



TEZ ADI

MÜNAZARA TEKNİĞİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ
TUTUMLARI VE ELEŞTİREL KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Ad SOYAD

Yavuz Selim SERCAN

Yüksek Lisans Tezi

Ana Bilim Dalı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç.Dr.Ahmet KARABULUT

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL ANABİLİM DALI

Ad SOYAD

Yavuz Selim SERCAN

TEZ BAŞLIĞI

MÜNAZARA TEKNİĞİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA
BECERİSİ TUTUMLARI VE ELEŞTİREL KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

Jüri: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

AĞRI-2025

 AGRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ 2007	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	Doküman No	FR-211
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1/1

..... TEZ BAŞLIĞI BURAYA YAZILACAK

.....

..... danışmanlığında,
..... tarafından hazırlanan bu çalışma, .../.../...
tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup
..... Anabilim Dalı
Bilim Dalında yüksek lisans / doktora tezi olarak **oybirliği / oy çokluğu (.../...)** ile
kabul edilmiştir.

Başkan :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile
onaylanmıştır.

.....

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ BENZERLİK RAPORU	Doküman No	FR-213
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	2 / 105

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Yavuz Selim SERCAN	
Numarası	220601282	
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi	
Programı	Tezli Yüksek Lisans	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Doç. Dr. Ahmet KARABULUT	
Tez Başlığı	MÜNAZARA TEKNİĞİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ TUTUMLARI VE ELEŞTİREL KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%5	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	%18	% 30
Materyal ve Yöntem	%26	% 30
Araştırma Bulguları	%20	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%6	% 20
TEZ (GENEL)	%20	% 25

24/07/2025

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

Yavuz Selim SERCAN

Doç. Dr.Ahmet KARABULUT

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum —Münazara Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutumları Ve Eleştirel Konuşma Becerilerine Etkisil adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.06.2025

Yavuz Selim SERCAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ BENZERLİK RAPORU	ii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iii
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÖN SÖZ.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Alt Problemler	5
1.3. Tezin Amacı	5
1.4. Tezin Önemi	6
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Kapsam.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Eğitim	9
2.2. Eğitimin Amaçları	11
2.3. Çağdaş Eğitim	12
2.4. Türkçe Dersi ve Konuşma.....	13

2.5. Türkçe Dersine Ait Temel Dil Becerileri	14
2.5.1. Konuşma.....	15
2.5.2. Konuşma ve Tutum	18
2.6. Öğretim Yöntem ve Teknikleri	20
2.6.1. Tartışma Yöntemi.....	21
2.6.2. Tartışma Yönteminin Yararları	24
2.6.3. Tartışma Yönteminin Sınırlılıkları	26
2.6.4. Yöntemin Uygulanması.....	27
2.6.5. Tartışma Yönteminin Çeşitleri	28
2.7. Literatür Taraması	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	40
3.3. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci	41
3.4. Geçerlilik ve Güvenirlilik	42
3.5. Verilerin Analizi.....	43
3.6. Çalışma Grubu.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	46
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	47
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	49

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	49
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	50
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	51

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	52
5.1. Sonuç.....	52
5.1.1. Eleştirel Konuşma Becerisine İlişkin Sonuçlar	52
5.1.2. Konuşma Becerisi Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	53
5.2. Tartışma.....	55
5.3. Öneriler.....	58
KAYNAKLAR.....	59
EKLER	69
ÖZGEÇMİŞ.....	88

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Münazara Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutumları ve Eleştirel Konuşma Becerilerine Etkisi

YAVUZ SELİM SERCAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

2025, 88 sayfa+ xiv

Jüri: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

Bu çalışmanın temel hedefi, münazara tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi tutumları ve eleştirel konuşma becerilerine etkilerini tespit etmektir. Yapılan bu deneysel çalışmada, denekler üzerinde öncesi ve sonrası testlerin uygulandığı, kontrol grubu bulunan yarı deneysel bir tasarım olan eşleştirilmiş örneklem yöntemi benimsenmiştir. Seçilen örneklem gruplarının rastgele seçilemeyeceği ve grupların eşitliğinin güvenilir sonuçlar elde etmek adına kritik öneme sahip olması bu yöntemin tercih edilme sebebidir. Çalışma, her biri 24'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Erzurum'un Palandöken ilçesindeki Yıldızkent Borsa İstanbul Ortaokulunda öğrenim gören 7-B ve 7-G sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler _‘ Konuşma becerisi tutum ölçeği‘ ve —eleştirel konuşma ölçeği‘ ile elde edilmiştir. Bu inceleme, münazara hakkında bilgi verilmesi ve örnek münazara yapılması ile başlayıp deney ve kontrol gruplarına yönelik ön testlerin gerçekleştirilmesiyle devam etmiştir. İlerleyen süreçte, deney grubundaki öğrencilere, araştırmacının rehberliğinde münazara yöntemiyle ders konuları işlenirken, kontrol grubu öğrencileri müfredata uygun mevcut eğitim teknikleriyle öğrenimlerine devam etmişlerdir. On haftalık bu sürecin ardından, her iki gruba da son testler uygulanarak araştırmanın tamamlanması sağlanmıştır. Bu çalışmada, iki

ayrı grubun performans ortalamalarını değerlendirmek amacıyla Independent Samples t-Test tercih edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, münazara yöntemiyle eğitim gören grubun, mevcut öğretim tekniklerini izleyen gruba kıyasla hem eleştirel konuşmada hem de konuşma tutumlarında kayda değer bir ilerleme kaydettiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Münazara, tartışma, eleştirel konuşma, Türkçe dersi, konuşma, tutum



ABSRACHT

MASTER’S THESIS

The Effect of Debate Technique on 7th Grade Students' Speaking Skills Attitudes and Critical Speaking Skills

YAVUZ SELİM SERCAN

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet KARABULUT

2025, 88 page+ xiv

Jury: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Assoc. Prof. Dr. Ahmet KARABULUT

The main objective of this study is to determine the effects of the debate method applied in Turkish lessons of 7th grade students on the students' speaking attitudes and critical speaking abilities. In this experimental study, the paired sample method was adopted, which is a quasi-experimental design with a control group, in which pre- and post-tests were applied to the subjects. The reason why this method is preferred is that the selected sample groups cannot be chosen randomly and the equality of the groups is of critical importance in order to obtain reliable results. The study was conducted with experimental and control groups, each consisting of 24 people. The sample of the study consisted of 7-B and 7-G class students studying at Yıldızkent Borsa İstanbul Secondary School in the Palandöken district of Erzurum in the 2024–2025 academic year. In the study, data were obtained using the "Speaking Skills Attitude Scale" and "Critical Speaking Scale". This examination began with providing information about debate and conducting a sample debate, and continued with conducting pre-tests for the experimental and control groups. In the following process, while the students in the experimental group were taught the course topics using the debate method under the guidance of the researcher, the students in the control group continued their education with the existing educational techniques in accordance with the curriculum. After this ten-week period, post-tests were

administered to both groups to complete the study. In this study, Independent Samples t-Test was preferred to evaluate the performance averages of two separate groups. The findings revealed that the group that received education using the debate method made significant progress in both critical speaking and speaking attitudes compared to the group that followed the current teaching techniques.

Keywords: Debate, discussion, critical speech, Turkish lesson, speech, attitude



ÖN SÖZ

Bu tezin, toplumun büyük bir ihtiyaç duyduğu eleştirel konuşma becerisine ve konuşma becerisi tutumlarına katkı sağlayacağına inanıyorum. Bu süreçte, konu belirlemeden teslimine kadar her zaman yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Ahmet KARABULUT‘ a ve jüride yer alan Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ ve Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM‘ e minnettarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bana sürekli destek olan değerli hocam Selçuk ARABACI‘ ya, tezin başlangıcından yazım aşamasına ve teslimine kadar her zaman yanımda olan, her türlü desteği sağlayan, fedakarlık yapan sevgili eşim Merve SERCAN‘ a ve henüz iki yaşında olmasına rağmen varlığıyla bana güç katan kızım Zehra Betül SERCAN‘ a şükranlarımı sunuyorum.

Yavuz Selim SERCAN

TABLÖLAR LİSTESİ

3.1. Öğrencilerin Eleştirel Konuşma Becerisi ve Konuşma Becerisine Yönelik Tutumlarını Değerlendirme Aralık ve Kriterleri	43
3.2. Shapiro-Wilk Normallik Testi.....	44
3.3. Gruplara Uygulanan EKÖ ve KTÖ Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	46
4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Konuşma Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t- Testi Sonuçları	47
4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t- Testi Sonuçları	47
4.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Konuşma Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t- Testi Sonuçları	48
4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t- Testi Sonuçları	49
4.5. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Konuşma Becerileri Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t- Testi Sonuçları	49
4.6. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Tutum Düzeyleri Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t- Testi Sonuçları	50
4.7. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Konuşma Becerileri Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t- Testi Sonuçları	51
4.8. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerileri Tutum Düzeyleri Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

2.1. Temel dil becerilerinin ana dil öğretimindeki ilişki alanları	15
2.2. Tutumun bileşenleri.....	19



KISALTMALAR LİSTESİ

ARK.: Arkadaşları

EKÖ: Eleştirel Konuşma Ölçeği

KTÖ: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Öğrenci sayısı

Ö. : Ölüm tarihi

P. : İstatistiki Anlamlılık Değeri

S.S: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurum

X: Aritmetik ortalama

%: Yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu kısımda, incelenen konunun temel problemi, bu temel problemin bileşen alt sorunları, çalışmanın neyi amaçladığı, araştırmanın neden önemli olduğu öngörülen varsayımlar, bu varsayımların getirebileceği sınırlamalar ve kullanılan terimlerin açıklamaları sunulmuştur.

1.1. Problem

Her toplum; kendi düşünce yapısına, çıkarlarına ve hedeflerine uygun olarak bireylerine özgü bir eğitim modeli sunar. Toplumlar bu eğitim yapılarını, kendi gereksinimleri ve toplumu oluşturan fertlerin beklentileri doğrultusunda şekillendirirler. Bu perspektiften bakıldığında eğitimin esasen bireylerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayan bir gelişim süreci olduğunu ifade etmek yerinde olur. Eğitim sürecinde geçen zaman zarfında, insanlar yeni bilgiler öğrenir ve bu bilgiler ışığında yaşam tarzlarında ve karakterlerinde dönüşümler gerçekleştirirler. Bu dönüşüm, eğitim sürecinin tamamı boyunca devamlılık arz eder. Elde edilen bilgilerle birlikte beceri ve tutumlarda da bu değişiklikler kendini gösterir. İnsanlar, yaşamları süresince karşılaştıkları her türlü durumdan etkilenirler; bu etkileşimler bazen açıkça görülürken bazen de zamanla kendini belli eder. Bu bağlamda, eğitimi, —etkileşim ve öğrenme sonucunda insanlarda ortaya çıkan kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlamak mümkündür. Geniş bir bakış açısıyla eğitim-öğretim, toplumun kültürel evrim sürecinin bir bileşenidir (Fidan ve Erden 1991).

Türkçe dersi, eğitim sistemimizin uzun yıllardır temelini oluşturan ve Türkçenin disiplinlerini öğrencinin anlayış düzeyine uygun hale getirerek şekillendirdiği bir eğitim modülüdür. Bu ders, öğrencilerin somut düşünce aşamasından soyut düşünce aşamasına geçişlerinde, birey olarak ve toplumsal bir varlık olarak kendileri, çevreleri, ülkeleri ve dünya hakkında temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını hedefler. Bu eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin tercih

ettiği öğretim stratejileri ve teknikleri, öğrencilerin gelişiminde önemli bir etken olarak işlev görür. Tartışma yöntemi gibi öğretim teknikleri, öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği çağdaş, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini, empati yeteneğini, farklı görüşlere saygıyı ve hoşgörüyü içselleştirmelerine katkıda bulunur.

Günümüz dünyasında; düşünme yetileri, özellikle eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri, eğitimde vazgeçilmez birer unsura dönüşmüştür. Eğitim programlarının, bu temel becerileri, özellikle eleştirel düşünme kapasitesini geliştirmeye yönelik olarak yeniden şekillendirildiği gözlemlenmektedir. Nitekim eleştirel konuşma, öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etme ve anlamı kavrama yetilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu konuşma biçimi, öğrencilerin ekip çalışması yapma, görüş alışverişi gerçekleştirme, birlikte karar verme ve çeşitli problemleri çözme yetilerini ilerletmelerine yardımcı olmaktadır. Eleştirel konuşma bağlamında kelime ve cümle seçimleri, iletişimin etkinliğini artırmak amacıyla bilinçli ve seçici bir şekilde yapılmaktadır (MEB 2009). Eleştirel düşünme becerisine sahip anlatıcılar, güçlü sosyal yetkinlikler sergileyen, grup çalışmalarına katılım sağlayabilen ve iş birliğine açık bireylerdir. Eleştirel anlayışın hâkim olduğu öğrenme ortamlarında ise öğrenciler; yazılı ve sözlü ifadelerinde düşüncelerini aktarırken olay ve durumlara nesnel bir bakış açısıyla yaklaşma, değerlendirme yapma ve fikir temelli çözüm önerileri geliştirme yetilerini ilerletmektedirler (Karadüz 2010).

Günümüz eğitim anlayışında etkili bir öğretim süreci yürütülebilmesi için farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Öğretmen, öğrencilerin konuyu en etkili biçimde öğrenmesini sağlayacak yöntemi belirledikten sonra, ders sırasında sınıf dinamiklerini, çevresel faktörleri ve mevcut olanakları dikkate alarak kendi pedagojik yetkinlikleri doğrultusunda esneklik gösterebilmeli ve yöntem çeşitliliği ile öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirebilmelidir (Bilgin ve Selçuk 1999). Sınıf içi tartışma ortamlarını teşvik etmeye yönelik geliştirilen tüm yaklaşımların temelinde, öğrenenlerin soru sormasına olanak tanıyan, sahip oldukları bilgileri kanıta dayalı biçimde yeniden değerlendirebilecekleri, akranlarının açıklamalarını eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilecekleri, verileri yorumlama ve çözümleme fırsatı bulabilecekleri ve farklı

açıklamaların dikkate alınmasını sağlayan bir öğrenme ortamı anlayışının yer aldığı gözlemlenmektedir. Eğer sınıf ortamı, etkileşime dayalı tartışmalara zemin hazırlamıyorsa, bu durum öğrenmenin etkinliğini azaltmakta ve öğrenme çıktılarının sınırlı kalmasına yol açmaktadır (Duschl and Osborne 2002). Münazara ve sınıf içi tartışmalar, demokratik bir öğrenme ortamının inşa edilmesine katkı sağlayan etkili yöntemler arasında yer almaktadır (Kuzgun 2000). Demokratik değerlere duyarlı, hak ve sorumluluklarının bilincinde bireyler yetiştirmek açısından, eğitim süreçlerinde tartışma temelli yöntemlerin kullanımı önemli ve gerekli görülmektedir. Çünkü tartışma, demokratik anlayışın eğitim ortamlarında somut bir biçimde yaşama geçirilmesidir (Hill 1977). Öğrenciler, tartışma yönteminin katkılarına yönelik olumlu bir inanç geliştirdiklerinde, daha nitelikli tartışmalar yürüterek hem bireysel gelişimlerine katkı sağlar hem de akranlarıyla etkileşim kurarak ortak bilgi, değer ve inançlar oluşturma süreçlerine aktif biçimde katılım gösterirler. Ayrıca tartışma süreçlerinde, iddia ile kanıt arasındaki ilişkiyi kavramak, aynı zamanda iddia ile gerekçe arasındaki bağı anlamayı da gerektirdiğinden, bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunar (Erduran vd 2006). Dewey'in görüşüne göre ise, demokrasi ve eğitim birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturur; yalnızca demokratik ilkelere dayalı bir eğitim sistemi, demokratik bir toplumun inşasına olanak sağlayabilir. Bu doğrultuda, okul ortamı küçük ölçekli bir toplum modeli olarak yapılandırılmalıdır. Gutek (2001)'e göre çocuklar bu tür bir okul ortamında demokratik yaşam biçiminin temel ilkelerini içselleştirme imkânı bulurlar. Öğrencilerin, demokrasi ilkeleri doğrultusunda düşünceleri, fikirlerini ifade etmeleri, eleştirel bakış geliştirmeleri ve eleştirilere açık olmaları; farklı görüşlere ve çoğunluk kararlarına saygı göstermeleri, hoşgörülü bir tutum sergilemeleri ve çeşitli fikirler arasında uzlaşma yolları aramaları teşvik edilmelidir. Bu tür etkinliklerin gerçekleştirildiği bir eğitim ortamında bulunan bireyler, demokratik değerleri deneyimleyerek öğrenme fırsatı yakalayacakları için, söz konusu tutum ve davranışları daha etkili ve kalıcı biçimde benimseyebilirler (Yeşil 2003). Bu bağlamda, öğrencilerin hem düşüncelerini yapılandırarak ifade edebilmeleri hem de karşıt görüşleri değerlendirerek fikirlerini yeniden şekillendirebilmeleri, çağdaş eğitimin gerektirdiği temel yetkinlikler arasında yer almaktadır. Özellikle eleştirel konuşma becerisi, bireyin düşünce sürecini derinleştirmesine, sözlü anlatımında

mantıksal bütünlük kurmasına ve iletişim sürecini sorgulayıcı ve yapıcı bir düzlemde yürütebilmesine olanak tanır.

Bununla birlikte öğrencilerin konuşma becerisine yönelik duyuşsal tutumları, yani konuşma eylemine karşı geliştirdikleri duygu, inanç ve eğilimler de bu süreci doğrudan etkilemektedir. Konuşma sürecinde özgüven, konuşmaya istekli olma, dinleyicilerle etkileşim kurabilme gibi tutumsal öğeler, bireyin hem kendini ifade etme kapasitesini hem de sosyal etkileşimlerini belirleyici biçimde yönlendirmektedir. Ancak mevcut eğitim ortamlarında bu iki temel becerinin – eleştirel konuşma ve konuşma tutumu – sistematik biçimde desteklendiği söylemek güçtür. Bu noktada, münazara, yalnızca bilgi aktarımı sağlayan değil, aynı zamanda düşünme, sorgulama, ikna, dinleme, karşıt görüşlere saygı duyma gibi bilişsel ve duyuşsal süreçleri bütüncül biçimde harekete geçiren güçlü bir öğretim tekniği olarak ön plana çıkmaktadır. Münazara ortamı, öğrencilerin görüşlerini sistematik biçimde ifade etmelerine olanak sağlarken; argümantasyon, kanıt sunma ve eleştirel tepki üretme gibi ileri düzey dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca münazara, bireylerin konuşma eylemine karşı geliştirdikleri olumlu tutumları pekiştirerek öğrencinin kendini ifade etme sürecini daha etkili ve özgüvenli bir şekilde gerçekleştirmesine katkı sunar.

Ancak eğitimde münazara yönteminin kullanım sıklığı ve niteliği sınırlıdır bu da öğrencilerin eleştirel konuşma becerileri ile konuşma becerisine yönelik tutumlarının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, münazara gibi tartışma temelli tekniklerin Türkçe dersi gibi temel iletişim becerilerini hedefleyen derslerde etkili bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, münazara tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin hem konuşma becerisine yönelik tutumları hem de eleştirel konuşma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyma gerekliliğinden doğmuştur. Bu çalışma ile çağdaş eğitimin gerektirdiği iletişim temelli yeterliliklerin kazandırılmasında münazaranın ne denli işlevsel bir araç olabileceği bilimsel olarak incelenmekte ve Türkçe öğretimi bağlamında bu yöntemin uygulama olanakları değerlendirilmiştir.

1.2. Alt Problemler

7. sınıf Türkçe dersinde münazara tekniğinin eleştirel konuşma becerisine ve konuşma becerisi tutumlarına etkisini belirleme problemi açısından aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının ön test eleştirel konuşma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının ön test konuşma becerisine ait tutum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubunun ön test – son test eleştirel konuşma becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney grubunun ön test – son test konuşma becerisi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun ön test – son test eleştirel konuşma becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun ön test – son test konuşma becerisine ait tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının son test eleştirel konuşma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının son test konuşma becerisine ait tutum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Tezin Amacı

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği, bireylerin eğitim sürecinde yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri değerlendirme, sorgulama ve ifade etme yetkinliklerini geliştirmelerini de zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin hem eleştirel konuşma becerileri hem de konuşma eylemine yönelik tutumları, çağdaş eğitimin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği

günümüz programlarında, öğrencilerin sözlü ifade, tartışma ve eleştirel değerlendirme yeterlikleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Brooks and Brooks 1993; MEB 2006). Ancak yapılan araştırmalar, mevcut öğretim yöntemlerinin bu tür becerileri geliştirmede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Sever 2011; Yusuf 2016). Bu noktada münazara tekniği, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştiren, onların farklı görüşleri analiz etme, kanıt sunma, savlarını temellendirme ve etkili biçimde karşıt görüşleri çürütme gibi üst düzey dil ve düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayan işlevsel bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Erduran vd 2006; Gutek 2001).

Münazara, yalnızca düşünce üretimi ve iletimi bağlamında değil; aynı zamanda öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyen, motivasyonlarını artıran ve kendilerini ifade etme cesaretlerini pekiştiren bir ortam sunar (Hamzadayı 2019; Gölpınar vd 2018). Bu teknik, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, demokratik değerleri içselleştirmelerine ve farklı görüşlere karşı hoşgörü geliştirmelerine de katkı sağlar (Dewey 1916; Yeşil 2003).

Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı; münazara tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi tutumlarına ve eleştirel konuşma becerilerine etkisini incelemektir. Bu kapsamda öğrencilerin münazara etkinliklerine aktif olarak katılımıyla, eleştirel düşünme süreçlerini sözlü olarak yapılandırma ve ifade etme becerilerinin gelişip gelişmediği; aynı zamanda konuşmaya karşı duyuşsal eğilimlerinde anlamlı bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, hem Türkçe öğretimi bağlamında münazara tekniğinin pedagojik değerini ortaya koymayı hem de öğretim yöntemleri arasında münazaraya daha fazla yer verilmesine yönelik bilimsel bir temel sunmayı amaçlamaktadır.

1.4. Tezin Önemi

2005 yılı itibarıyla, eğitim anlayışımız köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Öğrencilerin sadece bilgiyi pasif bir şekilde almakla sınırlı kaldığı, üst düzey düşünme becerileri olan sorgulama, araştırma ve analiz gibi yeteneklerin göz ardı edildiği eski sistemden; öğrencilerin aktif katılımcılar haline geldiği, sorgulayan,

araştıran ve bilginin arkasındaki sebepleri ve sonuçları da göz önünde bulunduran yapılandırmacı bir yaklaşıma evrilmiştir. Bu değişimin kağıt üzerindeki ifadesinin ötesinde, pratikteki uygulanışı da büyük önem taşımaktadır. Zira, günümüz eğitim sistemi, dünya genelindeki diğer ülkelerde olduğu gibi, bireylerin bilgiyi sadece almak yerine, onu üretmelerini ve yeniden şekillendirmelerini beklemektedir.

Modern dünyanın tanıdığı birey, kendisine sunulan bilgileri sorgusuz sualsiz kabul etmekten ziyade, bu bilgileri kendi içinde işleyerek ve yorumlayarak, onlara yeni boyutlar kazandırma sürecine aktif bir şekilde dahil olur (Yıldırım ve Şimşek 1999). Bu süreçte, bilginin yalnızca tekrar edilmesinin değil, aynı zamanda transfer edilmesinin ve yeniden yapılandırılmasının kritik olduğu vurgulanır (Perkins 1999). Çünkü öğrenenler, karşılaştıkları yeni bilgiyi mevcut dünya görüşlerini tanımlamak ve açıklamak için ya var olan bilgi yapılarını kullanırlar ya da yeni yapılar oluştururlar (Brooks and Brooks 1993). Öğretmenlerin de öğrencilere problemleri çözme yükünü bırakmak yerine, bu problemleri analiz etmeleri ve çözümlemeleri için gerekli ortamı sağladıkları yapılandırmacı yaklaşım, son 20 yıldır ülkemiz eğitim programlarının temelini oluşturan bir yaklaşımdır.

Öğrencilerin günümüz eğitim anlayışında sadece bilgi birikimine sahip olmaları yeterli değildir; asıl mesele, bu bilgileri işleyebilmeleri, analiz edebilmeleri ve bu süreçte yeni anlayışlar ile deneyimler kazanabilmeleridir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilerin mevcut bilgilerini daha ileri bir seviyeye çıkarabilmeleri için yeni eğitim sistemine uygun aktiviteler geliştirmelerini zorunlu kılar. Eğitim yöntemlerine baktığımızda, öğrencileri aktif olarak katılıma teşvik eden ve kritik düşünme becerilerini tetikleyen yöntemler arasında tartışma teknikleri öne çıkmaktadır. Brooks and Brooks (1999) tarafından belirtildiği üzere, yapılandırmacı yaklaşıma sahip bir öğretmen, öğrencilere doğru yolu göstermek yerine, onların kendi yollarını bulmalarına rehberlik etmelidir, tıpkı bir kutup yıldızı gibi.

Günümüz eğitim paradigmaları, yalnızca bilgi aktarımını hedefleyen geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda çok yönlü gelişimini esas alan yapılandırmacı anlayışı benimsemiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmaları değil; aynı zamanda bu bilgiyi analiz etmeleri, sorgulamaları ve kendi düşünce sistemleri doğrultusunda yeniden

yapılandırmaları beklenmektedir. Özellikle Türkçe dersleri, bireyin dilsel ve düşünsel yetkinliklerini geliştiren en temel disiplin olarak, çağdaş eğitimin bu yeni hedefleriyle birebir örtüşmektedir.

Bu çalışmanın önemi, münazara gibi öğrenci merkezli, katılımı yüksek ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir yöntemin, konuşma becerisi tutumu ve eleştirel konuşma becerisi üzerindeki etkilerini sistematik olarak incelemesinden kaynaklanmaktadır. Konuşma, yalnızca bireyin düşüncelerini sesli bir biçimde aktarması değil, aynı zamanda bir toplum içinde etkileşim kurabilme, fikir alışverişinde bulunabilme ve ikna süreçlerini yönetebilme becerisidir. Bu becerinin gelişimi ise, bireyin konuşmaya karşı tutumuyla doğrudan ilişkilidir. Olumlu bir konuşma tutumu, öğrencinin özgüveni, iletişim kurma isteği ve dilsel performansını artırmakta; dolayısıyla, daha nitelikli ve etkili konuşmalar gerçekleştirmesine zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte, eleştirel konuşma becerisi; bireyin bir konuyu çok yönlü analiz edebilmesi, düşüncelerini dayanaklarıyla birlikte savunabilmesi, karşıt fikirleri anlayarak saygı çerçevesinde karşı çıkabilmesi gibi yüksek düzeyde düşünme ve ifade yeteneklerini içerir. Günümüzde, dijital bilgi akışının hızlandığı ve farklı görüşlerin hızla yayıldığı bir çağda, öğrencilerin yalnızca konuşabilmesi değil, eleştirel biçimde konuşabilmesi, gerek bireysel gerek toplumsal yaşam kalitesinin artırılması açısından kritik bir beceri hâline gelmiştir.

Bu noktada, münazara tekniği, öğrencilerin hem konuşmaya ilişkin duyuşsal yönlerini (tutumlarını) hem de eleştirel düşünme ile ilişkilendirilen üst düzey sözlü ifade becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Çünkü münazara, sadece bir ikna oyunu değil, argüman üretme, karşı argümanı analiz etme, kanıt sunma, mantıksal çıkarımlar yapma ve bunları saygı çerçevesinde sunma becerilerinin bir bütünüdür. Böyle bir ortamda öğrenciler, yalnızca kendi düşüncelerini ifade etmeyi değil; aynı zamanda dinlemeyi, anlamayı, karşıt fikirlerle başa çıkmayı ve alternatif görüşleri değerlendirmeyi de öğrenirler. Ne var ki, Türkiye’de mevcut Türkçe eğitimi uygulamalarında münazara gibi öğrenci merkezli tekniklerin kullanım oranı oldukça düşüktür. Bu durum, hem konuşma tutumu gelişiminde hem de eleştirel konuşma yetkinliklerinde gözlemlenen eksikliklerin nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, bu tez çalışması, münazara yönteminin konuşma becerisi tutumu ve eleştirel konuşma becerisi üzerindeki etkilerini deneysel olarak

ortaya koyarak, hem literatürdeki boşluğu doldurmayı hem de Türkçe derslerinde münazara yönteminin pedagojik değerini yeniden hatırlatmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, bu tez yalnızca münazaranın bir öğretim tekniği olarak etkinliğini değil; aynı zamanda öğrencilerin çağdaş iletişim becerileri, demokratik tutumları ve eleştirel düşünce sistematığıyla donatılmalarında ne denli işlevsel bir araç olabileceğini de göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

1.5. Varsayımlar

"Eleştirel Konuşma Ölçeğine ve _‘ Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği‘ ne verilen yanıtlar, öğrencilerin kendi bilgi birikimleri ve düşünce yapısına uygun bir şekilde, dürüst ve doğal bir biçimde oluşturulmuştur.

1.6. Kapsam

Bu çalışma, 2024–2025 akademik yılı için Erzurum‘daki Yıldızkent Borsa İstanbul Ortaokulunda yer alan 7-B sınıfından seçilmiş öğrencileri deney grubu olarak, aynı okulun 7-G sınıfından seçilmiş öğrencileri ise kontrol grubu olarak kapsamaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler _‘ Konuşma becerisi tutum ölçeği‘ ve —eleştirel konuşma ölçeği‘ ile toplanacak olan verilerle sınırlıdır. Bu çalışmanın kapsamı, literatür incelemesi sürecinde erişilen yayınlar ve deney grubu üzerinde uygulanan münazara yöntemiyle toplanan bilgilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Her toplum, düşünce yapısına, çıkarlarına ve hedeflerine uygun olarak bireylerine özgü bir eğitim sistemi sunar. Toplumlar, bu sistemleri kendi gereksinimleri ve vatandaşlarından bekledikleri doğrultusunda şekillendirirler. Bu bağlamda, eğitim genellikle bireylerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayan bir

yetiştirme süreci olarak görülebilir. Eğitim sürecinde insanlar yeni bilgiler öğrenir, bu bilgiler ışığında yaşamlarını ve kişiliklerini geliştirirler. Bakıldığı zaman modern döneme özgü bir nitelik olan bireyin kendisini ait olduğu toplum adına feda etme eğilimi, postmodernizmle birlikte yerini bireyselliğe bırakmış; bu süreçte her birey bağımsız bir özne haline gelmiştir. Bununla birlikte, toplumsal yapıda sosyal bağların ve denetim mekanizmalarının zayıflaması, farklı birey tiplerinin ortaya çıkmasına sosyal açıdan uygun bir zemin hazırlamıştır (Sarigül 2023). Bu evrimsel değişimler, eğitim boyunca devam eder ve kazanılan bilgilerle beceri ve tutumlar şekillenir. İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü durumdan etkilenirler; bu etkiler bazen hemen fark edilirken, bazen de zamanla ortaya çıkar. Eğitimi, etkileşim ve öğrenme sonucunda bireylerde oluşan kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlayabiliriz. Geniş bir perspektiften bakıldığında, eğitim-öğretim, toplumun kültürel gelişim sürecinin bir parçasıdır (Fidan ve Erden 1991). Türkiye’de yaygın olarak kabul gören ve en kapsamlı eğitim tanımını Ertürk (1972), bireyin kendi deneyimleri aracılığıyla davranışlarında bilinçli olarak arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirme süreci olarak tanımlamıştır. İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla sürekli etkileşim halindedir ve öğrenme genel olarak, bu etkileşimler sonucunda bireyde meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir. Öğrenme sayesinde insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Doğuştan bireyler hiçbir şey getirmez, günlük yaşamın gerektirdiği her şey öğrenme yoluyla kazanılır. (Köksal ve Özcan 2022).

Eğitim alanında, bilimsel perspektiften bakıldığında, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin insanın zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişiminin entegre bir şekilde ele alınması gerektiği yönündeki görüşleri, günümüz modern eğitim anlayışının köklerini oluşturur. Farabi ve İbn-i Sina gibi isimlerin, eğitimin bilimsel bir çerçeve kazanmasında önemli rolleri olduğu kabul edilir. İbn-i Sina’nın düşünceleri, çağdaş eğitim prensiplerinin savunucusu olarak kabul edilmiştir. Erasmus, eğitimde oyunun önemini vurgularken, Ratke, öğrenmenin gözlemlerle başlayıp soyut kavramlara doğru ilerlemesi gerektiğini savunmuştur. Comenius, her çocuğun kendine has özelliklere sahip olduğunu ve eğitim sürecinde bu farklılıkların gözetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Locke, bilginin temelini duygusal deneyimler olduğunu ve çocukların bu deneyimlere dayalı olarak eğitilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Rousseau, eğitimin, çocukların gelişim aşamalarına uygun olarak düzenlenmesi ve bireysel özelliklere duyulan saygının önemini vurgulamıştır. Pestalozzi ise, deneyim yoluyla öğrenmenin değerini ön plana çıkarmıştır (Erden ve Fidan 1998).

Eğitim süreci, bireyin bilinçli olarak kültürel değerlerle donatılması işlemidir ve bu süreç _resmi eğitim_ olarak tanımlanır. Bireyin gelişiminde, kasıtlı kültürlenme kadar, günlük yaşantıda doğal olarak edinilen öğrenimlerin de önemi büyüktür. Bu doğal süreçte elde edilen kişilik, değerler ve yetenekler _gayri resmi eğitim_ kapsamında değerlendirilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hedeflere uygun olarak tasarlanmış programlarla, belirli bir yaş grubundaki bireylere okullarda verilen düzenli eğitime _örgün eğitim_ denir (Taymaz 1998). Bu örgün eğitim yapısını, çocuklardan genç yetişkinlere kadar farklı eğitim kademeleri oluşturur.

Eğitim sürecinin resmi olmayan ve programlanmamış bir biçimi olarak tanımlanan informal eğitim, hayatın akışı içerisinde, önceden tasarlanmamış ve bireyin profesyonel bir rehberlik olmaksızın karşılaştığı tecrübelerle şekillenir. Bu tür eğitim, kelime anlamı itibarıyla _şekilsiz_ veya _biçimsiz_ olarak adlandırılır ve genellikle rastlantılar sonucu bireyin davranışlarında meydana gelen değişikliklerle ilişkilendirilir. İnformal eğitimin etkisiz olduğunu iddia etmek gerçeklerden uzak bir yaklaşım olur; zira bu eğitim türü, yapılandırılmış ve hedef odaklı olmadığı için, olumlu etkileri olduğu kadar, bazen beklenmedik olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilir.

2.2. Eğitimin Amaçları

Eğitim hedefleri, tarih boyunca toplumların sosyal yapısına, yaşam tarzlarına ve hedeflerine bağlı olarak evrilmiştir. Antik Yunan ve Roma dönemlerinde, genç nesilleri fiziksel olarak güçlü, ahlaki değerlere sahip, retorik sanatında yetenekli ve belirli bir meslekte becerikli bireyler olarak yetiştirme gayesi hakimken; Ortaçağ'da eğitimin temel gayesi, dini inançları derinlemesine benimsemiş, bilgi birikimine sahip ve pratik yaşamda kendini geliştirmiş kişileri yetiştirmek olmuştur. Modern dönemde ise, toplum içinde uyumlu yaşayabilen, teknik yeteneklerle donatılmış, duygusal ve iradi açıdan olgun insanlar yetiştirme amacı öne çıkmıştır. Endüstri devrimiyle birlikte, toplumların değişen yapısı doğrultusunda eğitim amaçlarında da dönüşüm yaşanmış, eğitim ve endüstri arasında bağlar kurulmuş ve okulların

misyonu, kalifiye iş gücü yetiştirmeye yönelik olarak yeniden şekillendirilmiştir. Günümüzde ise, eğitim; toplumların politik, ekonomik ve kültürel şartlarına göre farklılık gösterse de, bireylerin kişisel yeteneklerini, sosyal becerilerini ve ekonomik kapasitelerini geliştirmek, aynı zamanda vatandaşlık sorumluluklarını eksiksiz yerine getirebilmelerini sağlamak gibi temel noktalarda yoğunlaşmaktadır (Oğuzkan 1989).

2.3. Çağdaş Eğitim

Eğitim sistemleri, toplumsal yaşamda meydana gelen dönüşümler ile ekonomik ve kültürel dinamiklerin etkisiyle farklı dönemlerde, zamana ve teknolojik ilerlemelere uyum sağlamak amacıyla yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, diğer ders programlarında olduğu gibi Türkçe öğretim programı da çağın gerekliliklerine uyum sağlama amacı doğrultusunda değişim geçirmiş; yapılandırmacı eğitim anlayışı temel alınarak, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı sırasıyla 2005, 2015 ve 2017 yıllarında güncellenerek revize edilmiştir (Karabulut 2017). Son zamanlarda ise kademeli olarak yeni müfredata geçilmeye başlanmıştır. Bu değişimin temelinde, global düzeydeki dinamiklerle uyumlu, yenilikçi düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi yatmaktadır. Eskiden, öğrenciler okula gelir, öğretmenlerden aldıkları bilgileri ezberler ve bu bilgiyi tekrarlamakla sınırlı kalırlardı. Ancak 21. yüzyılın gereksinimleri, bilgiyi sadece bilmekten öte, onu pratikte uygulayabilen ve yeni bilgilere dönüştürebilen bireyler yönündedir. Özellikle İskandinav ülkeleri başta olmak üzere, Avrupa'nın ileri eğitim sistemlerine sahip ülkeleri, ezberci yöntemlerden uzaklaşarak, daha etkin ve yaratıcı bireylerin yetişmesine odaklanmışlardır. Bu sayede öğrenciler, öğretmenlerden sadece bilgi almak için değil, hayatın kendisini deneyimlemek ve öğrenmek için okula adım atmaktadırlar. Modern eğitim sistemi içerisinde, bireyler öğrendikleri bilgileri hayatın hangi alanlarında ve nasıl kullanacaklarını da öğrenirler, bu da onların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerinde ve topluma katkı sağlayacak yenilikler üretmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. 21. yüzyılın getirdiği insan potansiyelindeki devrim niteliğindeki değişiklikler, eğitim kurumlarının da bu dönüşüm rüzgarına ayak uydurarak yenilikçi ve değişime açık bir yapı sergilemesini zorunlu kılmaktadır. İlköğretim sürecinin temel hedefi, öğrencinin zihinsel

kapasitesini maksimize ederek onun özgün birey olma yolculuğuna katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda okulun rolü;

- Sadece bilgi yüklemekten ziyade, öğrencilerde keşfetme arzusu ve merak duygusunu körüklemelidir.
- Ezbercilikten uzak, yapılandırmacı ve eleştirel düşünmeyi önceliklendirerek öğrencilerin bilgiyi işlemelerini sağlamalıdır.
- Tek bir bilgi kaynağına bağlı kalmak yerine, çeşitli kaynaklardan yararlanarak analitik değerlendirme yapabilme yetisini geliştirmeyi amaçlamalıdır.

Çocuklara dünyayı tek bir neden ve sonuç ilişkisiyle değil, çoklu perspektiflerden bakarak anlamlandırma becerisi kazandırmalıdır. Bu yaklaşım, onların karmaşık dünya görüşlerini genişletmelerine ve daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır (Sungur 2001). Günümüz eğitim anlayışında, öğrencilerin okulda aldıkları bilgileri sadece sınavlarda tekrarlamaları beklenmiyor. Bilgi edinme sürecinde öğrenciler, pasif bir rol yerine aktif bir katılımcı olarak yer alacaklar; deneyimleyerek, uygulamalar yaparak, projeler geliştirerek ve deneyler gerçekleştirerek öğrenirken, öğretmenlerinin yol göstericiliğinden faydalanacaklar ve kendi öğrenme yöntemlerini keşfedeceklerdir. Böylece, mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiler üretme becerisini de kazanacaklardır.

2.4. Türkçe Dersi ve Konuşma

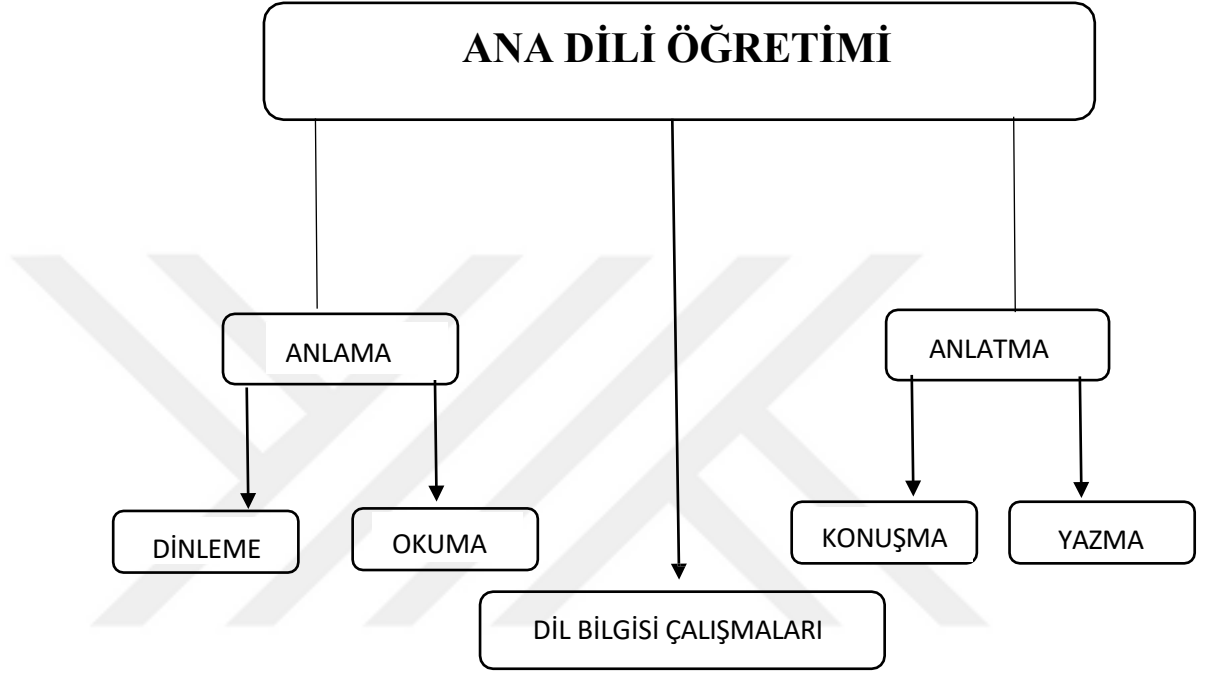
İnsan, çevresini doğduğu dil aracılığıyla kavrar ve yorumlar. Dünyadaki her dil, kendine özgü yapılar ve kurallar bütünüyle iletişim işlevini yerine getirir. Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, bireylerin ana dilini, bu iki temel işlevin gerektirdiği beceriler doğrultusunda doğru ve akıcı biçimde kullanabilmesini sağlamaktır (Onan 2013). Türkçe öğrenme süreci; anlama, değerlendirme ve iletişim kurma yetilerini geliştirmek amacıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarının yanı sıra dil bilgisi konularını da içerir. Bahsedilen öğrenme alanları, birbirleriyle bağlantılı şekilde işleyerek bir uyum ve bütünlük oluşturur. Dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin dili çeşitli bağlamlarda nasıl şekillendiğini anlamaları, onu kullanarak kendilerini ifade edebilmeleri ve farklı bilgi

kaynaklarından faydalanarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleridir (MEB 2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını kavramaları; duygu, düşünce ve hayallerini ifade etmeleri; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazanmaları; sorumluluk bilinci geliştirmeleri; girişimci, çevresiyle uyumlu bireyler olmaları; olayları, durumları ve bilgileri kendi birikimleri doğrultusunda araştırmaları, sorgulamaları, eleştirmeleri ve yorumlamayı alışkanlık hâline getirmeleri; estetik anlayış edinmeleri ve milli değerlere duyarlılık göstermeleri hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmanın kolay olmadığı açıktır. Türkçe eğitimi, ilköğretimin birinci sınıfından başlayıp lise sonuna kadar önemli bir zaman dilimini kapsamakta, yükseköğretimde de Türkçe dersleri verilmektedir. Ancak buna rağmen, bazı üniversite mezunlarının bile dil becerilerini etkili bir şekilde kullanamadıkları gözlemlenmektedir. Sever (2011)'e göre bu durumun farklı sebepleri olsa da en önemli neden, Türkçe derslerinin beceri kazandırma hedefinden uzaklaşarak, ağırlıklı olarak bilgi aktarımına yönelik etkinliklere dönüşmesidir. Türkçe eğitimi, sadece bilgi aktarımına dayalı bir alan değil, bireyin ifade yeteneğini geliştirdiği ve temel dil becerilerini kazandığı dinamik bir süreçtir.

2.5. Türkçe Dersine Ait Temel Dil Becerileri

Bir dilin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için, temel dil becerilerinin dengeli ve etkili bir şekilde geliştirilmesi gereklidir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi gibi temel dil becerilerinden birinde ya da birkaçında yaşanan eksiklik, bireyin dil eğitimi ve dil farkındalığını tam anlamıyla kazanmadığını gösterir (Doğan 2013). Özbay (2005)'ın belirttiği gibi, —dil sanatları olarak da anılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrılmaz bir bütünlük oluşturur. Dinleme ve okuma becerileri, —anlamalı işlevini yerine getirirken; konuşma ve yazma becerileri ise —anlatmalı görevini üstlenir. Böylece dilin iki temel fonksiyonu tamamlanmış olur. Temel dil becerileri, dilin farklı yönlerini yansıtır ve birbirleriyle sürekli etkileşim içindedir. Bu becerileri ayrı ayrı ele almak mümkün değildir. Çünkü bu beceriler birbirine bağlı olduğundan, birinin gelişmesi diğerinin ilerlemesine de olumlu yönde etki eder. Okuduğunu anlama becerisinin ilerlemesi, bireyin kavramsal açıdan daha zengin bir düşünce yapısına sahip olmasını sağlar. Bu gelişim, dinleme

yoluyla anlamlandırma yetisini güçlendirir ve bu etki doğal olarak konuşma ile yazma becerilerine de yansır. Ana dil öğretiminde temel dil becerilerinin birbiriyle olan bağlantıları, şekil 2.1.'de açıkça gözlemlenebilir.



Şekil 2.1. Temel dil becerilerinin ana dil öğretimindeki ilişki alanları (Sever vd 2011).

2.5.1. Konuşma

Konuşma, insanlık tarihi boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemesinde, kişilerin birbirini etkilemesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Orhan 2010). Konuşma, düşüncelerin zihinde şekillenip dile getirilmesiyle bireysel bir yön taşıırken; duygu, düşünce, istek ve hayallerin başkalarına aktarılması açısından da toplumsal bir özellik barındırır (Altuntaş 2012). Konuşma, bireyin zihinsel gelişimini, karakter oluşumunu ve sosyal etkileşimlerini yansıtan önemli bir unsurdur (Sever 2000). Aynı dili konuşan bireyler arasında sözlü iletişim TDK (2008); insan beyninde gerçekleşen karmaşık süreçler sonucunda ses organları aracılığıyla karşı

tarafa iletilen mesajın, dinleyici tarafından işitilip beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması Özbay (2005); insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri düşünme yetisi ve bu düşünceleri ifade etme becerisidir (Aksan 2000). Ergenç (1999) ise konuşmanın iletişim yönüne vurgu yaparak bu eylemi, —konuşmacının amacı ve ima ettikleri ile dinleyicinin çıkardığı anlamların toplamı şeklinde tanımlamaktadır. Özdemir (1999), konuşmayı bireyin çevresiyle ilişki kurmasını sağlayan ve karşılıklı etkileşimlerini biçimlendiren bir iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle, konuşmanın duygu ve düşünceleri görünür kılan, onlara ifade edilebilirlik kazandıran temel bir iletişim ögesi olduğu söylenebilir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için, seslerden oluşan dinamik bir yapı ve doğal bir araç olan dil sistemine ihtiyaç vardır. Konuşma, dil aracılığıyla gerçekleşen bir iletişim sürecidir. Konuyu tüm yönleriyle değerlendirebilmek için öncelikle dilin varlığını ele almak gerekir. İnsanlar, düşüncelerini ve isteklerini sesleri kullanarak ifade ettiklerinden, dilin oluşumuna katkıda bulunmuş ve zamanla, kendine özgü kuralları olan, toplumsal bir iletişim sistemi geliştirmişlerdir. Dil, esasen ses olayıyla şekillense de, yalnızca sesler üzerinden değil, çeşitli işaretlerin eklenmesiyle de gelişen bir yetidir (Çongur 1995). Ancak konuşma, sadece seslerin ve işaretlerin dışı vurumu değildir; bunun ötesinde karmaşık zihinsel süreçleri ve işlemleri içermektedir. Bu yüzden konuşma, —sesli düşünme olarak da adlandırılmaktadır. Eğer kelimeler, anlamların üzerine giydirilmiş birer elbise olarak düşünülürse, bireyler arasındaki iletişim, kişinin zihninde bulunan anlamları kelimeler yoluyla karşısındaki kişinin zihnine aktarmasıyla gerçekleşir. Ayrıca konuşma becerisi, diğer dil becerileri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Dilbilimciler sözlü dili, her türlü iletişimin temeli saymışlardır. Çünkü bir yazı dili oluşmadan önce onu ortaya çıkaracak olan konuşma diline ihtiyaç vardır (Sevim 2012). Bir milletin yazılı dili olmasa dahi sistemli bir konuşma dili vardır (Başaran ve Erdem 2009; Dursunoğlu 2006). Okul ortamında da bu durum söz konusudur. Öğretmenler okula daha yeni başlamış çocuklarla iletişimi ancak konuşma ile sağlarlar (Riley et al. 2004). Konuşma farklı yönleri olan ve karmaşık işlemlerden oluşan bir yapıdır. Hem iletişimde duygu ve düşüncelerin iletildiği etkileşimsel bir süreç hem de öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alan olarak değerlendirilir (Güneş 2014). Konuşmanın farklı bilim alanlarınca kabul

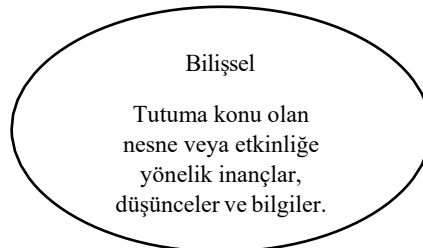
gören ortak özellikleri fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Güneş 2013). Bireyin konuşmasını sağlayan organlar ve bunların uyumlu çalışması, fiziksel özellikler; konuştuğu zamanki psikolojik durumu ve bunun konuşmaya yansımaları, psikolojik özellikler; yetiştiği topluma özgü davranışlar sergilemesini de toplumsal özellikler olarak değerlendirmek mümkündür. Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözlü ifadeyle tamamlandığı bir süreçtir. Bu süreç; önceki bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarım olmak üzere üç temel aşamadan oluşur. Konuşma süreci, zihinsel işlemlerle başlar ve önce zihinde şekillenen bilgiler gözden geçirilir. Bu aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilir ve çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilir. Bu süreçler; sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, eleştirel değerlendirme, tahmin yürütme, analiz-sentez yapma ve genel bir değerlendirme şeklinde ilerler. Bu zihinsel işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler, cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek ifade edilir. Aktarım süreci, beden diliyle desteklenerek daha etkili hâle getirilir. Beyinde özenle seçilen ve zihinsel süreçlerden geçirilen bilgiler, hem aktarımın verimliliğini artırır hem de kullanılan cümle ve kelimelerin daha uygun biçimde seçilmesine katkı sağlar. Bu şekilde konuşma süreci kontrol altına alınmış olur. Konuşma sırasında bilgilerin eksiksiz aktarılması, düşünme yetisi ve zihinsel becerilerin gelişmişliği ile doğrudan ilişkilidir. Zihinsel becerilerin yeterince gelişmemiş olması, iletilen bilgilerin düzenini ve kelime seçimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu gibi durumlarda, iletmek istenen mesaj doğru şekilde ifade edilemez ve akıcı, etkili bir konuşma gerçekleşmez. (Güneş 2014). Konuşmanın zihinsel boyutunu tamamlayan ve onu eyleme dönüştüren fiziksel süreç, beklenen işlevi yerine getirebilmesi için diyafram, akciğer, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, burun ve dişlerin uyum içinde çalışmasını gerektirir. Ayrıca doğru sinir iletimi ve sağlıklı beyin fonksiyonları da bu süreci destekler. Bu unsurlardan birinde veya birkaçında oluşan yapısal ya da işlevsel bozukluk, konuşmanın akıcılığını olumsuz yönde etkileyebilir. Tüm bunların ışığında bakıldığında zaman Türkçe dersinin ve bu derste önemli bir yer tutan konuşma becerisinin arzu edilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesindeki kritik rolünü daha net bir şekilde anlamaktayız. 2005 yılı itibarıyla, eğitim materyallerimiz, öğretmenlerimiz, velilerimiz ve öğrencilerimiz modern eğitim standartlarına tam

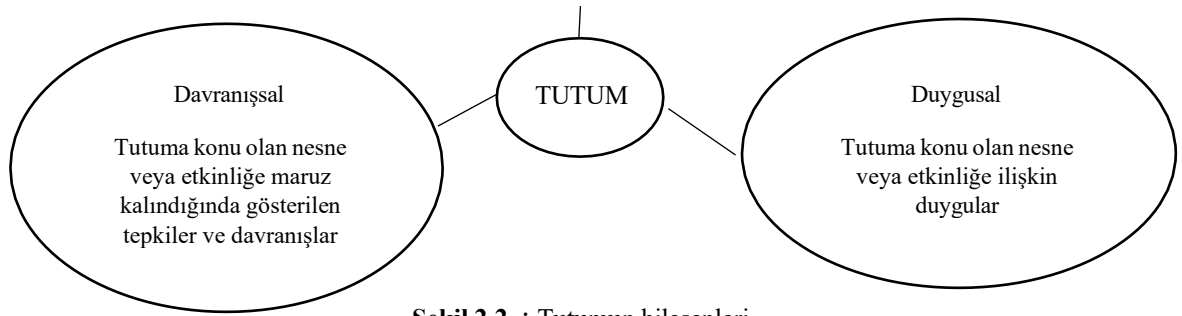
olarak uyum sağlamamışken, toplumsal değişimleri yansıtacak ve yakalayacak bireyler yetiştirmek adına eğitimde yapılandırmacı bir yönetime geçiş yapıldı. Bu durum, köklü eğitim alışkanlıklarımızı ve kabullerimizi geride bırakmamız gerektiğini gösteriyordu. İlk yapılması gereken değişiklik, öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden tanımlanmasıydı. Geleneksel eğitim modelimizde öğretmenin öğrettiği, öğrencinin ise dinleyip esasında ezberlediği bir yapı söz konusuydu. Ancak artık hedef, ezberleyen değil, bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirmek olmalıydı. Bu hedefe en uygun dersin Türkçe olduğu açıktır. Zira Türkçe dersi, ezberlenecek konuların ötesinde, öğretmenin rehberliğinde çocukların farklı perspektiflere açılan kapıları keşfetmelerine ve kişisel yetenekleri doğrultusunda serbestçe keşif yapmalarına olanak tanıyan içeriklere sahiptir. Bu, değişen eğitim sistemimizin tam da aradığı şeydir. Öğretmen, sınıfta öğrencilere doğru yönleri gösteren bir işaretçi olacak ve öğrenciler, karşılaştıkları her engelde öğretmenin yeni çözüm yollarını gösterebileceğini bileceklerdir. Türkçe dersinde öğrenciler, tartışmayı, farklı görüşlere saygıyı, alternatif çözüm yollarını keşfetmeyi ve temelde eleştirel düşünmeyi öğreneceklerdir. Bu becerilerle donatılmış olarak, diğer derslerde de öğretmenin rehberliğinde sunulan bilgilerle yetinmeyip bu bilgileri kullanarak kendi sınırları dahilinde mümkün olan en ileri noktaya gitmeye çalışacaklardır. Bazen öğretmenin bile fark etmediği yeni şeyler keşfedecek, yeni fikirler geliştirecek ve bazı sorunlara daha önce hiç düşünülmemiş çözümler getireceklerdir. Bu öneriler sadece teorik düzeyde kalmayıp uygulamaya geçirildiğinde, eğitim sistemimizin arzuladığı öğrenci profili gerçekleşebilir. Bu, aktif, yaratıcı, eleştirel düşünen ve yeni bilgilere erişebilen öğrenciler yetiştirmemiz gerektiğini; bu amaçla hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hedeflerimiz ne kadar net olursa olsun, amaçlarımıza uygun içerikler hazırlasak da, doğru yöntem ve teknikler kullanılmadan bu hedeflere ulaşmak zor, hatta imkânsız olabilir. Bu nedenle, öğretim yöntem ve tekniklerinin, özellikle de tartışma ve münazara tekniklerinin eğitimdeki yerini ve önemini yeniden değerlendirmemiz gerekmektedir.

2.5.2. Konuşma ve Tutum

Konuşma, yalnızca bilişsel becerileri ve fiziksel tepkileri değil, aynı zamanda bireyin kendine yönelik korku, güven, eğilim ve tercih gibi duyuşsal özelliklerini de

kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda, fiziksel tepkilerin sağlıklı işlemesi, zihinsel bağlantılar kurabilme, olayları analiz edebilme, çıkarım yapabilme, tahmin yürütme ve amaç belirleme gibi bilişsel yeterlilikler, etkili ve nitelikli bir konuşma gerçekleştirmek için tek başına yeterli olmayabilir. Bisman (2004), öğrenme sürecinde genellikle bilişsel boyuta öncelik verildiğini, buna karşılık duyuşsal unsurların arka planda bırakıldığını ifade etmektedir. Hyland (2011), öğrenmenin yalnızca bilişsel hedeflerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda sürecin duyuşsal boyutunun da kontrol altında tutulması gerektiğini savunmaktadır. Benzer şekilde Gömleksiz ve Kan (2012), öğrenme sürecine duyuşsal açıdan sağlanacak desteğin öğrenmenin kalıcılığına olumlu katkı sunacağını ifade etmektedir. Hamzadayı (2019), konuşma eyleminde duyuşsal öğelerin taşıdığı öneme dikkat çekmiş ve bu unsurları ayrıntılı biçimde ele almıştır. Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) anadili bağlamında; AlMukdad (2021) ise ikinci dil öğreniminde konuşma kaygısının konuşma becerisi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Paradedwari (2017) ise özyeterlik algısının konuşma üzerinde sınırlı da olsa etkili bir değişken olduğunu ileri sürmüştür. Beatty, Forst and Stewart (1986), motivasyonun konuşma süresini öngörmede belirleyici bir değişken olduğunu vurgulamışlardır. Bu çerçevede, bireyin duygu ve düşüncelerini eksiksiz ve doğru bir şekilde ifade edebilmesi için, konuşmaya ilişkin duyuşsal özelliklerin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerektiği söylenebilir. Konuşmanın duyuşsal boyutu, bireyin konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında iletişim sürecini etkileyebilecek psikolojik niteliklerden oluşur ve bu nitelikler arasında tutum önemli bir yer tutar. Good (1973)'a göre tutum, bir nesneye, duruma ya da eyleme karşı duygusal tepkilerle yönelme eğilimidir. Tutum, bireyin inançları, varsayımları, beklentileri ve değer yargılarının bir bileşimi olarak tanımlanabilir. Robinson (1993), bireyin olaylara veya nesnelere anlam verme sürecinde tutumun aracı rol üstlendiğini belirtmektedir. Hogg and Vaughan (2010) ise tutumu; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç temel bileşenden oluşan çok yönlü bir yapı olarak tanımlamaktadır (Şekil 2.2.).





Şekil 2.2. : Tutumun bileşenleri

Tutum, zamanla olumlu yönden olumsuz ya da olumsuz yönden olumluya doğru değişim gösterebilen dinamik bir yapıdır (Arslan 2006). Aynı zamanda, öğrenme sürecinin hem etkinliğini hem de kalitesini artırmada tutumun önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Çakıcı 2005).

Bu görüşler doğrultusunda, konuşma tutumu; bireyin konuşma eylemine yönelik olarak duygusal tepkilerle şekillenen bir eğilim ya da yönelim biçiminde tanımlanabilir. Konuşma tutumunun, bireyin konuşma sürecinde sergilediği davranışlar üzerinde etkili olması beklenmektedir. Aynı zamanda, bireyin konuşmaya ne ölçüde değer verdiğini gösteren bir gösterge olarak da konuşma becerisi tutumu önemli bir işlev görür.

2.6. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretim yöntemleri, öğrencilere ders hedeflerine uygun bilgi aktarımını sağlayan stratejilerdir. Bu yöntemler, içeriğin nasıl iletilip düzenleneceğini belirler. Eğitimde amaçlara ulaşmada kritik bir rol oynayan öğretim yöntem ve teknikleri, yanlış uygulamalarla hedeflere varılamayacağı düşünüldüğünde, eğitimdeki başarı için ne denli hayati olduğu ortaya çıkar. Ülkemizin gelişen koşullarına uyum sağlayacak ve eğitim sistemimizin değişen hedeflerine ulaşacak bireyler yetiştirmede, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin bu hedeflerle uyumlu olup olmadığı, daha önce de vurgulandığı üzere, üzerinde durulması gereken en önemli husustur. Eğitimde belirlenen hedeflere ve öğrencilerin kazanması beklenen davranışlara ulaşmanın önemi göz ardı edilmemelidir. Eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikler, bu hedeflere erişimde köprü vazifesi görmelidir. Öğretim yöntemleri ve teknikleri, sürekli evrilen bir alan olup öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için elzemdir. Ders anlatımı,

problem çözme, vaka incelemesi, proje tabanlı öğrenme, demonstrasyon ve tartışma gibi çeşitli öğretim yöntemleri mevcuttur. Bu yöntemlerin yanı sıra, öğretmenlerin kullanımına sunulan pek çok öğretim tekniği de bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, tartışma yöntemleri ve teknikleri, özellikle münazara yöntemi, detaylı bir şekilde incelenmiştir.

2.6.1. Tartışma Yöntemi

İnsan, gerek toplumsal yaşamda gerekse günlük hayatta çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu problemler bireysel, toplumsal ya da bireyler arası ilişkilerde olduğu gibi, bireyle toplum arasındaki etkileşimlerden de kaynaklanabilir. Her toplum, karşılaştığı bu sorunları kendi kültürel değerleri ve geleneksel çözüm yolları doğrultusunda ele alıp çözümlemeye çalışır (Sarigül 2024). Bu çözüm yöntemlerinden biri de tartışmadır. Tartışma, belirli bir amaca yönelik olarak, belli kurallar çerçevesinde düzenli ve karşılıklı etkileşime dayalı biçimde yürütülen; bir konu, soru ya da sorun hakkında katılımcıların ortak bir sonuca ya da karara ulaşmak amacıyla gerçekleştirdikleri sözlü iletişim süreci olarak tanımlanabilir (Öncül 2000). Her katılımcı, ilgili konu hakkında kendi görüşlerini beyan eder ve meseleye kendi perspektiflerinden yorumlar getirir. Gerçekte, okulda olduğu kadar günlük yaşamımızda da sıklıkla tartışmalı durumlarla karşılaşırız. Eğitim hayatı boyunca öğrenciler de tartışmaların içinde bulunur. Eğitim alanında bir metot olarak benimsenen tartışmalar, günlük yaşamımızda da bize faydalar sunmaktadır.

Tartışma yöntemi, bir meseleyi çeşitli açılardan inceleyerek onun güçlü ve zayıf yönlerini belirginleştiren bir süreçtir. Bu yöntem, ilk kez ele alınan karmaşık konuların daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Yaşar (1998)'a göre tartışma yöntemi, bireylerin bir konu üzerinde düşüncelerini teşvik eden, anlaşılmayan noktalara ışık tutan ve öğrenilen bilgileri güçlendiren bir tekniktir. Doğdu ve Aslan (1993)'a göre bu yöntem, bireyleri bilgiyi sadece ezberlemekten öte, anlama ve uygulama seviyesine taşır. Güven (2011)'e göre tartışma yöntemi, duygusal ve zihinsel gelişim hedeflerine ulaşmada etkili bir araçtır.

Binbaşıoğlu (1994)'na göre tartışma öğrencilerin konuları analiz etme, anlama ve yorumlama becerilerini artırır ve öğrendiklerini ifade etme şansı verir. Demirel (2006)'e göre ise tartışma yöntemi, öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunan, buluşsal öğretim stratejileri içinde yer alabilir.

Tartışma yöntemiyle işlenen dersler, öğrencilerin eleştirel düşünme, aktif dinleme, sorgulama, analiz etme ve sunulan bilgileri derinlemesine anlama gibi çeşitli yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Güven (2011) bu yöntemin, öğrencilerin düşünce üretme kapasitesini artırdığını belirtirken, Ayas, Çepni vd (2007) aktif öğrenmenin gerçekleşmesinde bu becerilerin büyük rol oynadığını vurgularlar. Eğitimciler, bu yöntemi uygularken öğrencilere karşı tutum ve davranışlarına dikkat etmeli, öğrencilerin içtenlikle kendi düşüncelerini ifade edebilmelerine imkân sağlamalıdır. Yıldızlar (2012) öğrencilerin, tartışma sırasında kendi görüşlerini özgürce dile getirebilmeleri gerektiğini ifade eder. Etkili bir tartışma yöntemi kullanımı için öğretmenin, konuyu kapsamlı bir şekilde araştırması ve içeriğe vakıf olması şarttır. Tartışma sırasında öğrencilerin ifade özgürlüğünü kısıtlamamak adına, eğitmeni müdahalelerini ölçülü tutmalıdır. Öğretmen, tartışma sürecinde bir yönetici değil, bir rehber rolünü üstlenmelidir (Güven 2011; Bilen 1996; Karamustafaoğlu ve Yaman 2006).

Tartışma süreci, kapsamlı bir hazırlık ve düzenli bir yapılandırma gerektirir. Konunun seçilmesi, ilgili literatürün incelenmesi, temel kavramların tanımlanması, tartışılacak başlıkların oluşturulması ve bu konular üzerine kritik soruların hazırlanması, öğrencilerin kişisel özellikleri ve önceki öğrenim deneyimlerinin değerlendirilmesi, zaman çizelgesinin belirlenmesi ve tartışma görevlerinin dağıtılması gibi adımlar, tartışmanın hazırlık evresini meydana getirir (Welty 1989). Öğretmen tarafından yöneltilen sorular, tartışmanın sınırlarını çizmenin yanı sıra, öğrencilere düşünme ve sorgulama modeli de sunar. Bu nedenle, öğretmenlerin basit evet veya hayır yanıtları gerektiren sorular yerine, yorumlamaya açık, tartışmayı genişletebilecek ve yeni konulara geçişi kolaylaştıracak sorular sormaları önerilir. Tartışmalarda öğretmenin soruları, yalnızca doğru cevabı bulmaya yönelik olmayıp öğrencilerin düşünme ve mantık yürütme becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Alexander 2004).

Akyüz (2003) tarafından belirtilenlere göre, Fatih Sultan Mehmet döneminde oluşturulan eğitim programına göre, Eyüp ve Ayasofya medreselerindeki sıbyan okullarında öğretmenlik yapmak isteyenler, medreselerin standart müfredatının ötesinde özel bir eğitimden geçeceklerdi. Bu özel müfredatta, Tartışma Teknikleri ve Eğitim Metodolojisi gibi dersler yer alıyordu. Bu uygulama, dünya eğitim tarihinde önemli bir yenilik olarak kabul edilse de, tam anlamıyla hayata geçirilememiş olsa da, yaklaşık 550 yıl önce eğitimde tartışmanın kritik rolünü öne çıkarması bakımından değerli bir girişimdir.

Tartışma tekniği, öğrencilerin aktif olarak katıldığı, kendi fikirlerini özgürce ifade edebildikleri ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme, eleştirel düşünme, iletişim kurma gibi yetenekleri pekiştiren bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntemin benimsenmesi, bilginin kalıcı hale gelmesinde kritik bir rol oynar. Konuşma ve tartışma yoluyla öğrenilenlerin uygulamaya dökülmesi, bireylerin daha derinlemesine ve uzun süreli öğrenme deneyimi yaşamasını sağlar. Günlük yaşamda, küçük grup tartışmaları sıkça ve spontane bir şekilde gerçekleşir; ancak bu tür tartışmaların sonuçları üzerinde kontrol sağlamak ve bunları somut sonuçlara dönüştürmek zor olabilir. Bu nedenle, tartışma eğitim metodunun belirlenen hedeflere ulaşması için planlı ve düzenli bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Tartışma, öğrencilerin bir konu üzerinde düşünmelerini teşvik etmek, anlaşılmayan noktaları netleştirmek ve öğrenilen bilgileri kalıcı kılmak için kullanılır. Bu metod, katılımcıların tartışma konusu üzerinde deneyim kazanmalarını ve yeni bilgiler öğrenmelerini sağlar. Ders içinde öğrencilerin etkin olmalarını sağlayan bu teknik, keşifsel öğrenme stratejilerinin uygulanmasında ve anlama aşamasındaki öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir araçtır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin tartışma tekniğini etkin bir şekilde kullanma becerilerinin eksik olması ve zaman zaman ana konudan sapmalar yaşanması, bu yöntemin sınırlılıkları arasında yer alır (Sevindik 2010).

Tartışma yöntemi aşamaları, Sevindik (2010) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- **Tartışma Probleminin Seçimi:** Tartışılacak konunun seçimi sırasında, katılımcıların ilgi alanları ve önceden sahip oldukları

bilgiler gözetilerek yapılmalıdır. Seçilen mesele, katılımcıları cezbetmeli ve tartışmaya teşvik etmeli, aynı zamanda açık ve net bir ifadeyle konunun sınırlarını çizmelidir. Soru formunda veya açık ifadelerle sunulan tartışma konuları, katılımcıların merakını uyandırma ve araştırmaya yönlendirme açısından oldukça etkilidir.

- **Tartışmayı Şekillendirecek Soruların Hazırlanması:** Eğitimciler, tartışma esnasında uygun soruları kullanarak katılımcıları etkili bir şekilde yönlendiremezlerse, tartışmanın sonucu belirlenen amaçlardan sapabilir ve konu dağılabilir. Bu yüzden, tartışmayı idare eden kişinin, tartışmanın başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerinde kullanılacak temel soruları önceden belirlemesi ve hazırda tutması önemlidir.
- **Eğitim Araç ve Yöntemlerinin Seçimi:** Tartışma sürecinde, çeşitli öğretim tekniklerinin entegrasyonu mümkündür. Bu bağlamda, tartışma başlamadan önce, konuya uygun dramatizasyonlar yapılabilir, çevre gezileri ve sergi ziyaretleri düzenlenebilir. Ayrıca yazılı kaynaklardan faydalanılabilir, radyo programları dinlenip filmler izlenebilir. Bu tür aktiviteler, katılımcıların ortak bir deneyim kazanmalarına ve tartışmalara daha aktif katılımlarını sağlamaya yardımcı olur.
- **Tartışma Ortamının Fiziksel Düzenlemesi:** Tartışmanın gerçekleşeceği mekan ve katılımcı sayısı, tartışmanın verimliliğini doğrudan etkiler. Fazla kalabalık gruplar, bazı bireylerin tartışma dışı kalmasına yol açabilir. Katılımcıların birbirlerini görebileceği şekilde yarım daire veya tam daire formasyonunda bir düzenleme yapılması, etkileşimi artırır.
- **Değerlendirme Süreci:** Tartışma sona erdiğinde, eğitimci veya katılımcılardan birkaçının tartışmayı değerlendirmesi ve elde edilen sonuçları özetleyerek paylaşması önemlidir.

2.6.2. Tartışma Yönteminin Yararları

Demokratik bilinç düzeyi yüksek, hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmek açısından okullarda tartışma yöntemine yer verilmesi büyük

önem taşımaktadır. Zira tartışma, demokrasinin eğitim ortamlarındaki bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Hill 1977). Demokratik toplumlarda benimsenen; her bireyin değerli görülmesi, ifade özgürlüğüne verilen önem, bireyin kendini gerçekleştirme hakkı, sorumluluk bilinciyle hareket etme gerekliliği ve farklılıklara karşı hoşgörü olma gibi ilkeler, tartışma sürecine de yansımaktadır. Sınıf içinde tartışma yönteminin uygulanması, demokratik tutumların kazandırılması ve sınıf içi demokrasinin geliştirilmesi açısından etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Kuzgun 2000). Tartışma yöntemine ilişkin yapılan değerlendirmelerde, bu yöntemin yalnızca akademik başarıyı ya da ders ve konuya olan ilgiyi artırmakla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda hoşgörü, yapılandırılmamış, esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sunduğu ifade edilmektedir. Bu özellikleri nedeniyle tartışma yöntemi, otoriter ve geleneksel eğitim anlayışına sahip bazı eğitimciler tarafından olumsuz karşılanabilmektedir. Ancak Dewey'in eğitim felsefesini benimseyenler, tartışma yöntemini demokratik eğitim anlayışı çerçevesinde sıklıkla vurgulamaktadır (Hill 1977). Öğrenme kuramları incelendiğinde ise, dil öğretimine yönelik çalışmaların özellikle 1970'li yıllarda bilişsel öğrenme yaklaşımları doğrultusunda önem kazandığı görülmektedir. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrencileri birer bilim insanı gibi gören ve onların çevrelerinde gerçekleşen olaylara araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutumla yaklaşmalarını öngören bir anlayış temel alır. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin hem birbirleriyle hem de çevreleriyle aktif bir etkileşim içinde bulunmaları öğrenme sürecinin verimliliği açısından büyük önem taşır. Bruner de bu doğrultuda, karşılıklı etkileşime ve diyaloga dayalı bir pedagojiyi savunmakta; öğrenmenin, iş birliği temelinde yürütülen tartışmalarla daha kalıcı hâle geleceğini ifade etmektedir (Alexander 2004). Eğitim ve öğrenme üzerine önemli çalışmaları bulunan Piaget ise, bireyin entelektüel gelişimini destekleyen en önemli faktörlerden birinin bilişsel çatışma olduğunu ileri sürmektedir (Mercer 2000). Tartışma, bilişsel düzeyde sorgulama ve zihinsel çatışmaları desteklediği için, entelektüel gelişime katkı sunması beklenen bir yöntemdir. Vygotsky'nin öğrenmeye ilişkin görüşleri ise sosyalleşme ve iletişimin öğrenme sürecindeki rolünü daha da belirgin hale getirmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyin içinde bulunduğu kültürel çevreyle kurduğu iletişim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Vygotsky, bireylerin tıpkı biyolojik olarak olduğu gibi sosyal yönden de gelişim gösterdiğini vurgulayarak, öğrenmenin

büyük ölçüde diyalog ve etkileşim yoluyla şekillendiğini ortaya koymuştur (Roth 2009; Bridges 1979).

Eğitim sürecinde ve günlük yaşamın genelinde konuşma, en yaygın etkileşim biçimlerinden biridir. İletişim kurmada temel bir araç olmasına rağmen, okullarda uygulanan değerlendirme sistemleri çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine öncelik vermekte, konuşma ise arka planda bırakılmaktadır (Ments 1990). Oysa gerçek yaşamda durum tam tersidir; bireyin etkili bir şekilde varlık gösterebilmesi için güçlü iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Karşılıklı konuşma ve tartışma etkinlikleri, yalnızca konuşma ve dinleme becerilerini değil, aynı zamanda görsel algıyı da harekete geçirdiği için öğrenmenin kalıcılığını artırma açısından önem taşımaktadır. Araştırmalar, yapılandırılmış ve iş birliğine dayalı sözlü etkileşimlerin, okuma ve yazma temelli etkinliklere kıyasla kalıcı öğrenmeye daha fazla katkı sağladığını göstermektedir (Alexander 2004). Konuşma ve tartışma, sadece bilgi edinme sürecine değil, aynı zamanda beynin gelişimi ve fiziksel yapılanması açısından da hayati bir rol oynamaktadır (Alexander 2004).

Tartışma yönteminin temel faydaları şu şekilde sıralanabilir (Bilen 1999 ve Küçükahmet 1990).

- Tartışmalara katılan bireylerin sözlü iletişim becerilerinde gelişme gözlemlenir.
- Bilgi ve düşünce alışverişi için etkili bir ortam sunar.
- Katılımcılarda demokratik değerlerin içselleştirilmesini destekler.
- Bireylerin kendini ifade etme, soru yöneltme ve sorulara yanıt verme yetkinlikleri artar.
- Topluluk bilinci gelişir ve bireylerin öz güven düzeyinde artış sağlanır.
- Öğretmenler öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı elde eder.
- Liderlik ve aktif dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.
- Tartışma süresince hem konuşmacıların hem de dinleyicilerin dikkat ve ilgisi yüksek düzeyde kalır.

2.6.3. Tartışma Yönteminin Sınırlılıkları

- Etkili bir tartışma süreci, yeterli süre ayrılmasını gerektirir; bu da zaman yönetimini zorlaştırabilir.
- Tartışmanın uzaması durumunda sınıf ortamında dikkat dağınıklığı ve gürültü düzeyinde artış meydana gelebilir; bu da öğretmenin sınıf kontrolünü sürdürmesini güçleştirebilir.
- Tüm öğrenciler tartışmaya katılmaya istekli olmayabilir; bazı öğrenciler ise duygu ve davranışlarını kontrol etmekte zorlanarak sınıf ortamında olumsuz tutumlar sergileyebilir.
- Tartışmayı yöneten öğretmen ya da öğrenci liderler yeterli hazırlık yapmadıklarında, sürecin etkinliği azalabilir ve çeşitli yönetsel sorunlar ortaya çıkabilir.
- Tartışmalar, zaman zaman asıl konudan sapmalara neden olabilir ve belirlenen hedeflerden uzaklaşılmasına yol açar.
- Sürekli ve uzun süreli konuşmalar, dinleyicilerin dikkatini kaybetmesine ve ilginin azalmasına neden olabilir.

2.6.4. Yöntemin Uygulanması

a) Tartışma sürecine geçilmeden önce, oturumu yöneten kişi tarafından, mümkünse katılımcılar tanıtılmalı ve tartışmanın konusu açık biçimde ifade edilmelidir. Ayrıca, tüm katılımcıların uyması beklenen temel kurallar — örneğin, söz almadan konuşmamak, konuşma süresine riayet etmek, diğer katılımcıların sözünü kesmemek, tartışma dışına çıkmamak ve iletişimde saygılı bir dil kullanmak — açıkça belirtilmelidir. Tartışmaların kişisel düzlemde ziyade fikir ve sorun temelli yürütülmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

b) Tartışmanın yapısı ve yönetim modeli daha en başta netleştirilmelidir. Bu bağlamda, tartışmanın öğretmen rehberliğinde mi yoksa öğrencilerin yönlendirmesiyle mi gerçekleştirileceği, yani yapılandırılmış mı yoksa daha serbest bir biçimde mi yürütüleceği önceden belirlenmelidir.

c) Tartışılacak konu kapsamlı ve çok boyutlu ise, ön hazırlık olarak öğrenciler alt gruplara ayrılabilir. Bu gruplarda gerçekleştirilen ön tartışmalar, öğrencilerin konuya dair bilgi düzeylerini artırmakla birlikte, genel tartışma için zemin hazırlar. Nihai tartışma ise tüm sınıfın katılımıyla, bütüncül bir bakış açısı çerçevesinde yapılmalıdır.

d) Sınıf içi tartışmalarda, tüm öğrencilerin sürece aktif biçimde katılım göstermeleri teşvik edilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin mümkün olduğunca dengeli bir şekilde söz alması sağlanarak görüş çeşitliliği ve katılımcı adaleti gözetilmelidir (Kılıç 2010).

2.6.5. Tartışma Yöntemi Tekniklerinin Çeşitleri

Tartışma yöntemleri arasında; geniş katılımlı grup tartışmaları, daha dar kapsamlı ve yoğunlaştırılmış küçük grup tartışmaları (diğer adıyla vızıltı grupları), panel ve karşıt görüşleri ele alan zıt panel yöntemleri, geniş katılımcıların yer aldığı forumlar, resmi ve yapılandırılmış açık oturumlar, bilimsel içerikli sempozyumlar, eğitim amaçlı seminerler, bilgi ve fikir alışverişinde bulunulan konferanslar, öz ve net bilgi aktarımına dayalı brifingler, yaratıcı düşünceyi teşvik eden fikir tarama teknikleri, grup içi dinamik etkileşimi sağlayan çember yöntemi ve argümanların çatıştığı münazara teknikleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, özellikle münazara tekniğinin etkisi üzerinde durulmuş ve diğer tekniklerin detaylarına girilmemiştir, çünkü odak noktası münazara tekniğinin incelenmesidir.

Münazara Tekniği

İngilizce’de kullanılan *discussion*, *negotiation*, *debate*, *dispute*, *argue*, *argument*, *argumentation* ve *eristic* gibi terimlerin tümü Türkçeye genellikle —tartışma biçiminde çevrilmektedir. Ancak bu kavramların her biri, içerik ve işlev bakımından birbirinden farklı anlamlara sahiptir. Benzer bir durum Arapça ile eski Türkçe (Osmanlıca) kökenli bazı sözcükler için de geçerlidir. Günümüzde yaygın olarak —tartışma kelimesiyle karşılanan *münazara*, *mütalaa*, *münakaşa*, *mübahase*, *cedel*, *muhavere* ve *müzakere* gibi terimler de, tarihsel süreçte özgün anlamlara sahip

farklı iletişim biçimlerini ifade etmekteydi (Tokdemir 2013). Etimolojik açıdan incelendiğinde, *münazara* kelimesi —bakmaklı anlamına gelen *nazara* kökünden türemiştir. Her ne kadar bu sözcük, ilk dönemlerde *münazaa* (çekişme, kavga) ve *muhavere* (karşılıklı konuşma, diyalog) kavramlarıyla eş anlamlı şekilde kullanılmış olsa da Makdisi (2012), zamanla daha özel bir anlam kazanmıştır. Nitekim sözlüklerde —birlikte düşünmel veya —karşılıklı bakış geliştirmel anlamlarıyla açıklanan *münazara*, terimsel bağlamda, hakikatin ortaya çıkarılmasına yönelik tartışma süreçlerini konu alan, belirli yöntem ve kurallara dayanan bir entelektüel disiplin olarak tanımlanmaktadır (Yavuz 1983).

Sami (2002) tarafından —belirli kurallar ve yöntemler dahilinde yapılan tartışmalar olarak ifade edilirken Diriöz (1980) —karşılıklı fikir alışverişil olarak tanımlamıştır. Gelenbevi (2001) ise —iki tarafın bir konu üzerinde düşünerek doğruyu bulmaya çalışması şeklinde açıklamış, Aksoy (1986) _da —iki zıt görüşün, belirlenen kurallar çerçevesinde savunulduğu tartışmalar olarak betimlemiştir.

Kökeni, Sokrates'in hakikate ulaşmanın yolu olarak gördüğü —eleştirel düşünme yöntemine dayandırılan münazara, karşıt görüşlerin belirli bir konu etrafında sistemli biçimde savunulması esasına dayanan bir tartışma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Freeley and Steinberg 2013; Çabuk ve Yeni 2016). Münazara, iki ya da daha fazla grubun belirli kurallar çerçevesinde görüşlerini ifade ettiği, kendi argümanlarını gerekçelendirerek savunduğu ve karşıt görüşleri eleştirel biçimde çürütmeye çalıştığı yapılandırılmış bir tartışma sürecidir (Oğuzkan 1989). Bu süreç genellikle bir moderatörün yönlendirmesiyle gerçekleşir ve bir jüri heyeti tarafından değerlendirilmeye tabi tutulur. Münazaranın temel amacı, savunulan görüşün nesnel verilerle desteklenerek ikna edici biçimde sunulmasıdır (Baso 2016).

Münazara, bireyin bilgi edinme, mantıksal çıkarım yapma, argüman üretme, eleştirel düşünme, sözlü ifade becerilerini geliştirme ve karşılarındaki kişiyi ikna etme yetilerini desteklemeyi amaçlayan bir etkinliktir (Gutek 2001; Erduran vd 2006). Bu etkinlik sürecinde katılımcılar, belirlenen bir konu hakkında veri toplar, savlarını oluşturur, bu savları destekleyen delilleri sunar ve karşı tarafın ileri sürdüğü

argümanlara karşı savunma geliştirir. Münazara genellikle zamanla sınırlı bir çerçevede gerçekleştirilir ve konuşmacılara sırayla söz hakkı verilir.

Oğuzkan (1989)'a göre münazaranın temel hedefi; güncel konular üzerine çeşitli bakış açılarını içeren, mantıksal sorgulama sürecinden geçmiş, verilere dayalı bir tartışma atmosferi oluşturmaktır. Bu yönüyle münazara, düşünce alışverişi ve fikir çatışmasına dayalı bir iletişim biçimi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu süreç, bireylerin —iddial ve —kanıtl kavramlarını somut bir bağlamda deneyimlemelerine olanak tanır. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi kavrayabilmek ise bireyde eleştirel düşünme yetisinin gelişmesini destekler (Gutek 2001; Erduran vd 2006).

Münazara aynı zamanda, bireyin düşünce üretimini teşvik eden Ohlsson (1996), bilimsel konular hakkında fikir ileri sürmesini, bunları desteklemesini, eleştirmesini ve değerlendirmesini sağlayan Kuhn (1992); konulara çok boyutlu bir bakış geliştirmesine imkân tanıyan Küçükahmet (2000) ve soru sorma becerisini artırarak düşünmeyi teşvik ettiği için bilginin içselleştirilmesine katkı sunan Özden (1999) etkili bir öğrenme yöntemidir. Münazara sürecine katılan öğrenciler başlangıçta bu etkinliği bir rekabet ortamı gibi algılasalar da zamanla karşılıklı dinlemeyi öğrenir, kendi görüşlerini daha sağlam kanıtlarla desteklemeye ve karşı tarafın savlarına yönelik daha derinlemesine sorular sormaya yönelirler. Bu da onların yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda düşünsel ve iletişimsel becerilerini de geliştirmelerine katkı sağlar (Fines and Nichol 1997).

Edebiyat alanında ise, münazara genellikle karşıt düşüncelerin, nesnelerin veya kavramların kişileştirilerek, her bir tarafın kendi güçlü yönlerini ve diğer tarafın zayıf noktalarını dile getirdiği bir yazı türü olarak karşımıza çıkar. Bu tür, Tezcan (1983)'ın tanımına göre tarafların birbirleriyle diyalog halinde olduğu ve üstünlüklerini vurguladığı bir edebi eser türüdür.

İsmail Gelenbevi'nin —İslami İlimler Geleneğinde Tartışma Usulü eserinin giriş bölümünde, Talha Alp tarafından münazara biliminin özellikleri şu şekilde özetlenmiştir: Münazara bilimi, tartışma teknikleri ve yöntemlerini derinlemesine ele alır ve bu alanda mantıksal ölçütlere dayalı kurallar oluşturur. Çoğunlukla mantık biliminden yararlanarak, argümanların sunulması ve reddedilmesi sürecinde, geçerli

argümanları geçersiz olanlardan ayırt etmeyi amaçlar. Bu bilimin temel hedefi, tartışmacının argümanlarında doğruluğu yakalamasına yardımcı olmaktır. Tartışma sırasında düzensizliğe ve anlamsız çatışmalara izin verilmez. Eğer her iki taraf da tartışma sırasında münazara kurallarına tam olarak uyarsa, gerçek mutlaka ortaya çıkacaktır (Gelenbevi 2002).

Osmanlı medreselerinde, öğrencilerin daha ileri düzeydeki derslere geçişlerini kolaylaştırmak için münazara sanatı, başlangıç seviyesindeki muhtasarât dersleri arasında özel olarak yer almıştır. Bu dersin amacı, öğrencileri üst seviye derslerin işleyişine alıştırmak ve onları tartışmalı bir eğitim ortamında başarılı olacak şekilde donatmaktır. Münazara dersleri, öğrencilere tartışma teknikleri ve etiketleri öğretmek, onları bu tür etkileşimli derslere aktif olarak katılmaya hazırlar. Medreselerde bu tür bir eğitimin varlığı, Osmanlı eğitim sisteminin ezberlemeye dayalı olduğu ancak bu durumun daha çok sıbyan mektepleri ile sınırlı kaldığı ve Kur'an, Tecvid, Sarf ve Nahiv gibi derslerin ezberlenerek öğretildiği anlamına gelir. Orta ve yüksek öğretim seviyelerinde ise, dersler öğrencilerin katılımıyla ve tartışma yöntemiyle işlenir (Büyükdinç 2007).

Münazara türündeki edebi yapıtların ilk kez hangi edebi ve kültürel coğrafyada ortaya çıktığı konusu, edebiyat çevrelerinde sıkça tartışılan bir mevzudur. Sümer ve Akad dillerinde yazılmış metinlerde bu türün izlerine rastlandığı iddia edilse de, bu iddiaları doğrulayacak net örnekler henüz ortaya konulmamıştır. Ortaçağ Avrupa'sında kaleme alınan ve tartışma türüne ait eserlerin, Latin edebiyatının etkisi altında kalmış olan ve daha önceden var olduğu düşünülen Ön Asya yazıtlarına dayanabileceği öne sürülen bir başka görüştür (Tezcan 1983). Türk edebiyatına Divan geleneği aracılığıyla dahil edilen münazara eserlerinin kökeni üzerine yapılan tartışmalar, bu eserlerin kökeninin belirsizliğini ortaya koymaktadır. Genel kabul gören görüş, münazara geleneğinin Fars edebi mirası üzerinden Arap kültürü aracılığıyla bizim edebiyatımıza aktarıldığı yönündedir. Bu tezin en güçlü kanıtı, münazara türünün ilk örneklerinin ünlü Arap yazar El-Cahız (ö. 869) tarafından yazılmış olması ve Fars edebiyatında da Esedi-i Tüsi (ö. 1072) tarafından benzer eserlerin oluşturulduğu bilgisidir.

Günümüz dünyasına bakıldığında ise zıt düşünceleri barındıran bir mesele üzerine iki ayrı takımın kurulduğu bir tartışma biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki ekip de, belirlenen bir süre içinde, kendi argümanlarını, tarafsız dinleyicilere sunar. Takım üyeleri, konunun çeşitli boyutlarını ele alarak, argümanlarını jüri ve izleyicilerin kabul etmesini sağlamaya çalışır. Her iki takımın da hedefi, kendi tezlerinin doğruluğunu ve rakip takımın yanlışlığını ispatlamaktır. Oğuzkan (1970)' a göre, münazaranın asıl amacı, katılımcılara güncel konuları farklı açılardan değerlendirme becerisi kazandırmak ve böylece tartışma kültürünü geliştirmektir. Bu nedenle, münazaralar, fikir alışverişi ve fikir yarışması olarak görülmelidir. Münazara, iki farklı ekibin, önceden belirlenen bir konu üzerindeki muhalif düşüncelerini, bir jüri önünde müdafaa etmeleri olarak ifade edilebilir. Eğitim ortamlarında sıklıkla başvuru olan bu yöntemde, yanlışlı argümanların üstün gelmesi de mümkündür. Bu tür sonuçlar, öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceğinden, tartışılacak konuların özenle seçilmesi gerekmektedir. Münazaranın bitiminde, jüri üyelerinden biri ya da öğretmen tarafından bir açıklamanın yapılması önemlidir (Sarı 2005). Münazara, iki grubun bir meseleyi çeşitli argümanlarla ele alıp dinleyiciler ve jüri önünde savunma yapmaları sürecidir. Büyükdiç (2007) ise münazaraya girişmeden önce öğrencilerin tüm hazırlıklarını bitirmiş olmaları gerektiğini, kendilerine tanınan sürede argümanlarını ileri sürmeleri ve muhalif tezi çürütmeye çalışmaları gerektiğini belirtir. Tartışmanın sonunda, galip gelen ekibin jüri tarafından ilan edilmesi gerektiğini vurgular.

Münazara sürecinde, yalnızca dile getirilen argümanlar değil, aynı zamanda konuşmacının beden dili, yüz ifadeleri ve ses tonunun da büyük bir önemi vardır. Konuşmacı, anlattığı konuyu, saygın şahsiyetlerin sözleriyle ve görsel materyallerle destekleyerek, dinleyicilerin ikna olmasını sağlamada oldukça etkilidir. İzleyicilerin alkışlarıyla münazaranın seyrini değiştirmeye çalıştıkları görülür. Ayrıca, münazarayı farklı açılardan değerlendirip sonuçları ilan edecek olan jüri üyeleri de bulunmaktadır. Jüri, tartışılan konuların doğruluğu ya da yanlışlığından ziyade, konunun nasıl sunulduğu ve ikna edici olup olmadığına odaklanır. Herkes tarafından doğru kabul edilen bir argümanı savunan bir ekip, yeterince ikna edici örnekler ve etkili bir sunum sergileyemezse, mağlup olabilir. Münazara genellikle bilimsel bir tartışma şeklinde yürütülmez; daha çok sözel beceri ve çabuk düşünüp cevap

verebilme yeteneği ön plana çıkar. Ancak, münazaraya katılan ekipler, geniş bir kaynak araştırması yaparak hazırlıklarını tamamlarlar. Münazarada, savunulan düşünceye inandırmak kadar, karşıt görüşü çürütmek ve dinleyiciler ile jüri nezdinde karşı tarafın yanılığını ortaya koymak da önemlidir. Öğrenciler, kendi tezlerinin yanı sıra, karşı tezleri de iyi bilmelidir. Tüm bu faktörler göz önünde bulundurularak, jüri münazarayı değerlendirir ve sonuçları duyurur. Grupların puanları topluca değerlendirildiğinden, ekip üyelerinden birinin veya birkaçının konuya hakimiyetinin eksikliği, grubun diğer üyelerinin performansını da etkileyebilir. Bu yüzden, münazara, bireysel bir teknik olmaktan ziyade, tüm ekip üyelerinin eşit derecede katkıda bulunması gereken bir grup etkinliğidir.

Yirmi birinci yüzyılın eğitim anlayışı, öğrencilerin merkezde olduğu ve öğretmenlerin de aktif rol aldığı bir öğrenme sürecini hedeflemektedir. Bu süreçte amaç, özgüveni yüksek, ifade yeteneği gelişmiş, başkalarının görüşlerine değer veren, eleştirel düşünceye sahip, araştırmacı ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Ancak bu tür bir eğitim, teorik bilgilerin aktarımıyla değil, deneyimleyerek ve deneyimlettirerek sağlanabilir. Bu deneyimi elde edebileceği çeşitli yollar vardır. Bunlardan ilki günümüzde popüler olan yapay zekâ teknolojisidir. Yapay zekâ teknolojisinin temel hedefi, insan yaşamını kolaylaştırmak ve iş yükünü azaltmaktır. Geçmişte yapay zekâ, birçok kişi için yalnızca bir hayal ürünü olarak görülmekteydi. Ancak insan zihninin işleyişine dair bilgi birikiminin artmasıyla birlikte, bireyler yapay zekânın taşıdığı önemi daha iyi kavramaya başlamışlardır (Sarigöl vd 2025). Eğitimde bu teknolojiyi daha fazla kullanarak araştırmacı, özgüveni yüksek, deneyimleyen öğrenciler yetiştirilebilir. Diğer bir yol ise eğitimde kullanılan yöntemlerdir. Bu, deneyimi en iyi şekilde sunmanın yoludur. Eğitim bilimlerindeki öğretim yöntemleri arasında, tartışma ve münazara yöntemi, belirtilen eğitim amaçlarının çoğunu kapsayan bir öğretim tekniğidir. Tartışma yöntemi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuların seçilmesiyle, öğrenci odaklı ve sınıfın tamamının katılımıyla gerçekleşen etkin bir öğretim ortamı sağlar. Geçmişte, ezberci eğitim anlayışının eleştirildiği Osmanlı medreselerinde, münazara ve adabı, daha ileri seviyedeki derslere hazırlık amacıyla bağımsız bir ders olarak işlenmiştir (Büyükdinç 2007).

Münazaranın Yararları

Göçmez (2016) yaptığı çalışmada münazara yönteminin öğrenci katılımı üzerindeki yararlı etkilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Münazara yöntemi, öğrencilerin yalnızca konuşma anlarında değil, karşıt görüşleri dinlerken de analiz ve değerlendirme yapmalarını gerektirdiğinden, öğrenme sürecine sürekli ve aktif katılımlarını sağlayan dinamik bir yaklaşım sunar.
- Münazara süreci, öğrencilerin savundukları ve karşıt tezleri derinlemesine incelemelerini gerektirdiğinden, onları bilgiye ulaşma, analiz etme ve değerlendirme becerilerini kullanarak araştırma yapmaya teşvik eden etkili bir öğrenme yöntemidir.
- Münazara, öğrencilerin hem benimsedikleri hem de karşı oldukları görüşleri ikna edici şekilde savunmalarını gerektirerek, onların savunma, ifade ve ikna becerilerini geliştiren etkili bir iletişim aracıdır.
- Münazara, öğrencilerin etkili konuşma, eleştirel yorum yapma ve düşüncelerini özgürce ifade etme becerilerini geliştirerek, onları dikkatli ve stratejik iletişim kurabilen bireyler haline getirir.
- Münazara, öğrencilerin karşıt görüşleri dikkatle analiz edebilmeleri için etkin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayarak onları eleştirel ve stratejik dinleyiciler olmaya yönlendirir.
- Münazara, öğrencilerin ileri sürdükleri fikirlerdeki tutarsızlıkları analiz ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan etkili bir yöntemdir.
- Münazara, öğrencilerin kendi düşüncelerine zıt görüşleri saygıyla dinleyerek farklı fikirlere hoşgörü geliştirmelerini sağlayan etkili bir iletişim ve eğitim yöntemidir.
- Münazara, öğrencilerin bireysel katkılarının takım başarısını etkilediğini fark etmelerini sağlayarak, grup bilinci ve iş birliği becerilerini geliştiren etkili bir yöntemdir.

- Münazara, ğrencilerin eleştiriye açık olma, eleştirileri saygıyla dinleme ve mantıklı karşılıklar verme becerilerini geliştirerek, demokratik bir tartışma ortamında yapıcı iletişim kurmalarını sağlar.
- Münazara, ğrencilerin düşüncelerini ifade etme cesaretini artırarak zgven gelişimine katkı sağlar ve bu yönüyle eğitimde öz güvenli bireyler yetiştirmek için etkili bir yöntem sunar.

2.7. Literatür Taraması

Yapılan literatür taramasında, eleştirel düşünme yeteneği ile Türkçe dersindeki başarıyı artırma potansiyeline sahip münazara tekniğinin etkilerini inceleyen çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Ancak, bu çalışmanın odak noktasını oluşturan tartışma yöntemi, münazara, eleştirel konuşma becerileri, konuşma tutumları ve Türkçe dersi konusunda gerçekleştirilmiş olan ilgili bazı araştırmalar aşağıda detaylı bir şekilde listelenmiştir.

Kerse ve Oktaysoy (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, münazara etkinliğinin bireylerin psikolojik ve sosyal özellikleri üzerindeki etkileri karma yöntem kullanılarak incelenmiştir. Yarı deneysel ve nitel yaklaşımlar doğrultusunda yürütülen araştırmada, münazaranın psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, başarı ihtiyaı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven düzeylerini olumlu yönde etkilediği; kontrol odaklılık, risk alma ve benlik saygısında ise anlamlı değişiklikler gözlenmediği belirlenmiştir. Nitel görüşmelerde katılımcılar, münazaranın topluluk önünde konuşma, araştırma, ekip çalışması, öz-güven, sosyalleşme ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bulgular, münazara etkinliğinin hem akademik hem de sosyal yaşamda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Sarıkaya (2020) yaptığı çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak —Eleştirel Konuşma Becerisi leğil ve —Konuşma Kaygısı leğil kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe ğretmenliği ana bilim dalında bahar dönemlerinde okutulan konuşma eğitimi dersinin Türkçe ğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak Türkçe ğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını düşürdüğü tespit edilmiştir.

Ünsal (2019) yaptığı çalışmada rol alma modeliyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Sürece dayalı 4 haftalık uygulama sonunda rol alma modeliyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma tutumlarını artırdığı ve öğrencilerin konuşmaya karşı kaygılarını azalttığı görülmüş, araştırma sonuçları araştırmacı, gözlemci ve öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda rol alma modeliyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin Türkçe derslerindeki konuşma eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaygınlaştırılarak kullanılması önerilmiştir.

Yılmaz ve Özden (2022) yaptığı araştırmanın amacı Türkçe dersinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki tutum ve motivasyonuna olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini ortaokul beşinci sınıfta bulunan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına karar verilmesi için benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında —Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği ve —Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi kullanılmıştır. Yapılan uygulamada Türkçe derslerinde mevcut programa ek olarak dijital öykülerden yararlanılarak konuşma etkinlikleri yaptırılmıştır. Uygulamanın bitiminde deney ve kontrol grubuna Konuşma Becerisi Tutum ölçeği ve buna ek olarak deney grubuna Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonunun kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok arttığı görülmüştür.

Öner (1999) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme tutumlarına ve akademik başarıya etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı akademik başarıya sahipken eleştirel düşünme tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Özdemir (2005) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı tutum ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından —ortalı düzeyde oldukları, eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim durumu ve gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Dölek (2021) tarafından yapılan çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumları ile konuşma başarımları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, (a) konuşma becerisi tutumu ile konuşma başarımları ve konuşmanın —söyleyiş, —akıcılık, —içerik ve —dil yetkinliği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu; (b) konuşma tutumunun konuşma başarımlarındaki değişimin %14.2'sini açıkladığı ve konuşma başarımlarını anlamlı bir biçimde yordadığı; (c) konuşma becerisi tutumu ile konuşma başarımlarının —sözsüz iletişim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı; (d) konuşma tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Eken ve Topçuoğlu Ünal (2022) tarafından yapılan çalışmada münazara tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimindeki önemi öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Türkçe Öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşler alınarak veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; münazara tekniğinin konuşma becerilerinin gelişimine, iletişim becerisinin gelişimine, eleştirel düşünme becerisine, problem çözme becerisinin gelişimine ve yaratıcılık becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerisi bağlamında, karşılıklı iletişim düşünüldüğünde, münazaranın öğrencilerin kendini bilinçli bir şekilde, topluluk karşısında ifade etmesi ile konuşma becerilerinin gelişimini desteklemesi de önemli görülmüştür. Münazara tekniği öğrencilerin topluluk önünde nasıl konuşacaklarını öğrenmeleri ve özellikle de ikna yeteneklerinin gelişmesi bakımından faydalı görülmüştür.

Göçmez (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisini belirlemektir. Araştırma deneysel bir araştırma olup araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model olan eşleştirilmiş model kullanılmıştır. Araştırma 18 kişilik deney gurubu ve 18 kişilik kontrol gurubuyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda tartışma yöntemi münazara tekniği ile ders işleyen gurubun geleneksel yöntemlerle ders işleyen guruba göre ders başarısında ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde bir gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.

Yangil ve Topçuoğlu Ünal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ikna etme tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde Sözlü Anlatım dersi alan 65 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ikna etme tekniğine dayalı olarak geliştirilen altı haftalık bir ders planı uygulanmıştır. Çalışma, zayıf deneysel desenlerden biri olan tek grup ön test-son test modeli ile yapılandırılmıştır. Analiz sonuçları, ikna etme tekniğine dayalı ders planının öğretmen adaylarının konuşma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak, konuşma becerisi tutumu üzerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Brem at al. (2001) tartışmaya dayalı etkileşim süreçlerinin eleştirel düşünme becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiğini belirtmiştir.

Karatay ve Demirel (2020)'in çalışmasında ise münazara uygulamalarının, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltma ve sosyal iletişim becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Münazaranın bireyin kişisel gelişimine olan katkılarını ele alan çalışmalardan biri Duschl and Osborne (2002)'a aittir. Araştırmalarında, sınıf ortamında diyaloga dayalı tartışma süreçlerine olanak tanınmadığı durumlarda öğrenmenin ya hiç gerçekleşmediği ya da oldukça sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Kuzgun (2000), demokratik bilince sahip, hak ve sorumluluklarının farkında bireylerin yetiştirilebilmesi için okullarda tartışma yöntemine yer verilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır.

Carinanos-Ayala at al. (2021), gerçekleştirdikleri araştırmada münazara uygulamalarının öğrencilerin tartışma becerilerini, idealist ve gerçekçi ahlaki yargı yetilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

McAvoy and McAvoy (2021) ise müzakere temelli stratejilerin, öğrenci katılımını artırdığını ve tartışma ortamında bireylerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Baso (2016)'nın yürüttüğü çalışmada ise münazara yönteminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş; elde edilen ön test ve son test sonuçları doğrultusunda, bu tekniğin konuşma yeteneğini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Scott (2008) tarafından yürütülen araştırmada, münazara yönteminin öğrencilerin belirli bir konuyu daha derinlemesine kavramalarına ve yeni bilgileri öğrenmelerine katkı sağladığı; ayrıca öğrencilerin münazara sonrasında eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Benzer şekilde, Oktaysoy ve Kerse (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada, münazara etkinliklerinin bireylerin zihinsel iyi oluş düzeylerini artırıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Konuya ilişkin çeşitli araştırmalarda, münazara yönteminin bilişsel, sosyo-duygusal ve dilsel gelişim üzerinde olumlu etkiler yarattığı Çabuk ve Yeni (2016), öğrenme sürecini kısaltarak öğrenmenin niteliğini artırdığı Yusop and Sumari (2015), kişiler arası iletişimin kalitesini yükselterek bireylere farklı bakış açıları kazandırdığı Goodwin (2003) ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığı Chen at al. (2022) ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu kısımda, çalışmanın kapsamı, araştırmanın kapsadığı alan, örneklem grubunun nasıl belirlendiği, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve analiz yönteminin detaylarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen ön test-son test düzenlemesine dayanan yarı deneysel bir yaklaşımı benimsemiştir. Deneysel çalışmalarda, katılımcı sayısına göre yapılan sınıflandırmalarda, bu çalışmada birden fazla katılımcının yer alması nedeniyle çoklu denekli modeli tercih edilmiştir.

Deneysel modeller, Fraenkel and Wallen (2006) tarafından tanımlanan üç ana kategoriye ayrılır: gerçek deneysel model, yarı deneysel model ve zayıf deneysel model. Gerçek deneysel modelde, katılımcılar deney koşullarına rastgele atanırken, bu çalışmada eğitim süreçlerine devam eden gruplar üzerinde gerçekleştirildiğinden, rastgele atama mümkün olmamıştır. Eğitim kurumlarının yapısını bozmadan veya yönetsel düzenlemeler yapmadan rastgele katılımcı seçimi yapmak zordur ve bu, eğitim programlarına ve öğrencilerin öğrenim faaliyetlerine olumsuz etkiler yaratabilir. Bu sebeplerden dolayı, genellikle eğitim kurumları için gerçek deneysel model uygun değildir. Bu koşullar altında, yarı deneysel modelin kullanımı daha uygun bulunmuştur. Yarı deneysel modelde, katılımcıların seçimi rastgele yapılmaz. Bu araştırma, eşleştirilmiş yarı deneysel modeli takip etmektedir. Bu modelde, rastgele atama yerine, belirli değişkenler temelinde gruplar eşleştirilir. Araştırmaya dahil edilen gruplar, akademik performans, sosyoekonomik durum ve okul olanakları gibi faktörler dikkate alınarak, okul yönetimi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda karşılaştırılmış ve yedi sınıf içinden en uygun iki sınıf seçilmiştir.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmada, örneklem alma sürecinde seçkisiz olmayan yöntemler arasından seçilen uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu strateji, maliyet, zaman ve emek tasarrufu sağlama hedefi güder. Araştırmacı, erişilebilir ve ekonomik olan katılımcıları belirleyerek çalışmasına başlar. Araştırmacının sınıf öğretmeni

olarak görev yaptığı ve zaman kısıtlaması yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda, kolayca erişebileceği ve denetleyebileceği gruplarla çalışması, deney grubuyla gerekli durumlarda etkileşimde bulunabilmesi açısından daha verimli olacaktır. Bu nedenlerle, uygun örnekleme stratejisinin bu çalışma için en uygun yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu, araştırmacının bulunduğu okuldan seçilmiş ve bu gruptaki öğrencilerle; akademik performansları, sosyoekonomik koşulları, konuşma becerisine uygunlukları, konuşmaya olan yatkınlıkları ve okul olanakları gibi faktörler dikkate alınarak görüşmeler yapılmış; yedi sınıf içinden deney grubuna en uygun sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Gruplar arasındaki eşitliği maksimize etmek amacıyla, deney grubundaki 27 öğrenciden üç tanesi ve kontrol grubundaki öğrencilerden bir tanesi, eşitlik düzeyini düşürdükleri için çalışma dışı bırakılmıştır. Bu durum, araştırma süresince kendilerine bildirilmemiştir. Diğer öğrencilerle aynı şekilde testlere tabi tutulmuş olsalar da, araştırmacı tarafından işaretlenen testler değerlendirme dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak, deney grubu olarak 7-G sınıfından 24 öğrenci ve kontrol grubu olarak 7-B sınıfından 24 öğrenci olmak üzere, araştırmanın örnekleme toplamda 48 bireyden oluşmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, tez önerisi, araştırmada kullanılacak ölçekler, gerekli formlar ve izin dilekçesi hazırlanmış ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci İşleri Merkezine gönderilmiştir. Eğitim Bilimleri Enstitüsünün gözetiminde, MEB - ARGE biriminden gerekli izinler alınmış ve ardından araştırmacı uygulama aşamasına geçmiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ile başlamıştır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı boyunca testler, araştırmacı tarafından doğrudan gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin testlere dair soruları uygun şekilde yanıtlanmıştır. Ön testin ardından kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve dersler, MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Programı doğrultusunda belirlenen etkinlikler ve yöntemler çerçevesinde yürütülmüştür.

Deney grubuna, araştırılan münazaranın etkisini anlamalarına yönelik olarak 2 hafta boyunca toplam 4 ders saatinde bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciler, örnek münazara videoları izleyerek konu hakkında yeterli düzeyde bilgi edinmiştir. Deney

grubundaki tüm öğrencilere, uzman görüşü alınarak önceden hazırlanan ve 7. sınıf Türkçe müfredatında yer alan kazanımlara uygun münazara konuları 3. hafta içinde dağıtılmıştır. 4. hafta başlayacak münazaralara yönelik hazırlık süreci başlatılmış ve bu haftanın ilk aşamasında, alıştırma amacıyla örnek bir münazara gerçekleştirilmiştir. Örnek münazara sırasında, gerektiği noktalarda yönlendirmeler yapılmış ve öğrencilerin süreci daha iyi kavrayabilmesi için açıklamalar ve önerilerde bulunulmuştur. Böylece öğrenciler, münazara sürecinde nasıl bir hazırlık yapmaları ve hangi tartışma tekniklerini kullanmaları gerektiğini net bir şekilde anlamışlardır. Bu hazırlık sürecinin ardından, 5. haftadan itibaren 5 hafta boyunca münazara tekniğiyle desteklenmiş Türkçe dersleri uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler, tez grubu olarak belirlenen bir görüşü savunurken, anti-tez grubu olarak da karşıt görüşü çürütmeye çalışmıştır. 5 hafta boyunca münazara tekniği ile yürütülen Türkçe derslerinin ardından, 1 hafta genel değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma toplamda 10 hafta sürmüş olup, bu süreç boyunca araştırmacı çalışmayı titizlikle takip etmiştir.

Araştırma tamamlandıktan sonra, araştırmacı Eleştirel Konuşma Ölçeği ve Konuşma Becerisi Tutum Ölçeklerini son test olarak deney ve kontrol gruplarına kendisi uygulamıştır. Bu şekilde, araştırmada kullanılan ölçeklerle hem ön test hem de son test gerçekleştirilmiş ve araştırma verileri elde edilmiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sırasında, hem tutum hem de eleştirel konuşma alt ölçeklerinden elde edilen sonuçlar belirli kategorilere ayrılarak yorumlanmıştır.

Münazaranın öğrencilerin eleştirel konuşma becerilerini araştırmak için uygulanan eleştirel konuşma becerisi ölçeği 32 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en az puan 32, alınabilecek en fazla puan 160'tır. 5'li likert tipi olan ölçekte 1 (hiç katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum), 5 (tamamen katılıyorum) ifadeleri yer almıştır. 3 faktörden oluşan tutum ölçeğinde; faktör 1 (konuşma sırası) için Cronbach Alpha değeri 0,88, faktör 2 (konuşma öncesi) için Cronbach Alpha değeri 0,88, faktör 3 (konuşma sonrası) için Cronbach Alpha değeri 0,89 oranları arasında değişmektedir. Söylemez (2016)' in yürüttüğü

çalışmada, Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne ilişkin güvenirlik analizleri kapsamında elde edilen Cronbach Alpha katsayısı 0,890; Spearman-Brown katsayısı 0,874 ve Guttman split-half katsayısı ise 0,882 olarak raporlanmıştır. İç tutarlılık katsayılarının tamamının 0,80'in üzerinde olması, söz konusu ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Özer ve Dönmez 2013).

Münazaranın öğrencilerin konuşma becerisi tutumlarını araştırmak için uygulanan konuşma becerisi tutum ölçeği 27 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en az puan 27, alınabilecek en fazla puan 135'tir. 5'li likert tipi olan ölçekte 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum), 5 (kesinlikle katılıyorum) ifadeleri yer almıştır. 2 faktörden oluşan algı ölçeğinde; faktör 1 (Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi) için Cronbach Alpha değeri 0,86, faktör 2 (Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe) için Cronbach Alpha değeri 0,73 oranları arasında değişmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, ölçeğin tüm maddelerine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,812 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ise birinci faktör için ,865; ikinci faktör için ,730 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, ölçeğin genel anlamda güvenilir olduğunu ve alt boyutlarının da yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, ölçeğin hedeflenen tutumu geçerli biçimde ölçtüğü söylenebilir (Ünal ve Özer 2017).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Eleştirel Konuşma Ölçeği ve Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği kapsamında, kontrol grubunun ön-son test sonuçları ile deney grubunun ön-son test dağılımı tablolar halinde sunulmuştur. Bu doğrultuda, veri grubunun aritmetik ortalaması, medyanı ve modu birbirine yakın olduğundan, —Çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10'dan küçük olması bir testin normal dağılım gösterdiğini tespit etmek için yeterlidir (Kline, 2005). Bu verilerle gerçekleştirilecek analizlerde normallik varsayımı sağlandığı için parametrik testler uygulanmıştır. Farklı iki grubun ortalama değerlerini karşılaştırmak amacıyla independent samples t-test analizleri tercih edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel konuşma becerileri ve konuşma tutumlarını değerlendirmek amacıyla alınabilecek en yüksek

ve en düşük değerler arasındaki farkın değerlendirme aralığı (En Yüksek Değer- En Düşük Değer)/5 = (5-1)/5=4/5=0,80 formülüne göre hesaplanmasıyla Tablo 3.1.'de ölçeklerin değerlendirme aralık puanları ve kriter düzey aralıkları belirlenmiştir (Baş 2013).

Tablo 3.1. Öğrencilerin Eleştirel Konuşma Becerisi ve Konuşma Becerisine Yönelik Tutumlarını Değerlendirme Aralık ve Kriterleri

Değerlendirme Aralığı	Değerlendirme Kriteri
1,00 – 1,80	Zayıf
1,81 – 2,60	Düşük
2,61 – 3,40	Orta
3.41 – 4,20	Yüksek
4,21 – 5,00	Çok Yüksek

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Münazara tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi tutumları ve eleştirel konuşma becerilerine etkilerini belirlemek amacıyla toplanan verilere normallik testleri uygulanmıştır. Tabachnick and Fidell (2012)'in önerdiği kriterler doğrultusunda, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında yer alması, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilmiştir (Arabacı, 2021). Araştırmada elde edilen bulguların istatistiksel analizleri, SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3.6. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın kapsamı, 2024 – 2025 eğitim-öğretim yılında Erzurum'da öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, benzer özelliklere sahip diğer gruplara uyarlanabilir niteliktedir.

Araştırmada yer alan ölçeklerden elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce bu verilerin temel dağılım özellikleri incelenmiştir. Verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmış ve dağılım türü analiz edilmiştir. Grup büyüklüğü 50'den az olduğunda, dağılımın değerlendirilmesi amacıyla __Shapiro-Wilk Testi__'nin kullanılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk 2008). Eleştirel Konuşma Ölçeği ve Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği testlerinden elde edilen veriler üzerinde __Shapiro-Wilk Normallik Testi__ uygulanmış olup test sonuçları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Shapiro-Wilk Normallik Testi

Ölçek		Sınıf	Shapiro-Wilk	P	Çarpıklık	Basıklık
EKÖ	Ön Test	Kontrol	0.969	0.639	-0.135	0.098
		Deney	0.977	0.842	-0.183	-0.566
	Son Test	Kontrol	0.959	0.411	0.083	-0.773
		Deney	0.954	0.327	-0.308	-0.748

Tablo 3.2. devamı

Ölçek		Sınıf	Shapiro-Wilk	P	Çarpıklık	Basıklık
KTÖ	Ön Test	Kontrol	0.929	0.094	-0.480	-0.766
		Deney	0.958	0.396	-0.576	1.398
	Son Test	Kontrol	0.969	0.638	0.469	-0.057
		Deney	0.959	0.418	-0.659	0.804

*Bütün gruplar n=24 'er kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3.2.'de sunulan EKÖ ve KTÖ ölçme araçlarıyla uygulama öncesi ve sonrası elde edilen verilerin grup dağılımları incelendiğinde, analiz sonuçlarında p değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu koşullar altında, 24 kişilik kontrol ve deney grubu öğrencilerinin EKÖ ve KTÖ ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, dağılımın değerlendirilmesi sürecinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri de analiz edilmiştir. Çarpıklık değerinin __0__ olması, verilerin simetriğe oldukça yakın

bir dağılım sergilediğini ifade etmektedir. Ayrıca, çarpıklık katsayısının (-1, +1) aralığında yer alması, puanların dağılımında belirgin bir sapma olmadığını göstermektedir (Tablo 3.1.).

Bu bulgu, hem ön testten hem de son testten elde edilen verilerin normal dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerleri ile histogram grafiklerinin birlikte değerlendirilmesi sonucunda, elde edilen verilerin normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür. Bu nedenle, araştırmanın alt problemlerine yönelik gerçekleştirilecek analizlerde parametrik testlerin tercih edilmesinin uygun olacağı öngörülmüştür.

Tablo 3.3.'de ise gruplara ait EKÖ ve KTÖ testlerinden elde edilen puanların temel betimsel istatistik değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.3. Gruplara Uygulanan EKÖ ve KTÖ Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek		Grup	Min	Max	Ort	s.s	Varyans
EKÖ	Ön Test	Kontrol	2,81	4,81	3,90	.512	0.263
		Deney	3,25	4,31	3,85	.249	0.062
	Son Test	Kontrol	2,91	4,69	3,84	.495	0.246
		Deney	3,25	4,31	4,28	.249	0.062
KTÖ	Ön Test	Kontrol	2,78	4,41	3,69	.505	0.255
		Deney	2,44	4,70	3,69	.466	0.218
	Son Test	Kontrol	3,30	4,37	3,75	.265	0.071
		Deney	3,41	4,37	4,03	.262	0.069

*Bütün gruplar n=24 'er kişiden oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırayla başlıklar halinde incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına ait verilerin test edilmesiyle elde edilen bulgulara ve bulgulara istinaden yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan —Deney grubunun ön test – son test eleştirel konuşmaları arasında farklılık var mıdır? sorusuna cevap bulmak için deney gruplarının ön test – son test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.1.'de gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Konuşma Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Ön Test	24	3,85	.249		
Son Test	24	4,28	.107	7,769	.001*

*p<0.5

Tablo 4.1. incelendiğinde Türkçe dersinde münazaranın uygulandığı deney grubundaki 24 öğrencinin eleştirel konuşma ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 3,85$, son test puan ortalamasının ise $\bar{x} = 4,28$ olduğu görülmektedir. Deney grubunda eleştirel konuşma ön ve son test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık $p < 0.05$ olduğundan, son test lehine belirleyici bir farklılık olduğu

görülmektedir. Bu durum derslerde Türkçe dersinde münazaranın uygulanmasının eleştirel konuşma puan ortalamalarına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan —Deney grubunun ön test – son test konuşma becerileri tutum düzeyleri arasında farklılık var mıdır?|| sorusuna cevap bulmak için deney gruplarının ön test – son test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.2.’de gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır

Tablo 4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Ön Test	24	3,69	.466	-	.003*
Son Test	24	4,03	.262	3,109	

*p<0.5

Tablo 4.2. incelendiğinde Türkçe dersinde münazaranın uygulandığı deney grubundaki 24 öğrencinin konuşma becerisi tutum ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 3,69$, son test puan ortalamasının ise $\bar{x} = 4,03$ olduğu görülmektedir. Deney grubunda konuşma becerisi tutum ön ve son test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık $p < 0.05$ olduğundan, son test lehine belirleyici bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum derslerde Türkçe dersinde münazaranın uygulanmasının konuşma becerisi tutum puan ortalamalarına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan —Kontrol grubunun ön test – son test eleştirel konuşmaları arasında farklılık var mıdır?|| sorusuna cevap bulmak için kontrol gruplarının ön test – son test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.3.’te gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Konuşma Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Ön Test	24	3,90	.512		
				.447	.657*
Son Test	24	3,84	.495		

*p<0.5

Tablo 4.3. incelendiğinde kontrol grubunda eleştirel konuşma becerileri ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 3,90$, son test puan ortalamasının ise $\bar{x} = 3,84$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda eleştirel konuşma becerileri ön test ve son test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık değeri $p > 0.05$ olduğundan, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bir diğer ifadeyle Türkçe dersinin mevcut öğretim programıyla işlenmesinin öğrencilerin eleştirel konuşma becerilerinin geliştirmede etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan —Kontrol grubunun ön test – son test konuşma becerisi tutum düzeyleri arasında farklılık var mıdır?|| sorusuna cevap bulmak için kontrol gruplarının ön test – son test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.4.‘te gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Ön Test	24	3,69	.505		
				.477	.636*
Son Test	24	3,75	.265		

*p<0.5

Tablo 4.4. incelendiğinde kontrol grubunda konuşma becerisi tutum düzeyleri ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 3,69$, son test puan ortalamasının ise $\bar{x} = 3,75$

olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda konuşma becerisi tutum düzeyleri ön test ve son test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık değeri $p > 0.05$ olduğundan, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bir diğer ifadeyle Türkçe dersinin mevcut öğretim programıyla işlenmesinin öğrencilerin eleştirel konuşma becerilerinin geliştirmede etkisinin çok az olduğu görülmüştür.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan —Deney ve kontrol gruplarının ön test eleştirel konuşmaları arasında farklılık var mıdır? sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.5.'te gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.5. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Konuşma Becerileri Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Deney	24	3,85	.249	-	.633*
Kontrol	24	3,90	.512	.481	

* $p < 0.5$

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi, 32 sorudan oluşan bilimsel süreç beceri testinde; kontrol grubunda ön test puan ortalaması $\bar{x} = 3,85$, deney grubunda ise ön test puan ortalaması $\bar{x} = 3,90$ 'dır. Bu değerler kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Grupların eleştirel konuşma becerileri ön test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık değeri $p > 0.05$ olduğundan, grupların eleştirel konuşma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak belirleyici bir farklılık bulunmamaktadır. Yani gruplar birbirine denktir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi olan —Deney ve kontrol gruplarının ön test konuşma becerisi tutum düzeyleri arasında farklılık var mıdır? sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.6.'da gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.6. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Tutum Düzeyleri Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Deney	24	3,69	.505	.011	.991*
Kontrol	24	3,69	.466		

*p<0.5

Tablo 4.6.' da görüldüğü gibi deney grubunda ön test puan ortalaması $\bar{x} = 3,26$, kontrol grubunda ise ön test puan ortalaması $\bar{x} = 3,69$ ' dur. Bu değerler kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Grupların eleştirel konuşma becerileri ön test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık değeri $p > 0.05$ olduğundan, grupların eleştirel konuşma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak belirleyici bir farklılık bulunmamaktadır. Yani gruplar birbirine denktir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi olan —Deney ve kontrol gruplarının son test eleştirel konuşma becerileri arasında farklılık var mıdır?|| sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.7.'de gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.7. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Konuşma Becerileri Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Deney	24	4,28	.107	4,252	.001*
Kontrol	24	3,84	.495		

*p<0.5

Tablo 4.7.' ye bakıldığında, kontrol grubunda son test puan ortalaması $\bar{x} = 3,84$, deney grubunda ise son test puan ortalaması $\bar{x} = 4,28$ 'tir. Grupların eleştirel konuşma becerileri son test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık değeri $p < 0.05$ olduğundan, grupların eleştirel konuşma becerileri son test puanları arasında belirleyici bir farkın olduğu görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan —Deney ve kontrol gruplarının son test konuşma becerileri tutum düzeyleri arasında farklılık var mıdır? sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinin betimsel istatistiksel analizleri Tablo 4.8.'de gösterilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Tablo 4.8. Deney Grubu Ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerileri Tutum Düzeyleri Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Deney	24	4,03	.262	3,707	.001*
Kontrol	24	3,75	.265		

*p<0.5

Tablo 4.8.'e bakıldığında, deney grubunda son test puan ortalaması $\bar{x} = 4,03$, kontrol grubunda ise son test puan ortalaması $\bar{x} = 3,75$ 'tir. Grupların eleştirel konuşma becerileri son test puanları için anlamlılık değerine baktığımızda anlamlılık değeri $p < 0.05$ olduğundan, grupların eleştirel konuşma becerileri son test puanları arasında belirleyici bir farkın olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki eleştirel konuşma becerileri, konuşma becerisi tutumları ve münazara yöntemi kullanılarak tartışma tekniklerinin bu beceriler üzerindeki etkileri incelenmiştir. —Yedinci sınıf öğrencilerinin —Münazara tekniği ile yürütülen tartışmaların, eleştirel konuşma becerilerine ve öğrencilerin konuşma becerisi yönelik tutumlarına olumlu bir katkısı olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, bu konular hakkında tartışmalar yapılmış ve çeşitli sonuçlar ile öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

5.1.1. Eleştirel Konuşma Becerisine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde uygulanan münazaranın, 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel konuşma becerilerine etkisini araştırmak amacıyla kontrol (N=24) ve deney (N=24) grubu öğrencilerine 24 sorudan oluşan Eleştirel Konuşma Ölçeği (EKÖ) uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler analiz yapıldığında, çalışmaya başlamadan önce uygulanan EKÖ puan ortalamalarının yaklaşık eşit oldukları (Kontrol $\bar{x} = 3,90$; deney $\bar{x} = 3,85$) ve istatistiksel olarak ($t = -0.483$, $p = 0.683$) fark bulunmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.7.). Bu sonuç çalışmanın akademik başarı seviyeleri birbirine benzer iki gruba yapıldığını göstermektedir. Çalışmanın sonunda EKÖ son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine (Kontrol $\bar{x} = 3,84$ deney $\bar{x} = 4,28$ $t = -4,252$, $p = 0.001$) fark olduğu görülmektedir (Tablo 4.9.). Diğer yandan her iki grubun ön ve son testleri kendi içinde karşılaştırıldığında; kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı fark çıkmadığı gibi sonuçlarda da gerileme görülmüştür. (Tablo 4.5.) Deney grubunun ön ve son testleri arasındaki fark daha büyüktür (Tablo 4.9.). Bu durum derslerde münazaranın uygulanmasının EKÖ puan ortalamalarına olumlu etki ettiğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda, başlangıçta EKÖ puan ortalamaları arasında belirleyici bir fark olmayan ve birbirine eşit olan kontrol ve deney gruplarından sadece deney grubundaki öğrencilerin eleştirel konuşma becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriler, Türkçe dersinde münazara ile birlikte ders işlenmesinin öğrencilerde eleştirel konuşmayı artırdığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının münazaranın ders başarısına ve eleştirel konuşmaya etkilerinin incelendiği çalışmayla benzerlik göstermektedir (Göçmez 2016). Rahmi ve Azrul (2022) tarafından yapılan araştırmada, tartışma yöntemlerinin harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılmasının, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Tartışma yöntemi, bireylerin bilişsel gelişimini destekleyici bir araç olarak öne çıkmakta; bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını ve sorgulama yetisini geliştirmeye olanak tanımaktadır. Dil öğretimi bağlamında tartışma yönteminin uygulanması, öğrenciler arasındaki sınıf içi etkileşimi artırdığı yönünde bulgularla desteklenmiştir (Abdulkaki vd 2018). Omwirhiren (2015)*in

çalışması, tartışma yönteminin, öğretmen merkezli yaklaşımlara kıyasla öğrencilerin başarıları üzerinde daha olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Tesfaye and Berhanu (2015)'nın gerçekleştirdikleri araştırmada, grup tartışmalarının gösteri ve sunum yöntemlerine göre öğrencilerin derse katılımını daha etkili biçimde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan tez çalışması sonuçlarını doğrulamaktadır. Tüm bu araştırmalar tartışma yöntemlerinden münazaranın öğrencilerin eleştirel konuşma becerisine etkisi konusunda yaptığımız çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.1.2. Konuşma Becerisi Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde uygulanan münazaranın, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla kontrol (N=24) ve deney (N=24) grubu öğrencilerine 24 sorudan oluşan Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği (KTÖ) uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler analiz yapıldığında, çalışmaya başlamadan önce uygulanan KTÖ puan ortalamalarının yaklaşık eşit oldukları (Kontrol $\bar{x} = 3,69$; deney $\bar{x} = 3,69$) ve istatistiksel olarak ($t = -0.011$, $p = 0.991$) fark bulunmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.8.). Bu sonuç çalışmanın akademik başarı seviyeleri birbirine benzer iki gruba yapıldığını göstermektedir. Çalışmanın sonunda EKÖ son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine (Kontrol $\bar{x} = 3,75$ deney $\bar{x} = 4,03$ $t = 3,707$ $p = 0.001$) fark olduğu görülmektedir (Tablo 4.10.). Diğer yandan her iki grubun ön ve son testleri kendi içinde karşılaştırıldığında; kontrol grubunun ön ve son arasında az da olsa anlamlı bir fark çıktığı görülmüştür. (Tablo 4.6.) Deney grubunun ön ve son testleri arasındaki fark daha büyüktür (Tablo 4.10.). Bu durum derslerde münazaranın uygulanmasının KTÖ puan ortalamalarına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

Kerse ve Oktaysoy (2024) yaptığı çalışmada münazara etkinliğinin topluluk önünde konuşabilme ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdiğini, bilgi edinmeye ve araştırmaya sevk ettiğini, ekip ruhunu aşıladığını, özgüvenlerini artırdığını, sosyalleşmelerini sağladığını, tahammül etme ve zamanı kullanabilme düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra dikkat çekici bir biçimde katılımcıların tamamı münazarayı eğitim programlarına girmesi gereken, yüksek nitelikli bir eğitim uygulaması olarak değerlendirmiştir. 10 hafta boyunca kendisine

verilen konuyu farklı kaynaklardan araştıran, kendisine verilen sürede açıklayan ve karşı tarafı ikna etmeye çalışan bireylerin münazara etkinliği öncesine göre kendilerini psikolojik olarak daha dayanıklı, sağlıklı ve mutlu, başarı elde etme çabası yüksek, belirli bir konuda kendine güvenen ve daha yeterli ve geleceğe yönelik daha iyimser olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki Brem at al. (2001), Karatay ve Demirel (2020)'in, Carinanos-Ayala at al. (2021), McAvoy and McAvoy (2021)'in, Baso (2016)'nun, Scott (2008)'ın ve Oktaysoy ve Kerse (2023)'nin bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan araştırmalar münazaranın Türkçe derslerinde kullanımının öğrencilerin konuşma tutumlarının geliştirilmesine olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Çalışmadan elde ettiğimiz KTÖ sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, derslerde münazara yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, mevcut öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna kıyasla eleştirel konuşma becerilerinde ve konuşma tutumlarında daha yüksek başarı gösterdikleri ve bu alanlarda anlamlı bir gelişim kaydettikleri görülmektedir.

5.2. Tartışma

Bu inceleme, münazara tekniğinin tartışma yöntemi olarak kullanımını merkeze almakta ve yedinci sınıf Türkçe dersinde münazaranın eleştirel konuşma becerisine ve konuşma tutumlarına pozitif etkilerini ortaya koymaktadır. Literatür taraması sonucunda, münazara tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel konuşma becerisi ve konuşma becerisi tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen önceki bir çalışmanın olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma bulguları, münazara tekniğinin mevcut eğitim programlarında yeterince yer bulmadığını ve bu teknikle ilgili gerekli çalışmaların yapılmadığını göstermektedir. Halbuki, münazara, derslerde etkin bir öğretim aracı olarak kullanılmalıdır. Özellikle 2025'te uygulamaya alınan yeni müfredatın münazara tekniğine gereken önemi vermesi beklenmektedir. Münazaranın eğitimdeki önemini vurgulayan Büyükdinç (2007)' in belirttiği gibi

—Münazara, Osmanlı medreselerinde ders olarak okutulan ve tartışma adabı ile kurallarını kapsayan bağımsız bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir demek yerinde olacaktır.

Bu araştırma, münazara tekniğinin, öğrencilere sağladığı katkıları ve eğitim tarihindeki yerini ele alıyor. Akyüz (2003) tarafından aktarıldığı üzere, Fatih Sultan Mehmet döneminde Eyüp ve Ayasofya medreselerinde uygulanan özel programlar, sıbyan mektebi öğretmen adayları için Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi gibi dersleri içeriyordu. Bu durum, yaklaşık 550 yıl önce eğitimde tartışmanın önemini vurgulayan ve dünya eğitim tarihinde önemli bir yer tutan bir adımdı. Araştırmanın bulguları, münazara tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunduğunu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını gösteriyor. Öğrenciler, münazara sırasında öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade ederek ve kendi düşüncelerini ekleyerek, izleyicileri ikna etmeye çalışıyorlar. Bu süreç, öğrencilerin eğitimde aktif rol almalarını gerektiriyor. Özden (1999)' in, Douglas (1976)' dan aktardığı gibi tartışma yöntemi; dinleme, sorgulama, fikir alışverişi ve değerlendirme gibi etkinlikleri içerir ve öğrencileri okudukları ve öğrendikleri konular üzerinde düşünmeye teşvik eder, anlaşılmayan konuların açıklanmasına yardımcı olur. Böylece, öğrenilen bilgiler öğrenciler tarafından içselleştirilir.

Bu çalışmanın odak noktalarından biri, münazara etkinliğinin öğrencilerin konuşma tutumlarının yanında eleştirel konuşma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemektir. Yapılan araştırma, münazaranın öğrencilerin eleştirel konuşma ve konuşma becerisi tutumlarına büyük katkı sağladığını göstermiştir. Bu bulgu, eleştirel konuşma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan mevcut eğitim sistemimiz için oldukça değerlidir. Büyükdinç (2007) bu konuda şunları söylemektedir: —21. yüzyıl eğitim yaklaşımları, öğrenci ve öğretmenin aktif katılımıyla gerçekleşen, öğrenci merkezli öğretim etkinliklerini hedeflemektedir. Bu etkinlikler kapsamında, kendine güvenen, ifade yeteneği kuvvetli, başkalarının fikirlerine saygı gösteren, eleştirel düşünceye sahip, araştırmacı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek esastır. Teorik bilgilerin yaşayarak öğretildiği bu tür bir eğitim, öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerle mümkündür. Mevcut öğretim metotları içinde, tartışma ve münazara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutarak, sınıfın

tamamının katılımını sağlayan, öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir. Osmanlı medreselerinde, ezberci eğitim sistemine bir alternatif olarak sunulan münazara, daha üst seviye dersler için hazırlık niteliğinde bağımsız bir ders olarak işlenmiştir. Taşpınar (2004) ise şöyle belirtmektedir: —Tartışma yöntemi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı yaratır; öğrencilerin kendilerini ifade etme, düşünme, eleştirme, demokratik tutum sergileme ve iletişim kurma gibi becerilerini geliştirir. Bu yöntemin uygulanması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırır, zira öğrenciler öğrendiklerini tartışarak ve uygulayarak daha kalıcı bilgiye ulaşırlar. Bu araştırmanın bulguları, münazara tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin hem eleştirel konuşma becerilerini hem de konuşma becerisi tutumlarını anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler, on hafta boyunca münazara yöntemiyle yapılandırılmış etkinliklere katılmış; bu süreç sonunda hem kendilerini ifade etmede daha istekli hale gelmiş hem de düşüncelerini daha sistematik, kanıta dayalı ve eleştirel biçimde sunabilme yeterliliği kazanmışlardır. Elde edilen bu bulgular, mevcut literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Örneğin, Karadüz (2010), eleştirel düşünmeye dayalı konuşma becerilerinin, öğrencilerin gerek sözlü gerekse yazılı anlatım süreçlerinde fikir temelli ve değerlendirmeye açık bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu çalışmada da benzer biçimde, öğrencilerin yalnızca bir görüşü savunmakla kalmadığı, aynı zamanda karşıt fikirleri analiz ederek kendi argümanlarını yeniden yapılandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, eleştirel konuşmanın doğasında bulunan karşılaştırma, kanıtlama ve ikna gibi bilişsel işlemlerin aktif biçimde öğrenme sürecine entegre edildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin konuşma tutumlarında gözlenen olumlu değişim, duyuşsal boyutun eğitim sürecindeki etkisini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Hamzadayı (2019) , Gömleksiz ve Kan (2012) gibi araştırmacılar, bireylerin konuşmaya karşı geliştirdikleri özgüven, motivasyon ve isteklilik düzeyinin, konuşma becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada da münazara oturumlarına aktif biçimde katılan öğrencilerin, konuşma eylemini bir zorunluluk olarak değil, etkili bir iletişim ve fikir paylaşım aracı olarak benimsedikleri saptanmıştır.

Öte yandan, Söylemez (2015) eleştirel konuşmayı; —belirli bir konunun çok yönlü biçimde değerlendirilerek, mantıksal bütünlük içerisinde sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda, münazara yöntemi, öğrencilerin yalnızca dilsel anlatımını değil, aynı zamanda mantıksal akıl yürütme, kanıt temelli düşünme ve empatik dinleme gibi üst düzey düşünme becerilerini de bütüncül biçimde desteklemiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler de bu gözlemleri doğrulamakta; deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Kuzgun (2000) ve Erduran vd. (2006), tartışma ve münazara temelli öğretim uygulamalarının, demokratik bir öğrenme ortamı inşa ettiğini ve bireyler arası etkileşimi nitelikli hâle getirdiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrenciler, farklı görüşleri sabırla dinlemeyi, karşıt fikirleri saygıyla eleştirmeyi ve ortak akıl çerçevesinde çözüm üretmeyi öğrenmişlerdir. Söz konusu gelişmeler, yalnızca bireysel becerilerle sınırlı kalmamakta; sınıf içi etkileşim kalitesini de artırmaktadır. Tüm bu veriler, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenci merkezli, sorgulayıcı ve çok sesli öğrenme ortamlarının kurulmasının gerekliliğini bir kez daha teyit etmektedir. Çünkü günümüz eğitim paradigmasında, sadece bilgiyi aktaran değil; aynı zamanda o bilgiyi sorgulayan, değerlendiren ve yeniden yapılandıran bireyler yetiştirmek esastır (Brooks and Brooks 1993).

Sonuç olarak, münazara tekniği, hem eleştirel konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hem de konuşma becerisine ilişkin olumlu tutumların pekiştirilmesinde işlevsel bir öğretim yöntemi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durum, eğitim programlarında münazara gibi tartışma temelli uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.3. Öneriler

- Türkçe öğretmenlerinin münazara tekniğini daha yakından tanımalı, bu yöntem hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve sınıf içi uygulamalarında aktif olarak kullanılabilir.
- Öğretim programlarında kazanımlarla uyumlu münazara konularına yer verilebilir. Ayrıca, bu konuların yıl içerisinde ne zaman ve nasıl ele alınacağına dair

zaman çizelgeleri ders kitaplarında yer alıp öğretmenler bu süreci önceden takip ederek planlı bir şekilde uygulamaya hazırlık yapılabilir. Özellikle 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren yeni öğretim programı bağlamında bu durum kritik bir öneme sahip olabilir.

□ Öğretmenlere yönelik münazara ve tartışma teknikleri konusunda hizmet içi eğitimler artırılabilir.

□ Literatürde münazara tekniğine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın bulunması, bu alanda yapılan araştırmaların yetersizliğine işaret etmektedir. Bu nedenle, araştırmacıların münazara yöntemi üzerine özellikle nitel araştırma desenleriyle yapılacak derinlemesine çalışmalara yönelmeleri faydalı olabilir.

□ İlkokul ve ortaokullarda münazara yarışmaları gibi öğrencilerin katılımını artıracak etkinliklerin düzenli olarak gerçekleştirilebilir ve bu beceriler desteklenebilir.

KAYNAKLAR

Abdulkaki, K., Suhaimi, M., Alsaqqaf, A., and Jawad, W. 2018. The Use of the Discussion Method at University: Enhancement of Teaching and Learning. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 118–128.

Akar, C., 2007. İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbıyık, C., 2002. Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akinoğlu, O., 2001. Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Aksan, D., 2000. Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Aksoy, H., 1986. —Münazarat Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, (Cilt. 6, 217-221), Dergah Yayınları.
- Akyüz, Y., 2003. —Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulanmaları. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu içinde, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas, Mayıs 2003. 21-23.
- Alexander, R. 2004. Towards Dialogic Teaching Rethinking Classroom Talk. (Second Ed.), University of Cambridge, Dialogos, UK.
- Al-Mukdad, S. 2021. The cause of speaking anxiety of pre-intermediate EFL learners and its effects on their oral performance. Theory and Practice in Language Studies, 11(5), 580- 585.
- Altuğ, B., 1995. Gençlerde anne-baba tutumunun irdeleyici düşünme ve özdeğer duygusu gelişmesine etkileri. Uzmanlık tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altuntaş, İ., 2012. Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arabacı, S., 2021. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları . Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı / Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan.
- Arıcı, H., 1998. İstatistik. Meteksan A. Ş, Ankara.
- Arslan, A. 2006. Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş., 2007. Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (Scienceand Technology Teaching FromTheoryto Application). PEGEMA Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.
- Baso, F. A. 2016. The implementation of debate technique to improve students' ability in speaking. Exposure, 5(2), 154-173.
- Baş, T., 2013. Anket - Nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir? (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. 2009. Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(3), 743-754.
- Beatty, M. J., Forst, E. C. and Stewart, R. A. 1986. Communication apprehension and motivation as predictors of public speaking duration. Communication Education, 35(2), 143-146.

- Bezel, N., 1976. Eğitim ve Toplum Düzeni. Varlık Yayınevi, Ankara.
- Bilen, M., 1996. Plandan Uygulamaya Öğretim. 4. Baskı, Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M., 1999. Din öğretimi özel öğretim yöntemleri. Gün Yayıncılık, Ankara.
- Binbaşioğlu, C., 1994. Genel Öğretim Bilgisi. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Bisman, C. 2004. Social work values: The moral code of the profession. British Journal of Social Work, 34(1), 109-123.
- Büyükdinç, N. F., 2007. Osmanlı medreselerinde bir öğretim metodu olarak münâzara ve ahmet cevdet paşa'nın âdâb-ı sedâd adlı eseri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., 2002. Veri Analizi El Kitabı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bodur, H. ve Sünbül, A. M. 2010. İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 157-173.
- Brem, S. K., Russell, J. and Weems, L. 2001. Science on the Web: Student evaluations of scientific arguments. Discourse Processes, 32(2-3), 191-213.
- Bridges D., 1979. Education, Democracy and Discussion. NFER Publishing Company Ltd, Berks, UK.
- Brooks, G. and Books, M. G., 1993. The Case for Constructivist Classrooms. ASCD Alexandria, Virginia.
- Brooks G. and Books, M. G. 1999. The Courage to be Constructivist. Educational Leadership, November, 18-24.
- Carinanos-Ayala, S., Arrue, M., Zarandona, J. and Labaka, A. 2021. The use of structured debate as a teaching strategy among undergraduate nursing students: A systematic review. Nurse Education Today, 98, 1-11.
- Chen, X., Wang, L., Zhai, X. and Li, Y. 2022. Exploring the effects of argument mapsupported online group debate activities on college students' critical thinking. Frontiers in Psychology, 13, 856462.
- Cohen, L., Monion, L. and Morrison, K., 2000. Researchmethods in education. Routledge / Falmer, Taylor And Francis Group, London.
- Creswell, J. W., 1994. Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches. CA: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Crocker, L. and Algina, J., 1986. Introduction to classical and modern test theory. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Çabuk, B. ve Yeni, E. 2016. Okul öncesi eğitimde yeni bir teknik: Münazara. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2439-2456.

- Çakıcı, D., 2005. Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çongur, H. R. 1995. Söz sanatı . II.Tömer Dil Dergisi , 29, 64-73.
- Demir, M. K., 2006. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirdöğen, N., 2007. Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıflarda Kesir Kavramının Öğretimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirel, Ö., 2006. Öğretme sanatı. 10. Baskı, PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Dil, S., 2001. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diriöz, C., 1980. —Türk Edebiyatında Münazâra, I Millî Kültür. C. II, S. 1, Kültür Bakanlığı Yay, 20-22, İstanbul.
- Doğan, Y., 2013. Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (eds.), Türkçe öğretimi el kitabı İçinde. Pegem A Yayıncılık, 151-176, Ankara.
- Doğdu, S. ve Aslan, Z., 1993. Eğitim Teknolojisi Uygulamaları Ve Eğitim Araç-Gereçleri. Tekışık Ofset, Ankara.
- Dölek, O. 2021. Konuşma Tutumunun Konuşma Başarımını Yordama Gücü. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 10(4), 1477-1492.
- Dursunoğlu, H. 2006. Türkiye türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 30.
- Duschl, R. A. and Osborne, J. 2002. Supporting and promoting argumentation discourse in science education. Studies in Science Education, 38, 39-72.
- Erden, M., 1996. Sosyal Bilgiler Öğretimi. Alkım Yayınevi, Ankara.
- Erden, M. ve Fidan, N., 1998. Eğitime Giriş. Alkım Yayınları, Ankara.
- Erduran, S., Ardac, D. ve Yakmaci-Guzel, B. 2006. Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. Eurasia Journal of Mathematics. Science and Technology Education, 2(2), 1-14.
- Erduran, S., Simon, S. and Osborne, J. 2004. TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. Science Education, 88(6), 915-933.
- Ergenç, İ. 1999. Dilbilimin bakış açısıyla beyin. Popüler Bilim Dergisi, 68, 41- 49.

- Ertürk, S., 1972. Eğitimde program geliştirme. Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M., 1991. Eğitime Giriş. Alkım Kitapevi, Ankara.
- Fines, J. and Nichol, J., 1997 The Nuffield history project: teaching primary history. Heinemann, London.
- Freeley, A. and Steinberg, D., 2013. Argumentation and debate. Cengage Learning, Boston.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E., 2006. How to design and evaluate research in education (6. baskı). McGraw-Hill International Edition, New York.
- Gelenbevi, İ., 2001. İslami İlimlerde Tartışma Usulü, (Haz. Talha ALP). Yasin Yayınevi, İstanbul.
- Gelenbevi, İ., 2002. İslami İlimlerde Tartışma Usulü, (Haz. Talha ALP). Yasin Yayınevi, İstanbul.
- Good, C. V., 1973. Dictionary of education. McGraw- Hill Book Company, New York.
- Goodwin, J. 2003. Students' perspectives on debate exercises in content area classes. Communication Education, 52(2), 157-163.
- Göçmez, B., 2016. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Ana Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. 2018. Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4(2), 75-85.
- Gömlüksüz, M. N. ve Kan, A. Ü. 2012. Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. Electronic Turkish Studies, 7(1), 1159-1177.
- Guttek, G. L., 2001. Eğitimin felsefi ve ideolojik temelleri. (Çev.: N. Kale). Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Gültepe, N., 2011. Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F., 2013a. Türkçe öğretimi-Yaklaşımlar ve modeller. Pegem Akademi, Ankara.
- Güneş, F. 2013b. Görsel okuma eğitimi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 2, S. 1, 1 – 17.
- Güneş, F. 2014. Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 3, S. 1, 1 - 27
- Güven, E., 2011. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hamzadayı, E., 2019. Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. Gökhan Çetinkaya (Ed.), Konuşma ve eğitimi içinde. Pegem Akademi, 89-104, Ankara.
- Hill, W. F., 1977. Learning thru discussion guide for leaders and members of discussion groups. UK: Sage Publications, London.
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. M. 2010. Essentials of social psychology. Pearson Education. London.
- Hyland, T., 2011. Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education. London: Springer.
- İnan, S., 2014. Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş. Anı yayıncılık, Ankara.
- Kahraman, T., 2008. İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceriler ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Bölümü / Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*, İstanbul.
- Karabulut, A. 2017. MEB'in Yayınlamış Olduğu Örnek Pısa Sorularının 2015 Türkçe Öğretim Programı Okuma Anlama Kazanımları Çerçevesinde Analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim Ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 166-174.
- Karadüz, A. 2010. Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3, 1566-93.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S., 2006. Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karatay, H. ve Demirel, A., 2020. Münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına etkisi. İçinde İ. Kalenderoğlu ve P. Kanık Uysal (Ed.), *Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan*. Pegem Akademi, Ankara.
- Kerse, G. ve Oktaysoy, O. 2024. Münazara Etkinliğinin Birey Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenlerle Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13 (3), 1503-1536.
- Kılıç, C., 2010. İlköğretim okullarında (devlet-özel) ve dershanelerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili öğrenci görüşleri . Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Bölümü / Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı / Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı*, Ankara.
- Kline, R. B., 2005. Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). The Guilford Press, 366, New York: Guilford.
- Kökdemir, D., 2003. Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

- Köksal, F. ve Özcan, N. 2022. Çocukların doğası üzerine görüşler eğitim ortamında çocuklara yaklaşımı nasıl etkiler?. Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 8(15), 257–271.
- Kuhn, D. 1992. Thinking as argument. Harvard Educational Review, 62, 155-178.
- Kurnaz, A., 2007. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuzgun, Y., 2000. —Eğitimde Kendini Gerçekleştirmel Sınıfta Demokrasi (Ed: Ali Şimşek). Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Küçükahmet, L., 1990. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Küçükahmet, L., 2005. Öğretimde planlama ve değerlendirme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Linn, J.E. and Gronlund, M.A., 1995. Measurement and assessment in teaching (7. baskı). Upper Saddle River. Prentice-Hall Inc, New Jersey.
- Makdisi, G., 2012. Ortaçağda yüksek öğretim İslam dünyası ve Hristiyan batı. Klasik Yayınları, İstanbul.
- McAvoy, P. and McAvoy, G. E. 2021. Can debate and deliberation reduce partisan divisions? Evidence from a study of high school students. Peabody Journal of Education, 96(3), 275-284.
- MEB., 2006. İlköğretim okulları Türkçe dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.
- MEB., 2009. İlköğretim okulları Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Ments, M. V., 1990. Active Talk the Effective Use of Discussion in Learning, Kogan Page, London, UK.
- Mercer, N., 2000. Word and Minds How We Use Language to Think Together, Rutledge, London, UK.
- Münazara., 2024. <http://munazarayontemi.blogspot.com/> (4 Kasım 2024).
- Münazara., 2025. <https://www.turkedebiyati.org/munazara-tartisma-nedir/> (15 Şubat 2025).
- Nas, R., 2000. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Oğuzkan, F., 1989. Demokrasi eğitiminde öneriler: Demokrasi için eğitim. TED Yayınları, Ankara.
- Oğuzkan, F., 1989. Orta Dereceli Okullarda Öğretim Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikleri. Gül Yayınevi, Ankara.
- Oğuzkan, T., 1970. Grup Münakaşası El Kitabı. Ülkü Yayınları, Ankara.

- Ohlsson, S. 1995. Learning to do and learning to understand? A lesson and a challenge for cognitive modelling. P. Reimann & H. Spads (Eds.), Learning in humans and machines. Oxford: Elsevier, 37-62.
- Oktaysoy, O. ve Kerse, G. (2023). Münazara etkinliğinin bireyin mental iyi oluş düzeyine etkisi. H. Seferli (Ed.), 1st International Silk Road Conference Proceedings Book, Nakhchivan State University (Azerbaijan), 864-874.
- Omwirhiren, E. M. 2015. Enhancing Academic Achievement and Retention in Senior Secondary School Chemistry through Discussion and Lecture Methods: A Case Study of Some Selected Secondary Schools in Gboko, Benue State, Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(21), 155–161.
- Onan, B., 2013. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri A. Güzel ve H. Karatay (eds.) , Türkçe öğretimi el kitabı İçinde. PegemA Yayıncılık, 107-130, Ankara.
- Orbay. E. ve Ünal. F. T. 2022. Konuşma Becerisinin Gelişiminde Münazara Tekniğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. The Journal Of Social Sciences, 22(61), 367-382.
- Orhan, S., 2010. Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Öncül, R., 2000. Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. MEB Yayınları, İstanbul.
- Öner, S., 1999. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbay, M., 2005. Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Özbay, M. 2005a. Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. Journal of Qafqaz University, 16.
- Özbay, M. 2005b. Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. Milli Eğitim Dergisi, 168, 116- 125.
- Özdemir, S. M. 2005. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 3 (3), 297 - 314.
- Özden, Y., 1999. Öğrenme ve Öğretme (3. baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özer, B., 1997. İnsan kaynağı geliştirme uzmanı yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir/ Türkiye.
- Paradewari, D. S. 2017. Investigating students' self-efficacy of public speaking. International Journal of Education and Research, 5(10), 97-105.

- Perkins, D. N. 1999. The Many Faces Of Constructivism. Educational Leadership. November 199, 6-11.
- Rahmi, U. ve Azrul, A. 2022. Optimizing the discussion methods in blended learning to improve student's high order thinking skills. Pegem Journal of Education and Instruction, 12(3), 190-196.
- Riley, J., Burrell, A. and McCallum, B. 2004. Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools. British Educational Research Journal, 30(5).
- Robinson, A., 1993. What smart students know. Crown Trade Paperbacks, New York.
- Roth, W. M. 2009. _Realizing Vygotsky's Program Concerning Language and Thought: Tracking Knowing (Ideas, Conceptions, Beliefs) in real Time'. Language and Education, 23(4), 295-311
- Sami, Ş., 2002. Kâmûs-ı Türkî. Çınar Yayınları, İstanbul.
- Sarı, S., 2005. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıgül, A. 2023. Toksik Tıp Sosyal Değişim ve Postmodernite Arasında Bir İnsan Tasarımı. Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 7(35), 1438–1447.
- Sarıgül, A. 2024. Sosyal Değişim ve Toplumsal Adaletin Yeniden İnşasında Sosyal Arabuluculuk Eğitimleri. International Journal of Progressive Studies in Education, 2(1), 1-13.
- Sarıgül, A., Karabulut, A. ve Sercan, Y. S. 2025. Yapay zekâ ve transhümanist göstergeler üzerinden —Chappie— filminin analizi. İktimaiyat, 9(1), 556-573.
- Sarıkaya, B. 2020. Konuşma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi. International Journal of Field Education, 6(1), 79-91.
- Sever, S. 2000. Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, S. 2011. Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C., 2011. Etkinliklerle Türkçe öğretimi. Tudem Yayınları, İzmir.
- Sevim, O. 2012. Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Journal of Turkish Studies, 7(2), 927-937
- Sevindik, T., 2010. Özel öğretim yöntemleri ders notları. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

- Scott, S. 2008. Perceptions of students' learning critical thinking through debate in a technology classroom: A case study. *The Journal of Technology Studies*, 34(1), 39-44.
- Sungur, N., 2001. *Yaratıcı Okul - Düşünen Sınıflar*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Söylemez, Y., 2015. Ortaokul öğrencilerine yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin geliştirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Şensoy, Ö., 2009. —Fen eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öz yeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tartışma., 2025. <https://tartisma-cesitleri.nedir.org/>(12 Ocak 2025).
- Taşpınar, M., 2004. *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Üniversite Kitabevi, Elazığ.
- Taymaz, H., 1998. *Hizmet İçi Eğitim*. Pegem yayıncılık, Ankara.
- Tekin, H., 1996. *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları, Ankara.
- Tesfaye, S. and Berhanu, K. 2015. Improving Students' Participation in Active Learning Methods: Group Discussions, Presentations and Demonstrations: A Case of Madda Walabu University Second Year Tourism Management Students of 2014. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 29-32.
- Tezcan, N., 1983. *Lâmiî'nin Gûy u Çevgân'ından İki Münazara*. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu., 2009. *Yazım kılavuzu*. TDK, Ankara.
- Tokdemir, M. A., 2013. Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluçınar, S. Ş., 2008. Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, F., 2019. Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ü. F. 2019. İkna Etme Tekniğinin Konuşma Tutumu Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yaşar, Ş., 1998. —Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya/Türkiye, 9-11 Eylül.

- Yavuz, Y. Ş., 1983. Kur'an-ı Kerim'de tefekkür ve tartışma metodu. İlim ve Kültür Yayınları, Bursa.
- Yavuzer, H., 1999. Ana-Baba ve Çocuk (12. Basım). Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yeşil, R. 2003. Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 45-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 1993. Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 1999. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. 2011. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi. Kastamonu Education Journal, 19(2), 523-540.
- Yıldızlar, M., 2012. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, G. ve Özden, M. 2022. Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(31), 197-208.
- Yorulmaz, A., 2011. Öğretmen Adayları için KPSS Eğitim Bilimleri. Zambak Yayınları, İstanbul.
- Yusop, F. D. and Sumari, M. (2015). Pre-service teachers' learning styles and preferences towards instructional technology activities and collaborative works. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 14(2), 116-129.
- Yusuf, H. O., Guga, A. and Ibrahim, A. 2016. Discussion method and its effect on the Performance of students in reading comprehension in secondary school in plateau State. The Online Journal of Quality in Higher Education, 3(4), 1-7.
- Welty, W. M. 1989. Discussion Method Teaching: How to Make it Work. I Change, July-August, 40-49.
- Wolk, S. 2003. Teaching For Critical Literacy In Social Studies. The Social Studies, May/June, 94 (3), 101 – 106.

EKLER

EK1 : Münazara Değerlendirme Çizelgesi.....	70
---	----

EK2 : Münazara Konu Dağılımları	72
EK3 : Çalışma Takvimi	73
EK4 : Eleştirel Konuşma Ölçeği	74
EK5 : Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği.....	77
EK6: Fotoğraflar.....	79
EK7: Etik Kurul Kararı	82
EK8: MEB İzni.....	83
EK9: Enstitü Yönetim Kurul Kararı.....	84
EK10: Etkinlik Planı	85

EK1

MÜNAZARA DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ

Jüri:

ADI SOYADI: 1. Konuya hâkimiyet (20 p) : 2. Konuşma yeteneği (vurgu, tonlama, iyi cümle kurma, kâğıda bakmadan konuşma) (20 p) : 3. Savunmada inandırıcı olma (belgeler, istatistikler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme) (20 p) : 4. Karşı tarafın düşüncelerini çürütme başarısı (15 p) : 5. Jest ve mimikler (15 p) : 6. Zaman kullanma (10 p) :	Toplam:
ADI SOYADI: 1. Konuya hâkimiyet (20 p) : 2. Konuşma yeteneği (vurgu, tonlama, iyi cümle kurma, kâğıda bakmadan konuşma) (20 p) : 3. Savunmada inandırıcı olma (belgeler, istatistikler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme) (20 p) : 4. Karşı tarafın düşüncelerini çürütme başarısı (15 p) : 5. Jest ve mimikler (15 p) : 6. Zaman kullanma (10 p) :	Toplam:
ADI SOYADI: 1. Konuya hâkimiyet (20 p) : 2. Konuşma yeteneği (vurgu, tonlama, iyi cümle kurma, kâğıda bakmadan konuşma) (20 p) : 3. Savunmada inandırıcı olma (belgeler, istatistikler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme) (20 p) : 4. Karşı tarafın düşüncelerini çürütme başarısı (15 p) :	Toplam:

5. Jest ve mimikler	(15 p) :	
6. Zaman kullanma	(10 p) :	
ADI SOYADI:		
1. Konuya hâkimiyet	(20 p) :	
2. Konuşma yeteneği (vurgu, tonlama, iyi cümle kurma, kâğıda bakmadan konuşma)	(20 p) :	
3. Savunmada inandırıcı olma (belgeler, istatistikler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme)	(20 p) :	Toplam:
4. Karşı tarafın düşüncelerini çürütme başarısı	(15 p) :	
5. Jest ve mimikler	(15 p) :	
6. Zaman kullanma	(10 p) :	
ADI SOYADI:		
1. Konuya hâkimiyet	(20 p) :	
2. Konuşma yeteneği (vurgu, tonlama, iyi cümle kurma, kâğıda bakmadan konuşma)	(20 p) :	
3. Savunmada inandırıcı olma (belgeler, istatistikler, resimler, gazete ve dergi haberleri, güncel olaylarla örnekleme)	(20 p) :	Toplam:
4. Karşı tarafın düşüncelerini çürütme başarısı	(15 p) :	
5. Jest ve mimikler	(15 p) :	
6. Zaman kullanma	(10 p) :	
GENEL TOPLAM		

EK2

MÜNAZARA KONU DAĞILIMLARI

1. MÜNAZARA

2. Grup (Tez Grubu)	1. Grup (Antitez Grubu)
Sınırların olmadığı bir dünya insanlığa mutluluk; getirir.	Sınırların olmadığı bir dünya insanlığa mutsuzluk getirir.
2. MÜNAZARA	
5. Grup (Tez Grubu)	4. Grup (Antitez Grubu)
Ülkeyi kalkındıracak olan eğitimidir.	Ülkeyi kalkındıracak olan paradır.
3. MÜNAZARA	
1. Grup (Tez Grubu)	3. Grup (Antitez Grubu)
İklim; insanın kişiliğini değiştirir.	İklim; insanın kişiliğini değiştirmez.
4. MÜNAZARA	
4. Grup (Tez Grubu)	2. Grup (Antitez Grubu)
Sosyal medya insan ilişkilerini geliştirir.	Sosyal medya insan ilişkilerini geliştirmez.
5. MÜNAZARA	
3. Grup (Tez Grubu)	5. Grup (Antitez Grubu)
İnsan doğaya hakimdir.	Doğa insana hakimdir.

EK3

ÇALIŞMA TAKVİMİ

HAFTALAR	YAPILACAKLAR	TARİH
----------	--------------	-------

1.HAFTA	Ön testler yapılacak.	10.02.2025
2. HAFTA	Münazara ile ilgili bilgilendirme	17.02.2025
3. HAFTA	Münazara ile ilgili bilgilendirme	24.02.2025
4. HAFTA	Örnek münazara çalışması	03.03.2025
5. HAFTA	1. münazara yapılacak.	10.03.2025
6. HAFTA	2. münazara yapılacak.	17.03.2025
7. HAFTA	3. münazara yapılacak.	24.03.2025
8. HAFTA	4. münazara yapılacak.	09.04.2025
9. HAFTA	5. münazara yapılacak.	14.04.2025
10. HAFTA	Son testler yapılacak.	21.04.2025



EK4

ELEŞTİREL KONUŞMA ÖLÇEĞİ

Adı ve Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Açıklama: Aşağıda konuşma becerisine yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki maddeler size ne ifade ediyorsa karşılarındaki rakımlardan birini yuvarlak içine alınız. Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
A) KONUŞMA SIRASI					
Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklaırım.	5	4	3	2	1
Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.	5	4	3	2	1
Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.	5	4	3	2	1
Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklaırım.	5	4	3	2	1
Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
Konuşurken doğru mesafede olup olmadığımı kontrol etme gereği duymam.	5	4	3	2	1
Konuşmamın ahlak kurallarına uymasını önemserim.	5	4	3	2	1
Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
Karşılıklı konuşmalarda diğer konuşmacıyı/ konuşmacıları dinleyerek konuşmama yön verebilirim.	5	4	3	2	1

Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.	5	4	3	2	1
Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri de konuşmamda kullanırım.	5	4	3	2	1
Konuşma konumla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.	5	4	3	2	1
Konuştüğüm konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım	5	4	3	2	1
B) KONUŞMA ÖNCESİ					
Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.	5	4	3	2	1
Konuşma taslağımın bütünü okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.	5	4	3	2	1
Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
Konuşma konumla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.	5	4	3	2	1
Konuşmam bitince konuşmamı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	5	4	3	2	1
Konuşmamı desteklemek için seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmaya özen gösteririm.	5	4	3	2	1
Hazırlıksız konuşmalarda yeterli bilgimin olmadığı durumlarda iyi bir dinleyici olmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak	5	4	3	2	1

ifade edebilirim.					
Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğumu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.	5	4	3	2	1
Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.	5	4	3	2	1
Hakkında konuşacağım konunun önem derecesini belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
Konuşmamda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.	5	4	3	2	1
C) KONUŞMA SONRASI					
Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.	5	4	3	2	1
Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım	5	4	3	2	1
Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.	5	4	3	2	1
Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.	5	4	3	2	1
Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.	5	4	3	2	1

EK5

KONUŞMA BECERİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı ve Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Açıklama: Aşağıda konuşma becerisine yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki maddeler size ne ifade ediyorsa karşısındaki rakımlardan birini yuvarlak içine alınız. Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.

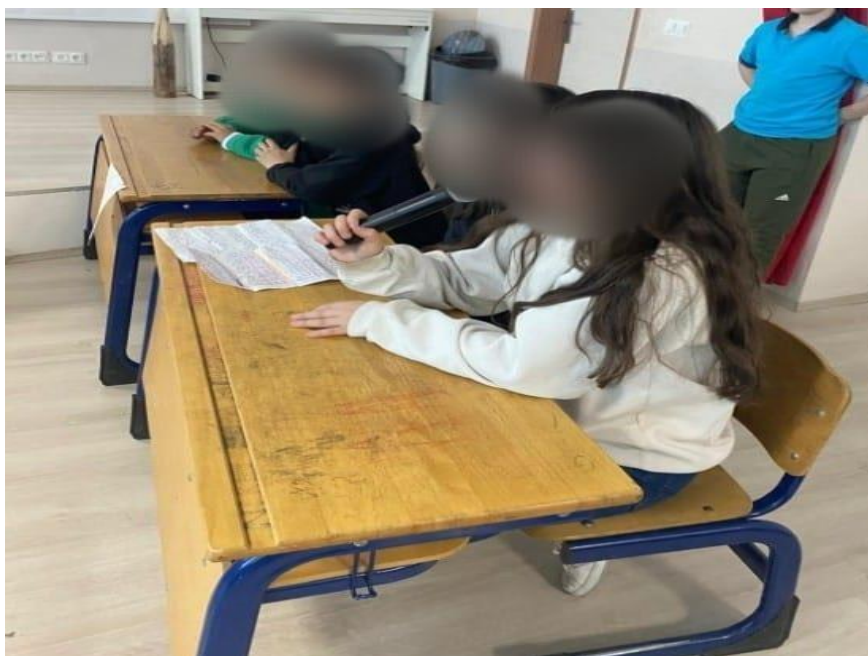
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
A) Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi					
Konuşmanın dil gelişimim açısından faydalı olacağına inanırım.	5	4	3	2	1
Sözcüklerin telaffuzuna özen gösteririm.	5	4	3	2	1
Yerinde ve zamanında konuşmanın önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
Düşüncelerimi anlatmakta yardımcı olduğu için konuşmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
Güzel konuşmanın hayatıma kolaylık sağladığına inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşurken karşımdaki kişilerden yeni sözcükler öğrenmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Konuşma ile ilgili yapılan etkinliklerden zevk alırım.	5	4	3	2	1
Güzel ve etkili konuşma yapan kişilerin toplum tarafından iyi karşılandığına inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşmanın insanları etkilemekte önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşmamın insanlarla iletişimimi geliştirdiğine inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşmalarımda anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
Konuşmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
Konuşma becerisinin herkes tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1

Etkili bir konuşma ile insanları ikna edebileceğime inanırım.	5	4	3	2	1
Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Konuşmanın insanın kişiliğini yansıttığına inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşma becerimi geliştirmek için alıştırmlar yapmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Yeni öğrendiğim sözcük, deyim ya da atasözlerini konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Bilgili olduğum konularda konuşmayı severim.	5	4	3	2	1
B) Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe					
Konuşurken hata yapacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşurken söylemek istediklerimi açıkça ifade etmekten çekinirim.	5	4	3	2	1
Çok konuştuğum için çevremdeki ve okuldaki arkadaşlarımdan benden rahatsızlık duyduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşurken diğerlerinin beni dinlemediğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
Kalabalık bir ortamda konuşurken korku ve heyecan duyarım.	5	4	3	2	1
Bir konu hakkında uzun uzun konuşmaktan çekinirim.	5	4	3	2	1
Konuşurken konuşmamı bir an evvel bitirmek isterim.	5	4	3	2	1

EK6

FOTOĞRAFLAR







EK7

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.01.2025-E.124688



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-124688
Konu : Etik Kurul Kararı

31.01.2025

Sayın Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 31.12.2024 tarih ve 121361 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Ahmet KARABULUT'un danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Yavuz Selim SARCAN'ın "**Türkçe Dersinde Münazaranın 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutumuna ve Eleştirel Konuşma Becerisine Etkisi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 30.01.2025 tarih ve 2 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSMBS36RMB* Pin Kodu : 10472

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

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye
Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08
e-Posta : hukukburosui@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr
Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU
Unvanı : Şube Müdürü
Tel No : 1280



EK8



Yıldızkent Borsa İstanbul Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.026479

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 710189

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: YAVUZ SELİM SERCAN

Araştırmanın Adı: Türkçe Dersinde Münazaranın 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Tutumuna Ve Eleştirel Konuşma Becerisine Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yıldızkent Borsa İstanbul Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ERZURUM

Veri Toplama Aracının Başlığı: ELEŞTİREL KONUŞMA ÖLÇEĞİ, KONUŞMA BECERİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 22.05.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 22.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZURUM İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK9



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



Sayı : E-79452880-300-133533
Konu : Tez Önerisi(Yavuz Selim SERCAN)

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

Lisansüstü danışmanlığını yürüttüğünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Yavuz Selim SERCAN'ın "*Türkçe Dersinde Münazaranın 7.Sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi tutumuna ve eleştirel konuşma becerisine etkisi*" başlıklı tez önerisi, Enstitümüzün 25.04.2024 tarih ve 2024/69 sayılı yönetim kurulu kararıyla onaylanmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

Ek:EYKK

Mevcut Elektronik İmzalar

İBRAHİM HAN (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 09.05.2025 15:22

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSEBJUDEFS* Pin Kodu : 18392 Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?
Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye Bilgi için : Sultan Gökmen
Telefon : 0472 -215 64 42 Faks:0472 - 215 50 84 Unvanı : Gelen Evrak Sorumlusu
e-Posta : lisansustu@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr Tel No : 3319
Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr



Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2025-E.133533

1) Lisansüstü öğrencilerinin Yüksek Lisans ve Doktora tez önerilerinin görüşülerek aşağıdaki tablodaki tez önerilerinin geldiği şekliyle kabulüne mevcudun oy birliği ile karar verilmiştir.

Öğrencinin Adı Soyadı	Ana Bilim Dalı	Tez Konusu
Yavuz Selim SERCAN	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim /Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	<i>Türkçe Dersinde Münazaranın 7.Sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi tutumuna ve eleştirel konuşma becerisine etkisi</i>

10 Haftalık Münazara Etkinlik Planı					
HAFTA	AMAÇ/KONU	UYGULAMA SÜRECİ	SÜRE	ARAÇLAR	
1	Ön Test Uygulaması	Öğrencilerin konuşma tutumu ve eleştirel konuşma beceri düzeylerinin tespiti. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Ölçeği uygulanır. Uygulama öncesinde öğrencilere testlerin amacı hakkında kısa açıklama yapılır ve öğrencilere gerekli dönütler verilir. Sessiz, dikkatli bir ortamda uygulama sağlanır.	2 ders saati	Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Ölçeği	
2	Münazara Hakkında Bilgilendirme (Kuramsal Giriş I)	Münazara nedir, nasıl yapılır, hangi kurallara göre yürütülür? Öğrencilere tanıtmak. Münazara tanımı, tarihi, amacı, türleri (klasik, parlamento vb.) sunulur. Münazarada taraf seçimi, konuşma sırası, süre kullanımı, jüri değerlendirme sistemi anlatılır. Öğrencilerden anlamadıkları, takıldıkları yerleri sormaları istenir. Öğrencilerle soru cevap yapılır. Öğrencilerden önceki deneyimlerini paylaşmaları istenir.	2 ders saati	Slayt, video, örnek metinler.	
3	Münazara Hakkında Bilgilendirme (Kuramsal Giriş II)	Münazara nasıl yapılır, delil sunma ve karşı savunma teknikleri. Münazara, kanıt, çürütme, sonuç cümlesi kavramları üzerinden mini atölye yapılır. Öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği çalışmalar yapılır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak örnek argüman yazma çalışması yapar. Çalışmalar sınıfta paylaşılır. Münazara dili (nazik, mantıklı, karşıyı kırmadan konuşma) üzerine konuşulur. Birkaç gönüllü öğrenciyle münazara diline yönelik çalışma yapılır.	2 ders saati	Kağıt, kalem	

4	Örnek Münazara Uygulaması (Gözlem)	Uygulamalı bir münazara örneği izleyerek süreci pekiştirmek.	Araştırmacı ve gönüllü öğrencilerce örnek bir münazara gerçekleştirilir. Konu: —Teknoloji insanı yalnızlaştırır mı?! Öğrenciler jüri rolüne girerek değerlendirme yapar. Tartışma sonrası güçlü ve zayıf yönler sınıfça analiz edilir.	2 ders saati	
---	------------------------------------	--	--	--------------	--

5	1.Münazara Uygulaması	Konu: Sınırların olmadığı bir dünya insanlığa mutluluk mu mutsuzluk mu getirir?	Öğrenciler kura ile iki gruba ayrılır (savunan - karşı çıkan). Gerekli hazırlıklar yapılır ve gruplar yerini alır. Münazara yapılır (her grup: açılış konuşması – savunma – çürütme – sonuç). Öğrenciler jüri değerlendirme formu doldurur.	2 ders saati	Değerlendirme Formu
6	2.Münazara Uygulaması	Konu: Ülkeyi kalkındıracak olan eğitim mi para mı?	Takımlar değiştirilebilir, herkes farklı rollerde yer alır. Hazırlık için önceden kaynak verilir. Münazara yapılır (her grup: açılış konuşması – savunma – çürütme – sonuç). İzleyici öğrenciler değerlendirme yapar.	2 ders saati	Değerlendirme Formu
7	3.Münazara Uygulaması	Konu: İklim; insanın kişiliğini değiştirir mi değiştirmez mi?	Gruplar önceden belirlenir. Etkili konuşma ve beden dili üzerine kısa bir hatırlatma yapılır. Münazara yapılır (her grup: açılış konuşması – savunma – çürütme – sonuç). Münazara sonrası her grubun güçlü yönleri sınıfla paylaşılır.	2 ders saati	
8	4.Münazara Uygulaması	Konu: Sosyal medya insan	Hazırlık süreci bireysel olarak yapılır (öğrenciler özgün	2 ders saati	Değerlendirme Formu

		ilişkilerini geliştirir mi geliştirmez mi?	kaynaklar bulur). Münazara yapılır (her grup: açılış konuşması – savunma – çürütme – sonuç). Öğretmen süreç boyunca yönlendirici olur. İzleyici jüri, ayrıntılı puanlama yapar (argüman gücü, nezaket, süre yönetimi).		
--	--	---	--	--	--

9	5.Münazara Uygulaması(Final)	Konu: İnsan mı doğaya hakimdir, doğa mı insana hakimdir?	Tüm haftaların birikimiyle en iyi münazara sergilenir. Jüri öğretmen + öğrencilerden oluşur. Süre ve yapı profesyonel düzeyde uygulanır. Kazanan grup ilan edilir, tüm öğrenciler dönüt verir.	2 ders saati	Değerlendirme Formu
10	Son Test ve Yansıtma	Öğrencilerin gelişimini gözlemlemek, süreci değerlendirmek.	Konuşma Tutum Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Ölçeği tekrar uygulanır. Öğrencilerden süreçle ilgili öz değerlendirme ve kısa yazılı görüş alınır. Genel bir tartışma: —Münazara bana ne kazandırdı?! Öğrencilerle soru cevap uygulaması yapılır.	2 ders saati	Kağıt, kalem Değerlendirme Formu Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Ölçeği

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Yavuz Selim SERCAN
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü-Türkçe Eğitimi-Tezli Yüksek Lisans
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	MEB- Erzurum Yıldızkent Borsa İstanbul Ortaokulu Türkçe Öğretmeni
İletişim	
GSM	
E-posta adresi	
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	