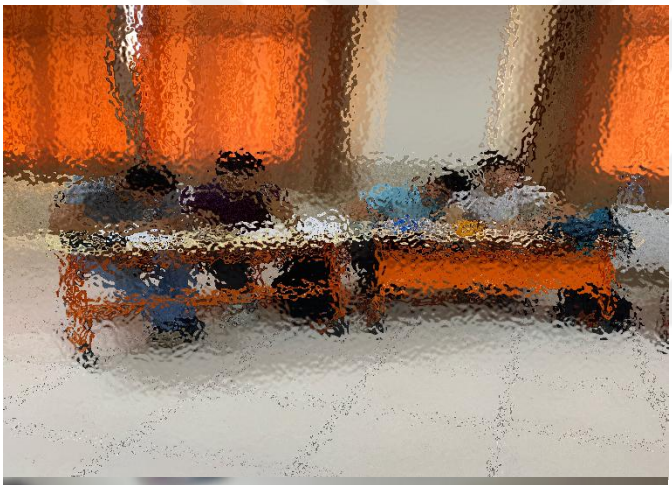
Xavier, M. (1963). Discussion: a useful teaching method. *The Clearing House*, 38(1), s. 33-37.

EKLER

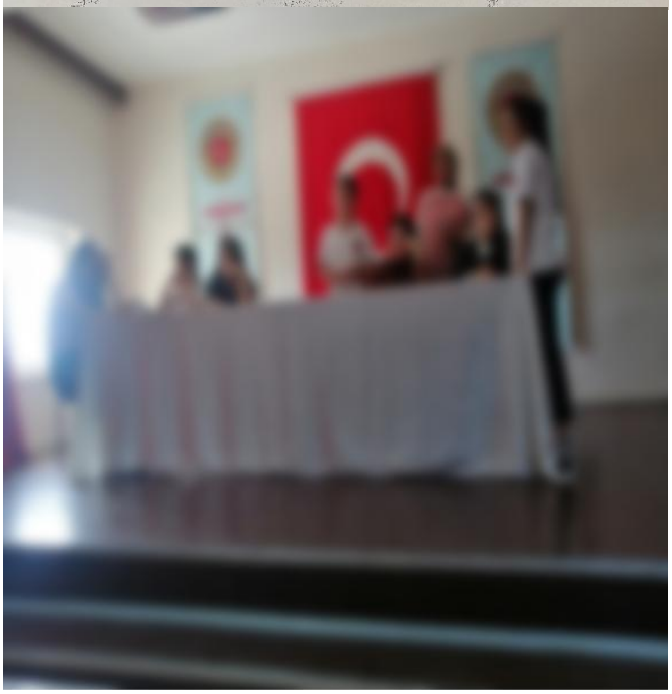
EK 1. Münazaralardan Görseller









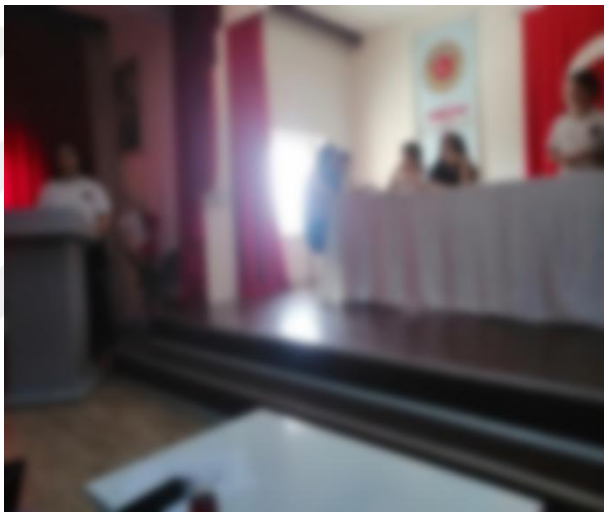












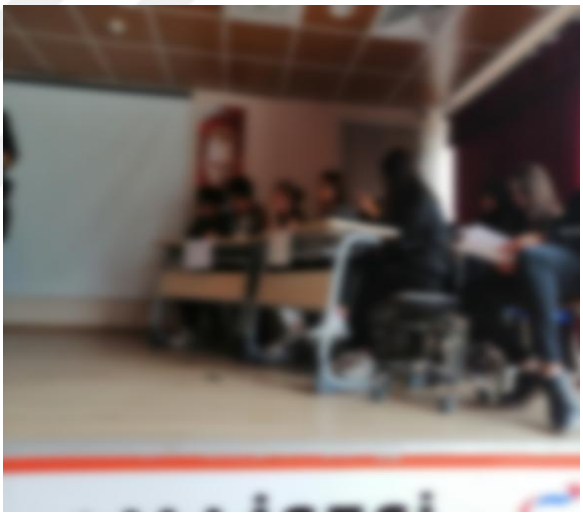







ABİ ANADOLU



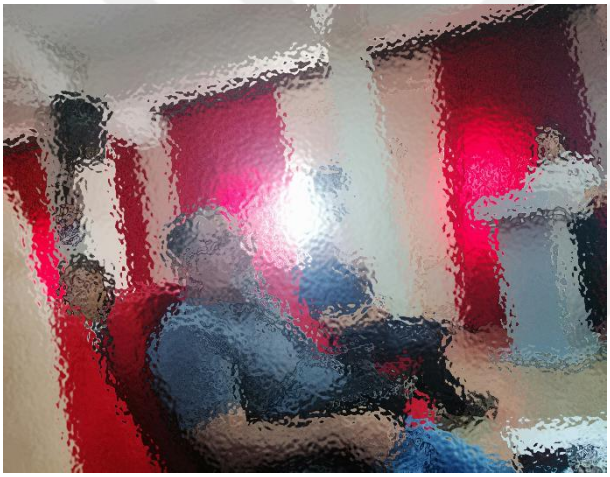








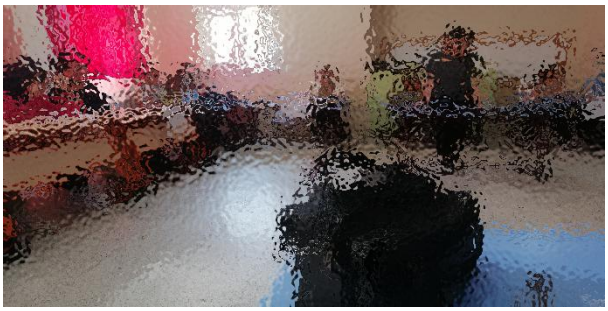
















EK 2. Münazara Uygulama Yönergesi

TARİH DERSİ MÜNAZARA TEKNİĞİ UYGULAMA YÖNERGESİ

Amaç

1) Bu yönergenin amacı, Tarih derslerinde öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmak için münazara tekniğinin planlı ve etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik ilkeleri, süreçleri ve uygulama esaslarını düzenlemektir.

Takımların Oluşturulması

2) Müsabakalar 4 takım ile gerçekleştirilir.
3) Eğitim-öğretim döneminin başında çekilen kura ile takımlar oluşturulur. Zorunlu hallerde sınıf öğretmeninin takımlarda 1 kişi ile sınırlı olmak üzere değişiklik yapma hakkı saklıdır.
4) Mevcudu yirmiyi geçmeyen sınıflarda tüm öğrenciler bir takımın üyesidir.
5) Mevcudu yirmiden fazla olan sınıflarda takım üyesi olmayan öğrencilerden soru sorma hakkına sahip dinleyici grubu oluşturulabilir. Dinleyici grubunun oluşturulması halinde takımların konumuna göre sınıf içerisinde uygun konumda oturmaları sağlanır.

Takımların Görevleri

6) Hükûmet Açılış Takımı

   a) Birinci Konuşmacı:

   - *Münazara konusunu açık ve net şekilde tanımlar.*

   - *Tartışılan sorunu kapsamlı biçimde ortaya koyar.*

   - *Takımın önerdiği çözüm modelini tanıtarak bu modelin neden etkili olduğunu açıklar.*

   b) İkinci Konuşmacı:

   - *Muhalefetin birinci konuşmacısının getirdiği çürütmelere yanıt verir.*

   - *Açılışta sunulan argümanları geliştirir ve yeniden güçlendirir.*

   - *Takımın iddialarını pekiştirerek kanadını savunur.*

7) Muhalefet Açılış Takımı

a) Birinci Konuşmacı:

- Hükûmetin sunduğu tanım ve problem tespitindeki eksiklikleri ortaya çıkarır.

- Hükûmetin çözüm modelini eleştirir ve gerçekçi olmadığını göstermek amacıyla alternatif yaklaşımlar kullanabilir.

- Genellikle yeni bir model sunma zorunluluğu yoktur, ancak karşılaştırmalı olarak hükûmet modelini geçersiz kılabilir.

b) İkinci Konuşmacı:

- Her iki hükûmet açılış konuşmacısının argümanlarını sistematik biçimde çürütür.

- Muhalefet kanadının savlarını destekleyerek eksik kalan noktaları tamamlar.

- Münazara içeriğini muhalefet lehine şekillendirmeye çalışır.

8) Hükûmet Kapanış Takımı

a) Birinci Konuşmacı

- Hükûmet açılışının sunduğu modeli çürütmeler yeterince etkili olmadıysa devam ettirir.

- Modeli derinleştirerek daha detaylı bir savunma sunar.

b) İkinci Konuşmacı:

- Takım arkadaşının argümanlarını geliştirerek güçlendirir.

- Kendi kanadı ve özellikle kendi takımı lehine olacak şekilde karşılaştırmalı maç analizi sunar.

- Tartışmayı kendi pozisyonları açısından etkili şekilde özetler.

9) Muhalefet Kapanış Takımı

a) Birinci Konuşmacı:

- Kendi takımının argümanlarını derinleştirerek hükûmet kapanışının getirdiği yeni boyutları eleştirir.

- Savları çürütürken muhalefet bakış açısının bütünlüğünü korur.

b) İkinci Konuşmacı:

- *Münazara boyunca muhalefet kanadının yaklaşımını derli toplu biçimde açıklar.*
- *Hükûmet kapanış tarafından sunulan yeni açılımları çürütür ve karşıt argümanları geliştirir.*

Tüm takımlar, kendi kanadına ve kendi takımı lehine avantaj sağlayacak şekilde stratejik ve tutarlı argümanlar geliştirmekle yükümlüdür. Münazara süresince sunulan her iddia, kendi perspektifleri doğrultusunda desteklenmeli ve karşılaştırmalı analizlerle güçlendirilmelidir.

Konuşma Sırası

10) Müsabakalarda konuşmalar aşağıda belirtilen sırayla gerçekleştirilir.
    1. Hükûmet açılış birinci konuşmacı
    2. Muhalefet açılış birinci konuşmacı
    3. Hükûmet açılış ikinci konuşmacı
    4. Muhalefet açılış ikinci konuşmacı
    5. Hükûmet kapanış birinci konuşmacı
    6. Muhalefet kapanış birinci konuşmacı
    7. Hükûmet kapanış ikinci konuşmacı
    8. Muhalefet kapanış ikinci konuşmacı

Diğer hususlar

11) Kimlerin konuşmacı olacağını takımlar kendi içinde belirler.
12) Her konuşmacı bir defa söz hakkı alabilir.
13) Her bir konuşmacı rakip takımdan talep olması halinde her takımdan en az 1 defa soru almak zorundadır.
14) Takım üyelerinin konuşma yapmış olması soru sormasına engel değildir.
15) Takımların konuşma yapanlar dışında kalan üyeleri karşı takıma soru sormakla görevlidir.
16) Konuşmacılar en az bir soru almak zorundadır.
17) Sorular mevcut konuşmacının konuşmasıyla ilgili olmalıdır.

18) Sorulara yanıt sadece mevcut konuşmacı tarafından verilebilir.
19) Aynı kanatta yer alan takımlar birbirlerine soru yöneltemez.
20) Konuşma bittikten sonra soru yöneltilemez.
21) "Organizasyon sorumlusu" öğrenciler etkinlik öncesinde sınıf sıra düzeninin oluşturulmasından sorumludur.
22) Senenin ilk yarışmasında organizasyon sorumlusu grup tarih öğretmeni tarafından ilan edilir.
23) Sonraki yarışmalarda organizasyon sorumlusu bir önceki yarışmanın kazanan grubudur.

Süreler

24) Tüm konuşmacıların süresi 7 dakika 20 saniye ile sınırlıdır.
25) Soru süresi 15 saniye ile sınırlıdır.
26) Rakip takımlar birinci dakika ile altıncı dakika arasında münazır'a soru sorabilme hakkına sahiptirler.

Hazırlık

27) Müsabaka tarihi öğretmen tarafından 14 gün öncesinde ilan edilir. Müsabaka konusu öğretim programının etkinlik tarihine isabet eden kazanımı ile ilgili olabilmekle birlikte daha öncesinde işlenmiş kazanım konuları arasından da seçilebilir.
28) Konunun hangi ünite veya kazanımla ilişkili olduğu bilgisi müsabaka tarihiyle birlikte duyurulur. Ancak münazaranın kesin konusu müsabaka başlamadan 15 dakika öncesinde açıklanır.
29) Takımların hangi konumda olacağı müsabaka önermesinin duyurulmasından önce çekilen kura ile belirlenir.

Jüri

30) Tarih öğretmeni jüri heyetinin doğal başkanıdır.
31) Jürinin 3 ve tek sayıda kişiden oluşması esastır. Ancak gerekli sayıya ulaşılamaması halinde başkan oturumu tek başına yönetebilir.

Değerlendirme

32) Puanlama ekte yer alan cetvelde bulunan kriterlere göre jüri tarafından yapılır.

33) Ceza puanları şahsi olsa bile takım puanlarından silinir.

Tablo 89 *Münazara Uygulaması Puanlama Cetveli*

TAKIM	Hükûmet açılış ( ) Muhalefet açılış ( ) Hükumet kapanış ( ) Hükumet açılış ( ) Muhalefet Acılış ( )			
		PUAN	Konuşmacı 1	Konuşmacı 1
DEĞERLENDİRME BAŞLIKLARI	Zamanı doğru kullanma	10		
	Konuya hakimiyet	25		
	Konuşma becerisi	10		
	Akademik bilgiyi etkin kullanma	30		
	Hazırlıklı gelme	15		
	Saygın tutum	10		
CEZA PUANI	Saygısız tutum	60		
	Kişiselleştirme (Fikri tartışmanın şahsileştirilmesi)	40		
TOPLAM				

EK 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.10.2023-E.777952

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-777952 19.10.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Muhammet Savaş YILMAZ'ın, Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Tarih Eğitiminde Münazara Tekniğinin Kullanılması"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.09.2023** tarih ve **16** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1204

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 4. Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Ad:
Soyad:
Sınıf:

TARİH DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçekte tarih dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmış maddeler bulunmaktadır. Her maddenin karşısında görüşünüzü belirtmeniz için beş seçenek yer almaktadır. Sizden istenilen, her maddeyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği **X** şeklinde işaretlemenizdir. Lütfen her cümleyi yanıtlayınız ve her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve yanıtlamanız yaklaşık 10 dakika sürecektir. Yardımınız için teşekkür ederim.

Muhammet Savaş YILMAZ
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Tarih dersinin zevkli geçtiğini düşünürüm.					
2. Tarih sınavları diğer sınavlara göre bana daha zor gelir.					
3. Tarih dersinde anlatılanları rahatlıkla öğrenirim.					
4. Tarih derslerinde anlatılanlar bence önemsizdir.					
5. Tarih dersinin güncel hayatla bağlantılı olarak işlenmesini isterim.					
6. Tarih dersinden nefret ederim.					
7. Tarih derslerine söz almak ve derse katılmak istemem.					
8. Tarih dersinde konuların yerel tarihle bağlantılı olarak işlenmesi hoşuma gider.					
9. İleride tarihle ilgisi olan bir meslek seçmek istemem					
10. Tarih dersinin işlenişinde ders kitabı dışında farklı kaynakların da kullanılmasını isterim.					
11. Tarih en korktuğum derslerden biridir.					
12. Tarih dersinin ödevlerini zevkle yaparım.					
13. Tarih derslerinde öğrendiklerimin günlük yaşamda işime yarayacağını düşünmem.					
14. Tarih dersinde gezi gibi sınıf dışı etkinliklere yer verilmesi eğlenceli olur.					
15. Tarih dersinin konuları sıkıcıdır.					
16. Tarih dersinde geçmişle ilgili bilgi edinmek günümüzde yaşanan siyasi ve toplumsal olayları anlamaya yardımcı olur.					
17. Tarih dersinin nasıl işlendiği beni ilgilendirmez.					
18. Tarih dersi ile ilgili yayınları okumak hoşuma gider.					
19. Mecbur olmasam tarih dersine girmek istemem.					
20. Tarih dersinde anlatılanlar akılda kalıcı bilgiler değildir.					
21. Tarihe ayrılan ders saatlerinin daha fazla olmasını isterim.					
22. Tarih dersinde anlatılanların yaşadığım yerle ve sosyal çevremle ilgisi olmadığını düşünürüm.					

Ek 5. Akademik Başarı Testi

AD-SOYAD: **SINIF:**

1- Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinin nedenlerinden biri <u>değildir</u>?

A) Şeriatı yürürlükten kaldırmak

B) Osmanlı tebaası arasında eşitliği sağlamak

C) Devleti eski gücüne kavuşturmayı istemek

D) Mısır ve Boğazlar gibi sorunlarda Avrupalı devletlerin desteğini sağlamak

E) İç işlerine Avrupalı devletlerin karışmalarını önlemek

2- Osmanlı Devleti'nde,

I. Tanzimat Dönemi'nde, batılı anlayışla çalışan okulların yanında medreselerin varlığını sürdürmesi
II. İkinci Mahmut Dönemi'nde devlet memurlarının kavuk yerine fes giymelerinin kabul edilmesi
III. İkinci Mahmut'un resmini devlet dairelerine astırması
IV. Osmanlı matbaasının kurulması ve din kitapları dışındaki kitapların matbaada basılmasına izin verilmesi

Uygulamalarından hangileri, toplumun belli bir kesiminin tepkisinden çekinildiğini gösterir?

A) I ve II B) I ve IV C) II ve III

D) II ve IV E) III ve IV

3- Osmanlı Devleti'nde yasama yetkisinin Ayân ve Mebusan Meclisine ait olduğunu belirten siyasal belge, aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tanzimat Fermanı

B) Sened-i İttifak

C) Islahat Fermanı

D) Kanunuesasi

E) Mecelle

4- Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde tebaa için din, mezhep, dil ve cinsiyet bakımından ayırt edici tabir ve vasıfların kullanımını kaldıran Islahat Fermanı'nın amaçlarından biri <u>değildir</u>?

A) Gayrimüslimlere Müslümanlarla eşit statü vermek
B) Devlet dairelerinde gayrimüslimlerin çalışmasına müsaade etmek
C) Dinî farklılıkların yarattığı gerilimi ortadan kaldırmak
D) Devlet düzeninde, laiklik prensiplerini yerleştirmek
E) Toplumsal yükümlülükleri tüm kesimlere paylaştırmak

5- Aşağıdakilerden hangisinin Osmanlıcılık düşüncesi doğrultusunda yapılan çalışmalardan biri olduğu <u>söylenemez</u>?

A) Sened-i İttifak'ın kabul edilmesi
B) Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesi
C) Kanunuesasi'nin yürürlüğe girmesi
D) Mebusan Meclisinin açılması
E) Islahat Fermanı'nın yayımlanması

6- Osmanlı Devleti'nde gerekli görüldüğünde herhangi bir yöneticinin mal varlığına el konulabilmesi (müsadere) usulü Tanzimat Fermanı'yla kaldırılmıştır. Bu usulün kaldırılmasıyla yöneticinin,

I. Devlete olan güveni artmıştır.
II. Özel mülkiyet hakkına güvence getirilmiştir.
III. Yöneticilik yetkileri artırılmıştır.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II

D) I ve III E) II ve III

7- Sultan Abdülmecit, hiçbir kesimin etkisi olmadan Tanzimat Fermanı'yla tebaasına can, mal ve namus güvenliğinin sağlanacağını, vergilerin herkesin gelirine göre alınacağını duyurmuştur. Bu duyuru, Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi yönünde bir gelişmedir?

A) Avrupa devletlerinden biri olması

B) Özerk yönetimlerin yaygınlaşması

C) Yeniliklerin halktan gelmesi

D) Halkın yönetime katılması

E) Temel hakların tanınması

8- 1876 yılında düzenlenen İstanbul Konferansı'nın toplandığı ilk gün, Osmanlı Devleti'nin Kanunuesasi'yi yürürlüğe koyması ve meşrutiyeti ilan etmesinin nedenlerinden birinin aşağıdakilerden hangisi olduğu savunulabilir?

A) Konferansın alacağı kararlarda etkili olmak istemesi

B) Konferansın dağılmasını önlemeye çalışması

C) İngiltere'nin Kıbrıs'a yerleşmesini önlemek istemesi

D) Balkanlarda yapılacak ıslahat için Rusya'nın desteğini sağlamayı gerekli görmesi

E) Osmanlı–Rus savaşını önlemek amacıyla Londra'da toplanacak konferansı etkilemek istemesi

9- 1876 yılında ilan edilen Kanun-u Esasi'ye göre,

I. Hükümet padişaha karşı sorumludur.

II. Mebusan Meclisi üyelerini halk seçer.

III. Meclisi açıp kapama yetkisi padişaha aittir.

Bu durumlardan hangileri, Osmanlı Devleti'nin monarşik yapısının değişmediğini gösterir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II

D) I ve III E) II ve III

10- Yeni Osmanlılar, Kanunuesasi'nin ilan edilmesiyle toplumun bütün unsurlarının temsil edileceği kurumların oluşturulabileceğini ve bu yolla da İmparatorluk'un dağılmasının önleneceğini savunmaktaydılar.

Buna göre Yeni Osmanlılar, aşağıdakilerden hangisini amaçlamışlardır?

A) Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesini

B) Mecelle'nin yürürlüğe konulmasını

C) Sened-i İttifak'ın geçerli kılınmasını

D) Meşruti yönetime geçilmesini

E) Meşveret Meclisinin toplanmasını

11-

I. Hükûmetin padişaha karşı sorumlu olması

II. Âyan ve Mebuslar Meclislerini açma ve kapatma yetkisinin padişaha ait olması

III. Mebusan Meclisi üyelerinin dört yılda bir yapılan seçimle meclise girmesi

Kanunuesasi'de yer alan yukarıdaki hükümlerden hangilerinin, Âyan ve Mebuslar Meclislerinin yetkilerini kısıtladığı savunulabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III

D) I ve II E) I, II ve III

12-

I. Kanunuesasi
II. Tanzimat Fermanı
III. Islahat Fermanı

Osmanlı Devleti'nde yukarıdakilerin ilanının doğru sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

A) I, II, III B) II, I, III C) II, III, I D) III, I, II E) III, II, I

13- Osmanlı Devleti'nde 23 Aralık 1876 tarihinde Kanunuesasi'nin ilan edilmesiyle başlayan dönemle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Padişaha karşı sorumlu bir hükûmetin kurulduğu
B) Anayasal düzene geçildiği Parlamentolu siyasi hayatın başladığı
C) Halkın, yönetime kısıtlı olarak katıldığı
D) Devletin teokratik yapısının sona erdiği
E) Parlamentolu siyasi hayatın başladığı

14- Kanunuesasi'nin 8. maddesi: "Osmanlı Devleti uyruğu olan bireylerin tümüne hangi din ve mezhepten olursa olsun ayrım gözetilmeksizin Osmanlı denir." biçimindedir.

Bu tanımla, aşağıdakilerden hangisinin amaçlandığı <u>savunulamaz?</u>

A) Padişahın mutlak yetkisinin kısıtlanmasının
B) Müslüman olmayanların ayrılıkçı hareketlerinin önlenmesinin
C) Toplumun Osmanlı adı altında bütünleştirilmesinin
D) Din ve mezhep ayrımcılığının ortadan kaldırılmasının
E) Osmanlı vatandaşlığı statüsünün oluşturulmasının

15- Osmanlı Devleti'nde Kanunuesasi'nin kabulüyle;

I. Parlamentolu sisteme geçilmesi,

II. Tebaanın tüm unsurlarının mecliste temsil edilmesi,

III. Padişahın yürütme yetkisinin sona ermesi

Gelişmelerinden hangileri yaşanmıştır?

A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III

D) II ve III E) I, II ve III

Ek 6. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.					
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.					
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.					
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.					
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.					
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.					
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.					
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırıcı kişiliğimi takdir ederler.					
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.					
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.					
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.					
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.					
13. Büyük bir kararla yüzsüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.					
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.					
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.					
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.					
17. İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.					
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.					
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.					
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.					
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.					
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü alışmalılar.					
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.					

24. İnsanların, bir başkasının fikrine karsı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.					
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.					
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.					
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.					
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar önemli değildir.					
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.					
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.					
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.					
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.					
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.					
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.					
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.					
36. Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.					
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.					
38.Her şeyin nasıl islediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.					
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.					
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.					
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.					
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.					
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.					
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.					
45. Farklı dünya görüşlerine karsı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.					
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman ise yarayacağını bilemezsin.					
47. Her şey göründüğü gibidir.					
48. Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.					
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.					
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.					
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirme de iyiyimdir.					

Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ad:
Soyad:
Tarih:
Kurum:

Hizmet yılınız	

Eğitim durumunuz	Lisans:	Yüksek lisans:	Doktora:

Aldığınız kurs, sertifika ve hizmet içi eğitimler	

Daha önce herhangi bir münazara etkinliğine yarışmacı olarak katıldınız mı?		Evet
		Hayır

1- Münazara etkinliği diğer derslerle kıyaslandığında sizin için nasıl geçti?

3- Münazara etkinliği sırasında sizi zorlayan durum ve koşullar oldu mu? Hangileri? Nasıl?

4-Münazara tekniğinin uygulanabilirliğinin arttırılması adına önerileriniz nelerdir?

5-Münazara etkinliğini öğrenciler için faydalı buluyor musunuz? Neden?

6-Yapılsaydı iyi olurdu diyeceğiniz neler var?

Ek 8. Açık Uçlu Anket Formu

Ad:
Soyad:
Tarih:
Kurum:
Cinsiyet:

1- **Münazara etkinliğiyle geçen bu dersi diğer tarih dersleriyle kıyaslandığınızda sizin için nasıl geçti?**

2-Münazara etkinliği sizce hangi sıklıkta gerçekleştirilmeli? Neden?

3-Münazara etkinliği sırasında sizi zorlayan durum ve koşullar oldu mu? Hangileri? Nasıl?

4-Etkinliğin tekrar yapılmasını ister miydiniz? Neden?

5- Yapılsaydı iyi olur diyeceğiniz neler var?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…