

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
MÜNAZARA KONUSU OLUŞTURMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ¹**

**ANALYZING CANDIDATE CLASSROOM TEACHERS' SKILL OF
IDENTIFYING A SUBJECT OF DEBATE IN SOCIAL STUDIES COURSE**

Mehmet Kaan DEMİR

Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Çanakkale,
Türkiye

Tugay TUTKUN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Çanakkale, Türkiye

Özet

Öğretim sürecinde münazara yapılacak kazanımların tespiti, seçilecek münazara konularının kazanıma uygunluğu, ilkökul öğrencilerinin düzeyine uygunluğu ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu oldukça önemlidir. Araştırmanın çalışma grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 151 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi için münazara konusu belirleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Öğrencilerden Sosyal Bilgiler Öğretimi dersi aldıkları yarıyıl sonunda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndan bir kazanım seçmeleri ve bu kazanım için bir münazara konusu belirlemeleri istenmiştir. Betimsel bir araştırma olarak düzenlenen çalışmada öğrencilerin yazdıkları münazara konularının seçilen kazanımlara, ilkökul öğrencilerinin düzeyine ve üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu üç alan uzmanın görüşü doğrultusunda belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, münazara, üst düzey düşünme

Abstract

Determination of course's acquisitions on which debate would address, the appropriateness of debating issues to the acquisitions of the course, appropriateness level of the debating issues to the primary school students and development of higher-order thinking skills are also important in the process of instruction. In this research, study group consist of 151 3rd grader classroom teacher candidates from Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Elementary Education. The purpose of this study is to analyze the teacher candidates' skill of identifying subjects of debate for the 4th graders in primary schools. Teacher candidates were asked to choose an acquisition from "Instructing Social Sciences" curricula and identify a subject of debate for this acquisition during the "Instructing Social Studies" course they took. Subjects of debate identified by candidate teachers are examined by three experts in terms of appropriateness level to the acquisition, level of 4th grade primary school students and higher-order thinking skills.

Key Words: Classroom teachers, social studies, debate, higher-order thinking

GİRİŞ

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde yeni yaklaşımlarla öğretmen ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı bir sınıf ortamı hedeflenmektedir. Burada temel amaç demokrasiyi içselleştirmiş, başkalarının düşüncelerine saygılı, düşünen, sorgulayan, olaylara eleştirel gözle bakan, kendine güvenen, kendini ifade edebilen, araştırmacı, üretken, etkin ve sorumlu bireyler yetiştirebilmektir. Böyle bir eğitim, öğrencileri teorik bilgilerle dolu bilgi depolarına dönüştürerek değil, ancak eğitim süreci içerisinde yaşayarak ve

¹Çalışmanın ön sonuçları 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

yaşatarak verilebilir. Bunu sağlamanın en uygun yolu da eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim süreci sonunda istenilen kazanımlara en kısa yoldan ulaşmak için son derece önemlidir. Günümüzde teknolojiye ve eğitim bilimlerindeki gelişmelerin paralelinde yöntem ve tekniklerde de önemli değişiklikler olmuştur. Eğitim bilimleri içerisindeki öğretim yöntemleri arasında yer alan tartışma/münazara yöntemi de belirtilen eğitimin hedeflerinin hemen hepsini içine alan bir öğretim yöntemidir. Dünyada münazaranın örgün eğitimde edindiği haklı yer ülkemizde henüz sağlanamamıştır. Dünya şampiyonasına sahip bir teknik olan münazaranın ülkemizde de gerek liseler gerekse üniversitelerde münazara toplulukları, yarışmaları ile hak ettiği yeri alacağını düşünmek mümkündür. Türkiye Özel Okullar Birliği'nin düzenlemiş olduğu "Türkiye Münazara Ligi" bu yıl beşinci kez düzenlenmektedir.

Günümüzde etkin bir öğretim için birden fazla yöntemle konuyu anlatmak artık bir zorunluluk olmuştur. Öğretmen konunun en iyi şekilde öğrenilmesini sağlayacak yöntemi belirledikten sonra ders esnasında sınıftan aldığı izlenimlere, çevre koşullarına ve imkânlarına göre kendi yeteneklerini ve çabalarını da katarak değişikliklere gidebilmeli, yöntem zenginliği ile dersi aktif hale getirebilmelidir (Bilgin & Selçuk, 1999, 117). Sınıflarda tartışma ortamı yaratmak için oluşturulan yaklaşımların tümünün doğasında, öğrenme ortamının öğrencilerin sorular sormasına izin veren, delillerin ışığı altında bildiklerini tekrar gözden geçirebilecekleri, sınıf arkadaşlarının açıklamalarını yargılayabilecekleri, verileri yorumlayıp analiz edebilecekleri ve alternatif açıklamaların dikkate alınmasını sağlayan bir tarzda oluşturulduğu görülmektedir. Eğer sınıf ortamında diyalog kurmaya dayalı tartışmaya imkân veren yapılar yoksa bu durumda öğrenmenin engellendiği veya sınırlı öğrenmenin geliştiği açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Duschl & Osborne, 2002).

Münazara, derslerde tartışma yapmak sınıf içi demokrasinin geliştirilmesi için kullanılacak yöntemlerden biridir (Kuzgun, 2000). Demokratik bilinci geliştirmiş, hak ve sorumluluklarını bilen vatandaşların yetiştirilmesi bakımından okullarda tartışma yönteminin kullanılması kaçınılmazdır. Çünkü tartışma, demokrasinin eğitim alanındaki uygulaması durumundadır (Hill, 1977, 15). Öğrencilerin tartışmanın yararına inanmaları halinde, kaliteli tartışmalar yaparak hem kendilerini hem de arkadaşlarını geliştirir, kişisel ve sosyal alanlarda etkileşimleri onların ortak bilgi, değer ve inançlar geliştirmelerini sağlar. Ayrıca tartışmalardaki iddia ile kanıt arasındaki ilişkiyi anlamak, iddia ile gerekçeyi anlamak olduğundan, onların eleştirel düşüncelerini de geliştirir (Erduran vd., 2006). Dewey'e göre, demokrasi ve eğitim el eledir ve ancak demokratik eğitim, demokratik bir toplum yaratabilir. Bu bağlamda okul, minyatür bir toplum olmalıdır. Çocuklar böyle bir okulda demokratik yaşam tarzının temel ilkelerini edinirler (Gutek, 2001, 218). Öğrencilerin demokratik kurallar çerçevesinde düşünceleri, tartışmaları, eleştirmeleri ve eleştirilmeleri, farklı düşüncelere ve çoğunluğa saygı duymaları, hoşgörülü davranmaları, fikirler arasında uzlaşmaya varmaları sağlanmalıdır. Bu etkinliklerin yapıldığı bir ortamda yaşayan bireyler, demokrasinin gerektirdiği bu tutum ve davranışları yaşayarak, daha kolay ve daha kalıcı bir şekilde kazanabilirler (Yeşil, 2003, 54).

Tartışma Yöntemi

Çelik'in (2010, 20) aktardığına göre tartışma kuramı ile ilgili çalışmalar tartışmanın Antik Yunan Uygarlığına dayanan bir geçmişi olduğunu göstermektedir. Antik çağda insanlar "doğanın" ilahi düzen oluşturacak şekilde tanrılar tarafından yönetildiği şeklinde katı ve dogmatik düşüncelere sahiptiler. Ancak MÖ 5-6. yüzyıllarda bu dogmatik görüş yavaş yavaş yerini doğa ve sosyal statü hakkında tartışmaların yapılabildiği ortamlara bırakmıştır. Bu dönemde filozoflar soruların cevaplarını bulabilmek için "tartışmayı" kullanmışlardır (Van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 1996). Tartışma tarihsel geçmişi olan bir aktivitedir ve genel olarak tartışma etkinliklerinin çıkışı filozof Aristo'ya dayandırılmaktadır (Billig, 1989). Ancak bilimsel tartışmanın öğretim faaliyetlerine etkisini göstermesi 1950 yılında İngiliz filozof Stephen E. Toulmin ile olmuştur. Toulmin tartışmayı belirli bir kalıba dökerek tartışmanın anlaşılmasını, analiz edilmesini, değerlendirilmesini kolaylaştırmış (Van Eemeren vd., 1996) ve bu modelinde tartışmayı savunan "A" ve sorgulayan "B" arasında geçen bir dizi işlem olarak tanıtmıştır (Aldağ, 2006).

Yaklaşık 2400 yıl önce Platon' un bilginin yapılandırılmasında temel araçlardan biri olarak kullandığı tartışma değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. Öğrencilerin fikir sürecini canlandıran bir ortam (Ohlsson, 1995) veya bilimsel bir konu hakkında düşünceleri ileri sürme, destekleme, eleştirme, değerlendirme ve arıtma süreci (Kuhn, 1992) olarak tanımlanan bilimsel tartışma, Aristo'nun mantık teorisini ortaya attığı 19. yüzyıldan itibaren toplumsal açıdan giderek önem kazanmıştır. Tartışma; model, sonuç veya açıklamaları red/kabul etmek için kanıt ile teorinin bir koordinasyonudur (Suppe, 1998). Tartışma metodunun amacı, ele alınan konu ile ilgili olarak öğrencileri düşündürmek, bilgi toplamalarını sağlamak, fikirlerini ve çözüm önerilerini almak ve karşılıklı bilgi alışverişi ile konuyu farklı yönleri ile değerlendirebilmektir (Küçükahmet, 2005, 74).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler yeni bilgileri mevcut bilgi birikimleriyle değerlendirir, yargılar ve bir değerlendirme yaptıktan sonra yeni bilgilerini oluştururlar. Yeni bilginin oluşması ve kavramsal dönüşümün sağlanması için bilimsel tartışma önemlidir (Osborne vd., 2004). Tartışma ile etkileşim içinde olan öğrenciler düşündüklerini açıklar, diğerlerinin düşünceleri hakkında fikir sahibi olur, kendine uygun fikirleri desteklerken uygun olmayanlara karşı çıkar ve öğrenme bu etkinlikler sonucunda grup tarafından yeniden yapılandırılarak gerçekleşir (King, 1997). Tartışma yöntemi öğrenci merkezli bir sınıf ortamının oluştuğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma (demokratik tutum), iletişim kurma vb. becerilerini geliştiren bir yöntemdir. Bu yöntemin kullanılması öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir. Çünkü öğrendiklerini konuşarak uygulamaya dönüştüren öğrenciler daha kalıcı bir öğrenme elde ederler (Taşpınar, 2004, 25). Dinleme, sorgulama, fikir alış-verişi ve bir konuyu değerlendirme gibi etkinlikleri içeren tartışma yöntemi aynı zamanda öğrencileri okudukları ve öğrendikleri konular üzerinde düşünmeye itmekte, anlaşılmayan konuların açıklanmasına da yardımcı olmaktadır. Tartışma, öğrencileri soru sormaya ve dolayısı ile düşünmeye teşvik ettiği için öğrenilenlerin içselleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Douglas, 1976; Aktaran: Özden, 1999, 155).

Tartışma teknikleri içerdikleri öğelere ve niteliğine göre farklı kalitelere ayrılır. Çürütme içeren tartışmalar, karşıt fikirleri de göz önünde bulundurduğu için kaliteli tartışmalardır. Bir iddiaya karşı diğer bir iddianın ortaya atıldığı tartışmalar seviyesi en düşük olan tartışmalardır. Veri, iddia ve gerekçe içeren tartışmalar bir üst seviye ve veri, iddia, gerekçe ve çürütme içeren tartışmalar ise en üst seviyede bilişsel düşünme gerektiren tartışmalardır (Osborne, Erduran & Simon, 2004). Tartışma yönteminde küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, forum, seminer, altı düşünce şapkası, altı uygulama ayakkabısı, çember tekniği, zıt panel, açık oturum, münazara vb. teknikler kullanılabilirlerdir.

Münazara

İngilizcede kullanılan 'discussion', 'negotiation', 'debate', 'dispute', 'argue', 'argument', 'argumentation', 'eristic' gibi kelimelerinin tamamı Türkçeye 'tartışma' olarak çevrilmektedir. Oysa bunların hepsinin farklı bir anlam ve işlevi bulunmaktadır. Benzer şekilde Arapça ve eski Türkçe'de (Osmanlı Türkçesi) kullanılan bazı kelimeler de günümüzde yerini tartışmaya bırakmıştır. Münazara, mütalaa, münakaşa, mübahase, cedel, muhavere, müzakere gibi kelimelerin yerine genel ad olarak tartışma kelimesi kullanılabilirlerdir (Tokdemir, 2013, 20). Münazara kelime anlamı itibari ile nazara (bakmak) anlamına gelmektedir. Kelime anlamı bu olsa da ilk zamanlar münazara kavramı münazaa (didişme, çekişme) ve muhavere (karşılıklı konuşma, diyalog) kavramları ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Makdisi, 2012, 178). Sözlükte "bakmak, düşünmek" anlamındaki nazar kökünden türeyen ve karşılıklı olarak bakmak, birlikte düşünmek manasına gelen münazara, terim olarak gerçeğin ortaya çıkarılması için yapılan tartışmaların yöntem ve kurallarını araştırıp belirleyen ilmi disiplini ifade eder (Yavuz, 1983: 5).

Johnson ve Blair'e göre (1996) Pratorgoras, 2400 yıl önce öğrencileriyle akademik tartışmalar düzenleyen kişi, münazaranın babası olarak tanınmaktadır. İlk üniversiteler arası münazara etkinliklerinin, İngiltere'de 1400 yıllarında Cambridge ve Oxford üniversiteleri arasında yapıldığı bilinmektedir (Akt. Aldağ, 2006: 14). Tartışma metodunun bir çeşidi olan münazara, 14. ve 19. yüzyıllar arasında adâbi ve kuralları

bakımından ayrı bir ilim olarak ele alınmış, Osmanlı medreselerinde de bir üst derecedeki derslerin işlenişine hazırlık olması bakımından müstakil bir ders olarak okutulmuştur. (Büyükdinç, 2007, 2). Tahlil ve tenkide dayalı tartışma geleneğinin İslâm, ilim ve kültür tarihinde önemli bir yeri vardır. Osmanlı medreselerinde ‘âdâb’-l-bahsve’l-münâzara’ veya kısaca ‘âdâb’ adı altında okutulan derslerden önce 9. yüzyılda başlayan Hıristiyan ve Müslüman teologlar arasındaki çatışma cedel (diyalektik) ilminin bir tartışma metodu ve bir mantık disiplini olarak benimsenmesine sebep olmuştur. Bu konuda özellikle Aristonun “Organon” adlı eseri ve bilhassa onun beşinci kitabı olan “Topika”nın etkisi büyüktür (Büyükdinç, 2007, 23-24). Osmanlı döneminden sonra ise münazara başlı başına bir ilim olarak ele alınmayıp eğitim bilimleri içinde öğretim metodlarından birisi olarak değerlendirilmiştir (Büyükdinç, 2007, 25).

Münazaranın öncelikli amacının, katılımcılara güncel konuları çok boyutlu, zengin bir çerçevede değerlendirebilme yeteneğini kazandırıp tartışma kültürünü arttırmak olduğu söylenebilir. Bu bakımdan münazaralar fikir tartışması, fikir münakaşası olarak ele alınmalıdır (Oğuzkan, 1970, 16). İki ekibin, bir konuyu karşıt iki tez halinde ele alarak, dinleyiciler ve bir jüri önünde savunmalarını içeren münazarada toplantı öncesi konuya ilişkin tüm hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler kendilerine tanınan süre içinde savundukları görüşün haklılığını göstermek ve diğer tarafın görüşlerini ve fikirlerini çürütmek için karşılıklı konuşurlar. Daha sonra kazanan taraf jüri tarafından açıklanır (Büyükdinç, 2007, 18). Öğrenciler başta münazarayı bir mücadele olarak görürler; ancak zamanla birbirlerini dinlemeyi öğrenirler. Kendi görüşlerini destekleyecek daha çok kanıt ve karşı tarafın ileri sürdüğü görüşleri sorgulayacak daha çok soru kullanırlar. Böylece bilgilerinin yanı sıra becerilerini de geliştirmiş olurlar (Fines & Nichol, 1997, 70).

Sosyal Bilgiler ve Üst Düzey Düşünme

İlköğretim dönemi için düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersi sosyal bilimler içerisinde temel bir fonksiyona sahiptir. Demir’in (2006a, 9) aktardığına göre, bilim dalları içerisinde öncelikli değişimin sosyal bilimlerin kapsamında yer alan disiplinlerde olması gerektiğini vurgular. Günümüzde bilginin genişlemesi, artması ve yayılması, teknolojik yenilikler ve sosyal uyum ihtiyacı bilgi-insan ilişkisini yeniden ele alarak insanları sürekli ve sistemli olarak en etkili düşünme yöntemlerinde eğitmeyi gerektirmektedir.

Demir’e (2006b, 454) göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı, değişen diğer birçok öğretim programı gibi öğretmenin merkezde, aktif, bilgiyi aktaran, otoritenin sahibi konumunda bulunduğu, öğrencinin ise pasif, sorgulamadan, eleştirmeden, düşünmeden, tartışmadan bilgi alıcısı rolünde olduğu uygulamaları beraberinde getirmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise içerik, yöntem, etkinlik ve yaklaşım farklılıklarının yanı sıra öğretmeni, öğrenciyi rehberlik eden, yol gösteren konumuna taşımaktadır. Yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sıklıkla bulunmasını istedikleri üç özelliğin; dersin ezber gerektirmemesi, eğlenceli ve keyifli olması ve derste gerçek yaşamla bağlantılarının ve neden-sonuç ilişkilerinin kurulması olduğu saptanmıştır (Alkış & Güleç, 2006). Bu araştırma sonuçlarının da vurguladığı gibi öğretmenlerin derslerde yapılandırmacı yaklaşımın da gereği olarak öğrenciyi aktif kılan, sorgulamalarını sağlayan, bilgi ve düşünme unsurlarını gerçek yaşama transfer edebilecekleri yöntem ve teknikleri uygulamaları sosyal bilgiler ders başarısı ve tutumu açısından önemlidir. Devci ve Dal’ın (2008) araştırmasına göre de öğretmenler de Sosyal Bilgiler dersini özellikle öğrencilerin değer eğitimi için çok önemli bulduklarını ve bu kapsamda öğretim yöntemleri olarak; drama, örnek olay ve günlük olayları inceleme ve tartışma gibi yöntemlerin kullanılmasını önermişlerdir.

Üst düzey düşünme kapsamında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler vurgulanmaktadır. Bu becerileri geliştirmede kullanılacak yöntemler arasında tartışma/münazara önemli bir yer tutar. Eleştirel düşünme, üst düzey bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir. Bu sürecin yaşandığı sınıfların ise diğer sınıflardan bir takım farklılıkları vardır. Browne ve Freeman (2000) ‘Eleştirel Düşünme Sınıflarının Ayırt Edici Özellikleri’ adlı çalışmalarında bu farklara değinmiş ve eleştirel düşünme sınıfını yansıtan özellikleri; sık sorular, gelişen gerilim, beklenmedik sonuçların cazibesi ve aktif öğrenme şeklinde sıralamışlardır. Böyle bir sınıf ortamı, tartışma odaklı öğretim yaklaşımının

kullanılmasıyla sağlanabilir. Çünkü öğrencilerin birbirlerine sorular sordukları, iddialarını delillerle desteklemeye çalıştıkları, diğer öğrencilerin bu delillerin doğruluğunu ve kalitesini değerlendirdikleri, delil ile iddia arasında ilişki kurdukları, çürütmeler ürettikleri ve bu sırada gerilimin artması, iddiasını desteklemek için kanıtlar öne süren öğrencinin beklenmedik sorularla karşılaşması, neticede öğrencilerin aktif, öğretmenin rehber olduğu tartışma sınıfları, Browne ve Freeman'ın sözünü ettiği eleştirel düşünmeyi geliştiren sınıflardır. Browne ve Freeman (2000) çalışmalarında ayrıca öğrencilere, 'Niçin?', İddialara hangi kanıtlar sağlanmıştır?, Kanıtın niteliği nedir?, Argümanın hangi analogik bileşenleri ikna edicidir? Sonucu hangi rakip nedenler açıklayabilir?' sorularının sorulmasının onları eleştirel düşünmeye sevk edeceğini belirtmişlerdir. Browne ve Freeman'ın ifade ettiği bu sorular, aynı zamanda tartışma odaklı öğretim yaklaşımının içeriğinde yer alan sorulardır. Dolayısıyla tartışma sürecinde yer alan en önemli süreçlerden biri eleştirel düşünme sürecidir (Aktaran: Aslan: 2010, 88-89).

Eleştirel düşünme, bireyin bir sorunun varlığına inanması, bunun nedenlerini ortaya koyarak sonuç hakkında kestirimlerde bulunması gibi zihinsel işlemleri gerektiren üst düzeyde bilişsel bir yeterliliklerdir. Eleştirel düşünmede bir sorunu ya da olayı anlama, tartma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi önemli düşünsel süreçler yer almaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme özünde tartışmaya dayanır, amacı olayların olası sonuçlarını ortaya koymak, yeni seçenekler sunmak ve geniş bir bakış açısı kazandırmaktır (Kürüm, 2002, 31).

Uluçınar Sağır'ın (2008: 49) aktardığına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki becerilerini inceleyen ve tartışma becerilerinin geliştirilmesini konu alan çok sayıda araştırma yapılmıştır (Erduran vd., 2006; Sadler, 2006; Osborne vd., 2004). İlgili alanyazın tarandığında ülkemizde tartışma-münazaranın sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasına yönelik kuramsal ve betimsel çalışmaların yeteri kadar olmadığı, sosyal bilgiler öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması bağlamında tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmaların da yetersiz kaldığı görülmektedir. Ülkemizde tartışma yönteminin kullanılmasına yönelik çalışmalar daha çok bilimsel tartışma ve argümantasyon bağlamında ele alınmıştır. Genellikle fen bilimleri disiplinleri içerisinde yapılan bu çalışmalarda Toulmin'in argümantasyon modeli gibi modeller üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Gülhan'ın (2012, 46-62) aktardığına göre ülkemizde tartışma ile ilgili araştırmaların (Kaya, 2005; Aldağ, 2005; Yeşiloğlu 2007; Demirci, 2008; Eşkin, 2008; Gürel, 2008; Uluçınar Sağır, 2008; Deveci, 2009; Kaya, 2009; Köroğlu, 2009; Özdem, 2009; Özer, 2009; Tekeli, 2009; Altun, 2010; Aslan, 2010; Ceylan, 2010; Çelik, 2010; Erdoğan, 2010; Gümrah & Kabapınar, 2010; Hakyolu, 2010; Şahin & Hacıoğlu, 2010; Tümay & Köseoğlu, 2010; Demirbağ, 2011; Karışan, 2011; Önder, 2011; Özkara, 2011) daha çok fen içerikli derslerde ve üniversite öncesi kademelerde yapıldığı dikkat çekmektedir.

Yeşil (2004), eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada lisans düzeyinde öğrencilerin tartışma yöntemine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğunu, öğretim görevlilerinin ise öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmektedir. Yazıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretimde tartışma yönteminin kullanılması ile demokratik tutumların geliştirilebileceğini belirtmektedir. Ayaz Can (2005), altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısını olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Kısa (2007) da yaptığı çalışmada beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasının altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi konularında yer alan kavramların öğretiminde anlatım yöntemine nazaran daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Tartışma tekniklerinin öğretmen ve öğrenciler için zorlayıcı olan özelliklerinden arınmak için öğrenciler küçük yaşlardan itibaren sınıf ve düzeylerine göre sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere uygun derslerde tartışmalara alıştırılmalıdırlar. Bununla birlikte münazara yapılacak kazanımların tespiti ile seçilecek münazara konularının kazanıma uygunluğu, ilköğrencilerinin düzeyine uygunluğu ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu da önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi için münazara konusu belirleme becerilerinin çeşitli değişkenler (kazanıma

uygunluk, ilkököl öğrencilerinin düzeyine uygunluk ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluk) açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma, belge/doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. Doküman inceleme yaklaşımı nitel araştırma kapsamında değerlendirilir. Bu yönüyle araştırma nitel bir çalışmadır. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada öğretmen adaylarının münazara konusu belirleme becerileri çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları münazara konularının seçilen kazanımlara, ilkököl öğrencilerinin düzeyine ve üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu üç alan uzmanın görüşü doğrultusunda belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim dalının 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 151 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının 110'u kız, 41'i ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerinden ödev olarak teslim ettikleri içerisinde münazara tekniğinin kullanıldığı ders planları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken oluşturulan münazara konularının “kazanıma uygunluğu”, “ilkököl öğrencilerinin düzeyine uygunluğu” ve “üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu” araştırmada dikkate alınan inceleme ölçütleri arasında yer almaktadır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencilerine “Sosyal Bilgiler Öğretimi” dersini aldıkları bahar yarıyılı sonunda sosyal bilgiler öğretim programından bir kazanım seçmeleri ve bu kazanım için bir münazara konusu belirlemeleri istenmiştir.

Nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi sahibi üç uzman, aday öğretmenlerin yazmış olduğu münazara konularını “kazanıma uygunluğu”, “ilkököl öğrencilerinin düzeyine uygunluğu” ve “üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu” boyutlarında değerlendirmiştir. Değerlendirme sürecinde “düşük düzey”, “orta düzey” ve “yüksek düzey” olarak üçlü ölçek kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgular, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Üç uzmanın yapmış olduğu değerlendirmenin ortalaması alınarak nihai değerler ortaya çıkarılmış ve raporlaştırılmıştır. Ayrıca bilgisayar ortamına aktarılan veri kayıtlarının ve çözümlenmelerinin ileriki dönemlerde olası teyidine yönelik olarak muhafaza edilmesi sağlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu başlık altında araştırmanın problem ve alt problemlerine göre yapılan analizler tablolar halinde sırayla sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Öğretim Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretim Türü	Cinsiyet		TOPLAM %	
	Kız	Erkek		
Normal Öğretim	51	23	74	49
İkinci Öğretim	59	18	77	51
Toplam	110	41	151	100
%	72,8	27,2	100,00	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim türüne ve cinsiyete göre dağılımını gösteren Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının 74'ü (%49) normal öğretim, 77'si (%51) ise ikinci öğretim öğrencisi; 110'u (%72,8) kız, 41'i (%27,2) ise erkektir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Münazara Konularının Seçilen Kazanıma Uygunluğu

Uygunluk	Öğretim türü	Cinsiyet		Toplam	%
		Kız	Erkek		
Düşük Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	1	1	2	2,65
	İkinci Öğretim	1	1	2	
	Toplam	2	2	4	
Orta Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	9	2	11	17,22
	İkinci Öğretim	11	4	15	
	Toplam	20	6	26	
Yüksek Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	41	20	61	80,13
	İkinci Öğretim	47	13	60	
	Toplam	88	33	121	
TOPLAM	Normal Öğretim	51	23	74	100,00
	İkinci Öğretim	59	18	77	
	Toplam	110	41	151	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının belirledikleri münazara konularının genel olarak kazanımlara uygun olduğu göze çarpmaktadır. Sadece 4 münazara konusu (%2,65) düşük düzey uygunluğuna sahiptir. Orta düzey uygunluğuna sahip münazara konularının sayısı ise 26 (%17,22) olarak belirlenmiştir. Münazara konularının büyük bir çoğunluğu; 121'i (%80,13) yüksek düzey uygunluğuna sahiptir. Yani uzman görüşleri çerçevesinde değerlendirilen kazanımların yaklaşık beşte dördü öğretmen adaylarının seçtikleri kazanıma uygun münazara konusu oluşturabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kazanımlara uygun münazara konularını belirlemede yeterli düzeyde oldukları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının seçtikleri kazanımlar için oluşturdukları ve düşük ve yüksek düzey uygunluğa sahip olarak değerlendirilen münazara konuları incelendiğinde şu örnekler verilebilir:

Kazanıma düşük düzey uygunluk

- 44- Tüm çocukların ortak yönleri aynıdır.
- 44- Tüm çocukların ortak yönleri farklıdır
- 73- Her ürün her bölgede yetişir.
- 73- Her ürün her bölgede yetişmez.

Kazanıma yüksek düzey uygunluk

- 1- Çevremizde doğal unsurlar daha çok olmalıdır.
- 1- Çevremizde beşeri unsurlar daha çok olmalıdır.
- 40- Sivil toplum örgütlerinin fazla olması o ülkenin gelişmişliğini gösterir.
- 40- Sivil toplum örgütlerinin fazla olması o ülkenin gelişmemişliğini gösterir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Münazara Konularının İlkokul Öğrencilerinin Düzeyine Uygunluğu

Uygunluk	Öğretim türü	Cinsiyet		Toplam	%
		Kız	Erkek		
Düşük Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	1		1	
	İkinci Öğretim	2		2	1,99
	Toplam	3		3	
Orta Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	7	5	12	
	İkinci Öğretim	23	5	28	26,49
	Toplam	30	10	40	
Yüksek Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	43	18	61	
	İkinci Öğretim	34	13	47	71,52
	Toplam	77	31	108	
TOPLAM	Normal Öğretim	51	23	74	
	İkinci Öğretim	59	18	77	100,00
	Toplam	110	41	151	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının belirledikleri münazara konularının genel olarak öğrenci düzeyine uygun olduğu göze çarpmaktadır. Sadece 3 münazara konusu (%1,99) düşük düzey öğrenci seviyesi uygunluğuna sahiptir. Orta düzey öğrenci seviyesi uygunluğuna sahip münazara konularının sayısı ise 40 (%26,49)'tır. Münazara konularının çoğunluğu; 108'i (%71,52) yüksek düzeyde öğrenci seviyesi uygunluğuna sahiptir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenci seviyesine uygun münazara konularını belirlemede **yeterli** düzeyde oldukları ancak yine de öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin bu becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının seçtikleri kazanımlar için oluşturdukları ve düşük ve yüksek düzey öğrenci seviyesi uygunluğa sahip olarak değerlendirilen münazara konuları incelendiğinde şu örnekler verilebilir:

Öğrenci seviyesine düşük düzey uygunluk

29- Bizi yöneten bir grup insan olmalıdır.

29- Bizi yöneten bir grup insan olmamalıdır.

45- İhtiyaçlar kurumların faaliyetlerine göre düzenlenmelidir.

45- Kurumların faaliyetleri toplumların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir.

129- Medya sadece kamuoyunun sesidir, olmasa da olur.

129- Medya kamuoyunun yaratıcısıdır, olmazsa olmaz.

Öğrenci seviyesine yüksek düzey uygunluk

21- Sadece kendi kültürümüzü yaşamalıyız.

21- Diğer kültürlerin kültürel öğelerinden de yararlanabiliriz.

76- Bir toplumda sosyal örgütlerin çok olması insanların yardımseverliğini gösterir.

76- Bir toplumda sosyal örgütlerin çok olması devletin güçsüzlüğünü gösterir.

122- Reklamlar tüketici üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir

122- Reklamlar tüketici üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Münazara Konularının Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğu

Uygunluk	Öğretim türü	Cinsiyet		Toplam	%
		Kız	Erkek		
Düşük Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	2	1	3	11,26
	İkinci Öğretim	12	2	14	
	Toplam	14	3	17	
Orta Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	19	10	29	37,75
	İkinci Öğretim	24	4	28	
	Toplam	43	14	57	
Yüksek Düzey Uygunluk	Normal Öğretim	30	12	42	50,99
	İkinci Öğretim	23	12	35	
	Toplam	53	24	77	
TOPLAM	Normal Öğretim	51	23	74	100
	İkinci Öğretim	59	18	77	
	Toplam	110	41	151	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının belirledikleri münazara konularının çoğunluğunun üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olduğu göze çarpmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu açısından 17 münazara konusunun (%11,26) düşük düzeyde uygun olduğu belirlenmiştir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu açısından orta düzeyde olduğu belirlenen münazara konularının sayısı ise 57 (%37,75)'dir. 77 münazara konusunun (%50,99) ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğu yüksek olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygun münazara konularını belirleme hususunda vasat düzeyde oldukları ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Daha farklı bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısı üst düzey düşünmeyi destekleyici münazara konusu oluşturabilirken diğer yarısı bu konuda yeterli değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının seçtikleri kazanımlar için oluşturdukları ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye düşük ve yüksek seviyede uygunluğa sahip olarak değerlendirilen münazara konuları incelendiğinde şu örnekler verilebilir:

Üst düzey düşünmeyi geliştirmeye düşük uygunluk

- 37- Vakit nakittir bu sebeple zamanı ölçerek hareket etmeliyiz.
37- Zamanı ölçmeye gerek yoktur çünkü zaman ölçsek de ölçmesek de geçmektedir
49- Yangınlar doğal afettir.
49- Yangınlar doğal afet değildir.
133- Üretim fazlası israfa neden oluyor.
133- Üretim tüketimi karşılamıyor.

Üst düzey düşünmeyi geliştirmeye yüksek uygunluk

- 80 - Ülkenin demokratik bir şekilde yönetilmesi için halk tarafından seçilen yöneticilere gerek yoktur. Yöneticiler olmadan da halk kendini yönetebilir.
80- Ülkenin demokratik bir şekilde yönetilmesi için halk tarafından seçilen yöneticilere gerek vardır. Yöneticiler olmadan halk kendini yönetemez.
113- Toplumlar arası farklar çocukların birbiri ile iletişimini zorlaştırır.
113- Toplumlar arası farklar çocukların birbiri ile iletişimini kolaylaştırır
150- Kadın ve erkek kimlikleri farklı renkte olmamalıdır, farklı renkte olması ayrımcılıktır.
150- Kadın ve erkek kimlikleri farklı renkte olmalıdır, kimlik renkleri ayrımcılık yapmaz.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırma münazara konusu oluşturma becerilerini ilkökul sosyal bilgiler dersi çerçevesinde incelediğinden alinyazında benzerine rastlanılamamıştır. Bu açıdan araştırmada elde edilen sonuçları kıyaslama olanağı bulunamamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde şu noktalar dikkat çekmektedir:

- Sınıf öğretmeni adayları kazanımlara uygun münazara konusu belirlemede yeterli düzeydedir.

Tartışma metodunun amacı, ele alınan konu ile ilgili olarak öğrencileri düşündürmek, bilgi toplamalarını sağlamak, fikirlerini ve çözüm önerilerini almak ve karşılıklı bilgi alışverişi ile konuyu farklı yönleri ile değerlendirebilmektir (Küçükahmet, 2005: 74). Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler dersleri de ders konularına uygun olarak belirlenen kazanımların doğasına uygun işlenmelidir. 2005 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programında daha önce geliştirilen programlardan farklı olarak kazanım ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin kazanımları beklenen, bilgi, beceri, değer, tutum, inanç ve benzerini ifade eden kazanımlara uygun öğretim faaliyetlerinde bulunması beklenen geleceğin sınıf öğretmenlerinin bu kazanımlara uygun münazara konuları oluşturabilmeleri önemli bir beceridir. Seçilecek münazara konularının işlenen dersleri pekiştirme gibi bir amacının oluğu muhakkaktır. Bununla birlikte işlenen derslerin değerlendirilmesi ve sonraki kazanımlara geçiş için de münazaranın kritik bir misyonu olduğu düşünüldüğünden bu sonuca göre sadece 4 öğretmen adayının oluşturduğu münazara konusunun kazanımlara düşük düzeyde uygunluğa sahip olması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Münazara, iki tartışma grubunun bir konuyla ilgili iki karşıt görüşü bir jüri önünde savunmaları olarak betimlenebilir. Öğretme – öğrenme ortamında sıkça kullanılan münazarada yanlış olan görüşte kazanabilmektedir. Bu durum öğrencileri istenmedik davranışlara götürebileceğinden münazara konuları tutarlı bir şekilde seçilmelidir (Sarı, 2005, 55). Wolk (2003, 105)' un aktardığına göre sosyal bilgiler sınıfları, öğrencilerin konuşması için fırsatlarla doludur. Öğrenciler, kendi yaşamları, kendi bölgelerindeki ve ulusal haberler, uluslararası olaylar, geçmişteki ve günümüzdeki insanlar ile okulda gerçekleşen etik olaylar hakkında konuşabilirler. Onlar popüler kültür, medya, ekonomi, çevre ve edebiyattaki karakterleri tartışabilirler. Bu konular la ilgili gazete makaleleri de bu tartışmaya yardımcı olabilir. Dillon'a göre (1994, 54) potansiyel olarak bir problemin olduğu, konuya ilişkin bilinmesi arzulanan konuların soru haline getirebildiği her grup ve derste tartışma yapmak mümkündür. Tartışmalı konuların öğretiminde konuların seçimi, öğrencilerin tartışmaya hazırlanması, konuyla ilgili kaynakların hazırlanması, açık bir tartışma ortamının oluşturulması, tartışmada konuya odaklanmanın sağlanması, tartışmada entelektüel bir seviye, açıklık ve eşitliğin sağlanması gibi hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Harwood & Hahn, 1990; Johnson & Johnson, 1988, 60).

- Sınıf öğretmeni adayları ilkokul öğrencilerinin düzeyine uygun münazara konuları oluşturmada yeterli düzeydedir.

Somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş aşamasındaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için sosyal bilgiler dersi münazara uygulaması için ideal bir derstir. Öğrencilerin kendilerini tanıdıkları, geçmişlerini öğrendikleri, yaşadıkları yeri tanıdıkları, bilim, teknoloji için iyi ki var dedikleri, toplum için çalışan gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlerle etkileşme girdikleri, yönetim anlayışını oluşturdukları ve küresel bağlantıları çözmek adına ilk adımlarını attıkları ders olan sosyal bilgilerde karşılarındaki sınıf öğretmenlerinin onların gelişim özelliklerini bilmesi ve uygulama süreçlerinde bunları dikkate alması çok zaruridir. Düzeylerinin üzerinde konuları tartışmaları için öğrencilerin önüne koymak, uygulanan öğretim yöntem ve tekniği ne olursa olsun başarısızlığa mahkûm olacağından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının daha ilkokul çocuklarıyla yeterince karşılaşmadan onların seviyesine uygun münazara konusu oluşturabilmeleri olumludur.

Tartışma metodu, tartışma ve münazara konusunun belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ile öğrenci merkezli, tüm sınıfın katılımının sağlandığı bir tartışma ortamı ile aktif bir öğretim metodudur (Büyükdinç, 2007, 2). Tartışma metodu öğretmen merkezli olmadığından tartışmanın başarısı ve istenilen hedefe ulaşma, büyük ölçüde grup üyelerinin seviyesine ve aralarında kurulan iletişimin niteliğine bağlıdır (Aydın, 2004, 113). Öğrencilerin her yönünü bildiği konular merak konusu olmayacağından bu tür konuların tartışılmasında öğrenci katılımının sağlanması daha zor olacaktır (Dillon, 1994, 45).

- Sınıf öğretmeni adayları üst düzey düşünmeyi geliştirmeye uygun münazara konuları oluşturmada istenen düzeyde değildir.

Sosyal Bilgilerin “iyi, etkin ve sorumlu yurttaş” yetiştirme misyonu göz önüne alındığında, dördüncü sınıfta bu derse giren sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde bu sorumluluğun farkında olarak kendilerini sorgulamaları eğitsel etik açısından kaçınılmazdır. Ülkemizde 2005 yılından beri uygulanan! yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla birlikte öğretmenlerin kendilerini sorgulamalarını sağlayan eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme gibi eylemleri öğretmen adayları için de bir görevdir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede kullanabilecekleri tartışma/münazara yöntemi, yöntemi uygularken seçecekleri münazara konusuyla doğrudan ilgili olduğundan araştırmada elde edilen sonuçların çok olumlu olduğu ifade edilemez.

Nussbaum’a (2002) göre de tartışma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin sosyal konuların anlaşılmasında kullanılmasının sağlanmasında temel bileşenlerden biridir. Tartışma, sosyal bilimler içerisinde uzun bir geçmişe ve geleneğe sahiptir. Sınıf içinde karşılıklı konuşma ve görüşlerini belirtme biçimi olarak tartışma birçok eğitici ve öğretici fırsatı içinde barındırır. Tartışma ile öğrenciler öğretme- öğrenme faaliyetinin aktif bir üyesi olurlar. Öğretmen ve öğrenciler, ele alınan konuda çeşitli bilişsel ve duyuşsal seviyelerde konuşurlar, eleştiriler geliştirirler, sonuçlar çıkarırlar, problemler çözerler. Bütün bu süreç öğrencilerin hem üst düzey becerilerinin gelişmesini sağlar hem de onlara demokratik bir ortam sağlamış olur (Chilcoat & Ligon, 2001).

Büyükdiç’in (2007, 11-12) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre bir öğretim etkinliğinde tartışma metodunu kullanırken en üst düzeyde verim alabilmek için uyulması gereken ilkeler şunlardır: - tartışılacak konu ve tartışma biçimini öğrenciler ve öğretmen birlikte belirlemeli,

- Ele alınan konunun hedef-davranış düzeyi kavrama ve analiz düzeyinde olmalı,
- İlgi ve ihtiyaçlara cevap verecek konular seçilmeli,
- Belli bir plan dâhilinde iyi bir ön hazırlık yapılmasına ve çalışmaların yönetimine özen gösterilmeli,
- Tartışmanın mutlaka bir amacı olmalı ve bu amaç daima göz önünde bulundurulmalı,
- Sınıf mevcuduna göre tartışma biçimi belirlenmeli, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda tüm öğrencilerin katılabileceği büyük grup tartışmaları, kalabalık sınıflarda küçük gruplarla uygulanabilecek tartışma biçimleri seçilmeli,
- Uygulanacak tartışma biçimi, kuralları ve adabı öğrencilere açıklanmalı,
- Tartışma metodunda olması gereken karşılıklı etkileşimin tam gerçekleşebilmesi için öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeni, tümünün tartışmayı izlemelerine, birbirlerini görmelerine ve tartışmaya katılmalarına uygun olmalı,
- Zaman, konunun özelliğine ve sınıf mevcuduna göre öğrencilerin görüş ve düşüncelerini açıklamalarına ve tartışmanın sonunda bir karara varılmasına yetecek şekilde ayarlanmalı,
- Tartışma öncesinde kısa bir ön sunum tüm öğrencilerin tartışmaya katılımlarını artırabilir,
- Büyük grup tartışmasının dışındaki tartışma şekillerinde tartışma grupları mümkün olduğu kadar küçük tutulmalı,
- Grup oluşturulurken üyelerin birbirine uyumlu olmasına, grup liderlerinin sorumluluklarını taşıyabilecek ve diğerlerini idare edebilecek özellikte olmasına dikkat edilmeli,
- Grup çalışmalarının kontrol ve değerlendirmesine özen gösterilmeli, işbirliği içerisinde çalışmanın önemi üzerinde durulmalı,

- Öğrenciler birlikte çalışmaya ve çalışmalara aktif olarak katılmaya teşvik edilmeli,
- Tartışmanın yönetimine özen gösterilmeli, konunun dağılmasına ve öğrenciler arasındaki gereksiz atışmalara izin verilmemeli,
- Tartışma esnasında ve sonunda elde edilen bilgiler öğretmen tarafından özetlenmeli ve önemli noktalar tahtaya yazılarak öğrencilerin bunlara dikkati çekilmeli, tartışmanın sonunda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ve yetersizlikleri belirlemek amacıyla değerlendirme yapılmalı ve öğrenciler, tartışma usulünü öğrendikçe ve tecrübe kazandıkça tartışmanın değeri artacağından öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmeleri için, tartışmanın teyp ya da videoya kaydedilerek tekrar gruba dinletilmesi eğitici olabilir.

Öğretmenlerin sınıf ve tartışma yönetimindeki eksiklikleri, bilimsel tartışma uygulamalarının uzun zaman alması ve öğretim programlarının yüküne karşın sürenin azlığı, öğrenci ailelerinin çocuklarının okulda bir şey öğrendiğini kontrol etmek istemeleri ve defterlerinde neden bir şey olmadığını sorgulamaları, öğretmenlerin bilimsel olarak bilgi eksiklerini ve farklı bakış açılarını kabul etmek istememeleri ve tartışma konusundaki uygulama becerilerindeki eksiklikler tartışma yönteminin öğretim sürecinde kullanılması hususunda karşılaşılan başlıca problemlerdir (Newton, 1999; Clark vd., 2003). Büyükdinç' in (2007, 10) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre tartışma metodunun özellikle öğretmenler için zorlayıcı yetersizlikleri de şu şekilde sıralanabilir: tartışma metodu, özellikle anlatım metodu ile karşılaştırıldığında daha fazla hazırlık ve zaman gerektirir, sınıf disiplinini sağlamak zordur, özellikle plansız ve hazırlıksız yapıldığında konunun uzaması ve konu dışına sapmalar olabilir, çok kalabalık sınıflarda uygulanması zordur, bir ders süresi içinde bitirmek zor olabilir, kendini kontrol edemeyen, eleştiriyi kabul edemeyen öğrenciler tartışmayı kişisel münakaşalara dönüştürebilirler ve bazı öğrenciler bu tür etkinliklere katılmak istemeyebilirler.

Rudduck (1979, 8), öğretmenlerin tartışmalardaki katkılarını doğrudan katkılar ve dolaylı katkılar olarak ikiye ayırmaktadır. Doğrudan yapılan katkılar öğretmenin tartışma konusu ile ilgili bilgi ya da görüş ifade etmesi, öğrencilere yapmalarını istediği emir ve komutlar vermesi ve öğrencilere geri bildirimde bulunmak suretiyle eleştirel olmasıdır. Öğretmenlerin tartışmalardaki dolaylı katkıları ise öğrencilerin görüş ve düşüncelerini anlamaya çalışması, ünlemler, şakalar vb. çeşitli yollarla öğrencileri tartışmaları için teşvik etmesi, öğrencilerin açıklamalarını genişletmesi ve çeşitlendirmesi ile konuya ilişkin sorular sorması olarak sıralanmaktadır. Tartışmanın gelişmesi için öğretmenlerin tartışma hakkında eğitilmiş olması ve tartışmaya ilişkin olumlu bir tutum içinde olması gerekir. Prensipte pedagoji eğitimi almış olanların tartışma yönetimi ve tartışma becerileri ile ilgili bilgilerinin olması beklenir (Dillon, 1994, 50).

Araştırma sonuçları doğrultusunda ilkokullardan başlayarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olması beklenen münazara tekniğinin uygulanması önemlidir. Gerek öğretmen yetiştirmede gerekse örgün eğitimin alt kademelerinde öğrencileri düşünme açısından aktif kılacak yöntem teknik seçimleri gereklidir. İlkokullar ve ortaokulların münazara yarışmaları gibi faaliyetlerinin artması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme aşamalarında kullanılan tekniklerin de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Son olarak tartışma kültürünün, hoşgörü, demokrasi bilinci, hitabet gibi birçok katkısının olacağını düşünerek öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bu konuyu temel alan nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Alkış, S., & Güleç, S. (2006). The opinion of primary school students on social studies course. *İlköğretim Online*, 5(1), 7-22.

- Aslan, S. (2010). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin üst bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine bilimsel tartışma odaklı öğretim yaklaşımının etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaz-Can, H. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, M. Z. (2004). *Din öğretiminde yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1999). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Ankara.
- Billig, M. (1989). The argumentative nature of holding strong views: A case study. *European Journal of Social Psychology*, 19, 203-223.
- Büyükdinç, N. F. (2007). *Osmanlı medreselerinde bir öğretim metodu olarak münâzara ve Ahmet Cevdet Paşa'nın Adâb-ı Sedâd adlı eseri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Browne, M. N., & Freeman K. (2010) Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301-309. doi:10.1080/713699143
- Chilcoat, W. G., & Ligon J. A. (2001). Discussion as a means for transformative change: social studies lessons from the mississippi freedom schools. *The Social Studies*, (September/October 2001).
- Clark, A. M., Anderson, R. C., Kuo, L., Kim, I. H., Archodidou, A., & Jahiel, K.N. (2003). Collaborative reasoning: Expanding ways for children to talk and think in school. *Educational Psychology Review*, 15(2), 181-197.
- Çelik, A. (2010). *Bilimsel tartışma (argümantasyon) esaslı öğretim yaklaşımının lise öğrencilerinin kavramsal anlamaları, kimya dersine karşı tutumları, tartışma isteklilikleri ve kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, M. K. (2006a). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. K. (2006b). *Demokrasi eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışları*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Deveci, H., & Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3(1), 1-11.
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussions in classrooms*. Buckingham, England: Open University Press.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Erduran S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Erduran, S., Ardaç, D., & Güzel, B.Y. (2006). Learning to teach argumentation: case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2, 2, 1-13.
- Fines, J., & Nichol, J. (1997). *Teaching primary history*. Heinemann, UK: Nuffield Primary History Project,

- Guttek, G. L. (2001). *Eğitimin felsefi ve ideolojik temelleri*. (Çev.: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülhan, F. (2012). *Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harwood, A. M., & Hahn, C. L. (1990). *Contraversial issues in the classroom, social science education*. ERIC Clearing House for Social Studies Database, ED327453, http://www.pbs.org/teacherline/courses/tech190/eric_controversial_issues.htm?cc=tlredir adresinden indirilmiştir. Erişim tarihi: 25.04 2013.
- Hill, W. F. (1977). *Learning thru discussion guide for leaders and members of discussion groups*. London, UK: Sage Publications.
- Johnson D. W., & Johnson R.T. (1988). Critical thinking through structured controversy, *Educational Leadership*, May1988, 58-64.
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King, A. (1997). Ask to think- tell why: a model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221-235.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, 155-178.
- Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (s. 1-25). Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Makdisi, G. (2012). *Ortaçağda yüksek öğretim İslam dünyası ve Hristiyan batı*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Newton, P. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, 21, 5, 553-576.
- Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2) 79-83.
- Oğuzkan, T. (1970). *Grup münakaşası el kitabı*. Ankara: Ülkü Yayınları.
- 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* (pp.37-62). Oxford: Elsevier.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41,10, 994-1020.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rudduck, J. (1979). *Learning to teach through discussion, center for applied research in education*. Occasional Publication, No: 8.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004.
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Suppe, F. (1998). The structure of a scientific paper. *Philosophy of Science*, 65, 381-405.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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 Sağır, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans F. S. (1996). *Fundamentals of argumentation theory – a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,
- Wolk, S. (2003). *Teaching for critical literacy in social studies*. *The Social Studies*, May/June, 101–106.
- Yavuz, Y. Ş. (1983). *Kur'an-ı Kerim'de tefekkür ve tartışma metodu*. Bursa:
- Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-54.
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2) 195-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Discussion method is a method which develops skills where a student-centered classroom formed, students articulate themselves easily, think, criticize, respect the opinions of others (democratic attitudes), communicate and etc. Using this method is important in terms of retention of learning. Because students will gain a more permanent learning because they will have learned by speaking and expressing their selves (Taşpınar, 2004, 25). Discussion method offers opportunities for acquisitions of different courses in the schools at all levels. Some courses such as Social Studies, Social Sciences and Science are appropriate to work with this method. This method helps learners' mental development process and also prepares them to a democratic life. As a life style, conception of democracy prepares students to critical thinking, creative thinking, questioning, making inferences and respecting to different thoughts and points of views.

Discussion techniques divided into different qualities according to the items they contain and nature. Discussions with rebuttal are quality debates for considering the contrasting ideas. Claim against a claim thrown out are the lowest level of the discussion types. Discussions including data, claim, reason are a higher level and discussions including data, claim, reason and rebuttal are the highest level of discussions requiring cognitive thinking (Osborne, Erduran & Simon, 2004). Within the discussion method different techniques could be used such as; small group discussion, large group discussions, forums, seminars, six thinking hats, six action shoes, hoop technique, contrasting panels, panel discussions, debates and etc. Debate, which is one of the most important discussion techniques, requires two groups that have counter arguments to defend their topic by addressing the audience in front of the jury. From a young age and lower grade level students should be acclimated to such discussion techniques.

The primary goal of debate is to confer the ability to evaluate current issues to participants in a multidimensional and rich framework. Discussions, in this regard, should be considered as sparring and idea controversy (Oğuzkan, 1970, 16). In debate, participants divided into two teams discusses by addressing a topic into two opposing theses in front of a jury and audience. Students who complete all the preparations on the subject prior to the debate meeting talk to justify the opinions they defend and undermine the other side's views and ideas within the prescribed time. Then the winning team is announced by jury (Büyükdinç, 2007, 18). In the beginning students will see debate as a struggle but they learn to listen to each other in time and use more evidence to support their views and more questions in order to query views put forward by the opposing team. Thus their knowledge will be developed, as well as their skills.

Critical thinking is a higher order level thinking that requires mental processes such as believing in the existence of a problem, predicting the results by putting forward the reasons. Critical thinking includes important processes such as understanding, weighing, analyzing and synthesizing and evaluating. Therefore, critical thinking is based on discussion. Its purpose is to reveal the possible consequences of the events, to offer new options and to gain a broad perspective (Kürüm, 2002, 31). Skills such as critical thinking, creative thinking, reflective thinking, problem solving and etc. are emphasized within the higher order thinking. Discussion and debate holds an important place within the instructional methods that can be used to develop these skills.

In order to getting rid of the features of discussion techniques that are compelling for students and teachers, students should be accustomed to discussions from a young age according to their class and level in appropriate courses, especially in the course of social studies. However, determination of course's acquisitions on which debate would address, the appropriateness of debating issues to the acquisitions of the course, appropriateness level of the debating issues to the primary school students and development of higher-order thinking skills are also important.

In this study 151 3rd grader classroom teacher candidates from Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Elementary Education were asked to choose an acquisition from "Instructing Social Sciences" curricula and identify a subject of debate for this acquisition during the "Instructing Social Studies" course they took. Within this context, the purpose of this study is to analyze the classroom teacher candidates' skill of identifying a subject of debate for the 4th graders in primary schools. Subjects of debate identified by candidate teachers are examined by three experts in terms of appropriateness level to the acquisition, level of 4th grade primary school students and higher-order thinking skills. Results revealed that candidate classroom teachers' skill of identifying a subject of debate is adequate in terms of appropriateness level to the acquisition and grade level. However, their skills of identifying debating issues enhancing higher-order thinking skills are found as below average.