

Okul Öncesi Eğitimde Yeni Bir Teknik: Münazara

A New Technique in Preschool Education: Debate

Burcu Çabuk, Ebru Yeni

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara.

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 21.12.2016

Özet

Bu nitel araştırmada okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılmayan sınıf-içi münazara tekniğinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ankara Çankaya'da bulunan bir anaokulunda öğrenim gören 60-72 aylık 13 çocuk, öncelikle iki hafta gözlemlenerek Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)'ndan seçilen gelişim özelliklerini sergileyip sergilemedikleri belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından sınıf-içi münazara tekniği üzerine sekiz hafta boyunca tanıtımlar, eğitimler ve uygulamalar gerçekleştirilerek gözlemler yapılmıştır. Süreci izleyen sınıf öğretmeniyle uygulamalar öncesinde ve sonrasında çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ve sınıf-içi münazarayla ilgili algısının belirlenmesi amacıyla yapı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bilgilendirilen ve katılımları için önerilerde bulunulan veliler de çocuklarında gözlemedikleri değişiklikleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan veli formları aracılığıyla belirtmişlerdir. Değerlendirme amacıyla iki hafta daha gözlemlenen çocukların toplam on iki haftalık süreçte (dört haftalık pilot uygulama hariç), sınıf-içi münazara uygulamaları yoluyla bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında olumlu yönde değişimlerinin desteklediği belirlenmiştir. Bulgular ışığında, öğretmenlere, alan araştırmacılarına, lisans, lisansüstü ve hizmet-içi eğitim programları yürüten akademisyenlere öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi eğitim, münazara, gözlem, görüşme, doküman analizi*

ABSTRACT

This qualitative study was aimed to determine the effect of the in-class debate technique on the development of preschool children which is not widely used in preschool education. Thirteen children who are sixty to seventy-two month-old attending to a preschool were first observed for two weeks whether they showed the selected characteristics of development in the National Preschool Education Program. Then, for eight weeks, in-class presentations, trainings and practices were done on the in-class debate technique by the researchers while observations were done. Before and after the practices, semi-structured interviews were also done with the classroom teacher related with supporting the development of children and her perception about the in-class debate technique used in preschool. Since the beginning of the study, parents who were informed and asked for their participation also reported the changes they observed in their children during the in-class debate practices through parent forms prepared by the researchers. For the evaluation of the total twelve-week study, the children were observed for two more weeks and it was found out that in-class debate practices supported the children in

the areas of cognitive, socio-emotional and language development. Taking the findings into consideration, suggestions were provided for teachers, researchers and administrators who are working in the undergraduate, graduate and in-service preschool teacher training programs.

Key Words: *Preschool education, debate, observation, interview, document analysis.*

1. Giriş

Okul öncesi dönemdeki çocukların, öğrenim gördüğü kurumlarda Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) yer alan etkinlikler yoluyla bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimleri ile özbakım becerileri desteklenmektedir. Bu alanların gelişimine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler doğrultusunda, çocukların okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımları edinmeleri ve bu kazanımlara ait göstergeleri davranışları aracılığıyla sergilemeleri beklenmektedir. Burada bahsedilen etkinlikler ise Türkçe, Oyun, Hareket, Matematik, Fen, Sanat, Drama, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile Alan Gezileridir (MEB, 2013). Çocuklar öğretmenlerinin aktardıkları bilgileri kendilerine özgü değişik yollarla öğrenirler. Bu nedenle eğitimciler hazırladıkları etkinliklerde çeşitli öğretim yöntemleri kullanmak durumundadır. Öğrenenlerin en çok aktif katılım gösterdikleri öğretim yöntemlerinden yararlandıkları alanyazında araştırmalarla belirlenmiştir (Kennedy, 2009). Drama ve oyun gibi etkinlikler öğrenenleri aktif kılan etkinlik türlerindedir. Daha büyük yaş gruplarında kullanılan sınıf-içi münazara uygulamaları da öğrencilerin aktif katılımlarını destekleyen öğretim yöntemlerinden biridir. Bu uygulamalar sırasında, öğretmenin öğretme yükü azalarak, öğrenme görevi aktif olarak öğrencilere geçmektedir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2007). Bu durum bilişsel açıdan öğrenimin kalıcılığı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sınıf-içi münazara uygulamaları, uzun yıllardır ilkökul ve üstü eğitim kademelelerinde, öğretmenlerin yararlandığı başarılı öğretim yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal konulardaki sınıf-içi münazara uygulamaları, doğaları gereği yalnızca bir disiplinin sınırları içinde kalmamasından dolayı, öğrenenlerin çok yönlü düşüncelerine yardımcı olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Fourez (1997) "mantık adaları" terimini geliştirmiştir. Sınıf-içi münazara uygulamalarında Fourez (1997), öğrencilerin hedefleri doğrultusunda zihinlerinde mantık adaları oluşturduklarını, bu adaların, öğrencilerin karar verme ve değişik disiplinlerdeki bilgileri birleştirme becerilerinin gelişmesini desteklediğini ve böylece bilişsel olarak ilerlediklerini belirtmektedir. Sınıf-içi münazara uygulamalarında çoğunlukla sosyal içerikli konular işlendiğinden, konunun sosyal boyutlarının ve toplumun değer yargılarının göz önünde bulundurulmasının gerekliliği nedeniyle öğrenciler, tartışmalarında sosyal-duygusal yönden de gelişim kaydetmektedirler.

Sınıf-içi münazara uygulamaları sınıftaki değişik yollarla öğrenen tüm öğrenciler için bir öğrenme deneyimi olabilmektedir. Sınıf-içi münazara uygulaması, bir konu üzerinde ilerleme kaydedebilmek için, bir grup öğrenciye teorileri (hipotezleri) yarış-

tırma, kanıtların yorumlarını karşılaştırma, kişisel argümanları düzenleme ve araştırılmış/derlenmiş bilgiyi sunma olanağı sunmaktadır (Linn, Shear, Bell ve Slotta, 1999). Böylece sınıf-içi münazara uygulamalarında görev alan ve dinleyici rolü üstlenen öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde büyük ilerlemeler kaydedilebilmektedir.

Konuyla ilgili geliştirilmiş araştırmalarda, sınıf-içi münazara öğretim tekniğinin büyük yaş grubundaki öğrencilerin gelişimlerine çok fazla katkısı olduğu belirlenmesine rağmen [örneğin; Bell (1996)'in ve Linn, Bell ve Hsi (1998)'in yaptıkları sınıf-içi münazara uygulamalarıyla ilgili araştırmalarda, öğrencilerde bu uygulama sırasında gözlemlenebilir bir öğrenme potansiyeli olduğu ve bu potansiyellerin kolaylıkla ortaya çıkarılabildiği belirlenmiştir], alanyazında hem ülkemizde hem de yurtdışında, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik sınıf-içi münazara uygulaması örneklerine rastlanamamaktadır. Benzer bir uygulama olan; akademik argümantasyon çalışmaları ile ilgili olarak okul öncesi döneme yönelik geliştirilmiş birkaç örneğe, yurtdışında yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır. Örneğin; Sheldon (1990) araştırmalarında, anaokulunda öğrenim gören 3 yaş grubu çocukların tartışma ortamlarında süreci nasıl idare ettiklerini incelemiştir. Araştırmaları sonucunda, araştırmaya katılan erkek çocuklarının tartışma sürecinde daha sert ve daha kontrolcü oldukları, kız çocuklarının ise daha yatıştırıcı ve işbirlikçi oldukları belirlenmiştir. Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik akademik argümantasyon çalışmalarının da geliştirilmemiş olduğu yapılan alanyazın taramalarında belirlenmiştir. Bu noktada “münazara” ve “sınıf-içi münazara uygulamaları” tanımlarını yapmak yerinde olacaktır:

Münazara; farklı görüşteki iki grubun birbirlerine kendi düşüncelerini savunması olarak tanımlanmaktadır (Freeley ve Steinberg, 2013). Münazaranın geçmişi 4000’den fazla yıl öncesine Mısırlılar Dönemi’ne (milattan önce 2080 yıllarına), münazaranın bir öğretim tekniği olarak kullanılması ise 2400’den fazla yıl öncesine “münazaranın babası” olarak bilinen filozof Protagoras’un yaşadığı döneme dayanmaktadır (Combs 2010; Freeley ve Steinberg, 2013; Hury, 1986; Snider ve Schnurer, 2002). Sınıf-içi münazara uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımlarını destekleyen öğretim tekniklerinden biridir (Kennedy, 2009). Thayer-Bacon vd. (1993)’nin araştırmalarına göre sınıf içinde Sokrates’in çalışmalarının izinde gerçekleştirilen münazara uygulamaları işbirlikçi öğrenmeyi, akran eğitimini ve grup çalışmalarını öğreten ilişkisel ve sosyal süreçlerdir.

Münazaranın kökeni Sokrates ve Aristotle’nun kritik düşünme yoluyla “gerçeği” arama ve keşfetme sürecine dayanmaktadır. Bir teorinin, ifadenin veya önermenin zayıf ve güçlü yanlarının mantıksal değerlendirmesi ile alternatif görüşlerle veya açıklamalarla benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması yoluyla “objektif gerçeklik” aranabilmektedir. French (1980) bireyin kendi bakış açısını çok iyi yakalayabilmesi için, kendisiyle aynı fikirde olmayan kişilerin argümanlarını çok iyi düzeyde anlaması gerektiğini savunmaktadır. Karşı tarafın bakış açısını tam olarak anlayamayanların, kendi düşüncelerini tam olarak anlamaları, anlamlandırmaları ve düşüncelerini ifa-

de etmeleri mümkün olamamaktadır. Karşıt görüşü savunanların bakış açıları, kritik düşünmeye aşına olmayan öğrencilerin kafasını karıştırabilir. Kritik düşünme birinin söylediği hakkında “kabul kararı”, “red kararı” ya da “ertelenmiş karar” verebilme konusuna dikkat edilerek gerçekleştirilen bir süreçtir. Kritik düşünme, argümanları analiz ederek değerlendiren adım adım bir süreçtir (Barry, 1992). Kritik düşünmenin basamakları “argümanın anadüşüncesini tanımlama”, “bilginin kaynağını değerlendirme”, “kanıtları inceleme” ve “iddiaları analiz etme”dir (Proulx, 2004).

Modern zamanların kritik düşünme teorisyenleri (örneğin; Paul, 1994; Ennis, 1996 ve Siegel, 1988) dünyadaki tüm insanlardaki en yüksek akıl yürütme formunun “Sokratik diyalojik düşünme” olduğunu savunmaktadırlar. Bazı eleştirmenler, bu görüşün etnik-merkezci bir bakış açısı olduğunu belirtirken, farklı kültürlerin değişik akıl yürütme stilleri olduğunu eklemektedirler. (Örneğin; Gee, 1993; Street, 1994; Thayer-Bacon, 1993 ve Orr, 1989). Her kültürün farklı tür akıl yürütme sistemi olmasına rağmen, en yüksek seviyede akıl yürütme becerisine sahip bireylerin her fikri kabul etmeyen, düşünen, sorgulayıcı ve kendi düşüncesini açıkça ifade edebilen bireyler oldukları tartışılmaz bir gerçektir (Durkin, 2004). Sokratik diyalojik düşünmenin eğitim uygulamalarına yansımış örneklerinden biri de sınıf-içi münazara uygulamalarıdır.

Münazara uygulamalarının eğitim ortamlarına taşınması sınıf-içi münazara uygulamaları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Sınıf-içi münazara uygulamalarının bir öğretim tekniği olarak kullanımının yararlarından bazıları konuya hakimiyeti, kritik düşünmeyi, empati kurmayı ve sözle iletişim becerileri geliştirmeyi hedeflemeleridir (Kennedy, 2009). Sınıf-içi münazara uygulamalarının kullanılmasının en önemli hedeflerinden biri de, bu uygulamalarda çoğunlukla sosyal konuların tartışılması nedeniyle, öğrencileri geleceğin bilgili, aydın (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2007), düşünen ve kendilerini ifade edebilen vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır. Alanın ileri gelen araştırmacılarından Bell (1996)’e göre sınıf-içi münazara uygulamaları öğrenci-merkezlidir ve büyük oranda konuşma sıralarının da dahil her ayrıntının öğrenciler tarafından belirlendiği uygulamalardır. Öğrencileri, yeni bakış açılarını dikkate almalarını, ifadelerinin nedenlerini açıklamalarını ve bilimsel iddiaları gerçek kanıtlar ile dikkatlice savunabilmelerini destekleyebilmek amacıyla yönlendirilen öğretmen soruları ise sınıf-içi münazara uygulamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Linn, Shear, Bell ve Slotta, 1999).

Alanyazında sayıları az da olsa ilkökul ve üstü düzeydeki çocuklara yönelik münazara uygulamaları ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırmaların sayılarının son yıllarda giderek azaldığı gözlenmiştir. Bunun nedeninin öğretmen adaylarının, lisans düzeyinde, öğrenimleri sırasında bu tekniği kullanma yönünde teşvik edilmeleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları, öğretmen olduklarında kendilerini bu tekniği kullanma konusunda yeterli bulmamaları sebebiyle, sınıflarında uygulama yönünde çekingen davrandıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar katılanların lisans düzeyinde yaptıkları münazara uygulamalarından oldukça yararlandıklarını göstermektedir. Örneğin; okul öncesi öğretmeni adaylarının

öğrenme stilleri konusunda yapılmış olan bir araştırmada (Yusop ve Sumari, 2015). Malezya'daki bir devlet üniversitenin 3. sınıfına devam eden 53 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına, derste işlenen içeriği en kolay öğrendikleri öğrenme yöntemi sorulduğunda öğretmen adaylarının ilk sırada “uygulamada”, ikinci sırada “uyguladıklarını sunarken” ve üçüncü sırada ise “sınıf-içi münazara etkinliğinde” cevabını seçtikleri belirlenmiştir. Listelenen 12 öğrenme yöntemi arasından münazara tekniğinin 3. en çok tercih edilen yöntem olarak seçilmesi, okul öncesi öğretmeni adaylarının münazara tekniğini kendi öğrenmelerinde etkili bir öğrenme yöntemi olarak gördüklerini göstermektedir. Türkiye’de ise bu konuda çok az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmanın ilk yazarının, 4 ayrı sınıfta okul öncesi eğitim alan çocuklarla uygulamalar gerçekleştiren 12 öğretmen adayı ile 4 hafta süresince gerçekleştirdiği bir nitel araştırmada, öğretmen adaylarının münazara yoluyla kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından biri “Bu çalışmada çocuklardan çok, biz öğretmen adayları büyük yararlar sağladık. Çocuklara hitap ederken, ilk kez dikkatli bir şekilde kendimi dinlediğimi ve argümanlarımı savunurken onları nasıl destekleyeceğimi hızlıca düşündüğümü fark ettim. Mezun olup öğretmen olduğumda münazara oyununu kesinlikle düzenli olarak sınıfta uygulayacağım.” İfadesini kullanmıştır (Çabuk, 2016). Bu nedenle, lisans programlarında, özellikle öğretmenlik alanlarında, öğretim elemanlarının sınıf-içi münazara tekniğini kullanmaları, öğrencileri de kullanmaya teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır.

İlkokul ve üzeri düzeye yönelik gerçekleştirilen az sayıda araştırmada ise öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Örneğin; 6. sınıflara yönelik bir münazara uygulaması öncesinde, öğrencilerin daha önce hiçbir münazara oturumu izlemedikleri ve hiçbir münazara etkinliğine katılmadıkları belirlendiğinden, nasıl bir çalışma olacağına araştırmacılar tarafından öncelikle şüphe ile bakılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ve sınıfın öğretmenine eğitimler verilmiş, daha sonra da “Uzaya gönderilecek fareler” konusunda bir münazara uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, uygulama sonrasında sınıf-içi münazaranın yaratıcı öğrenciler için akran etkileşimi ile ilgili yeni bir model olduğunu ve çalışmanın gelişim alanlarına büyük katkıları olması sebebiyle başarılı bir şekilde sonuçlandığını belirtmişlerdir (Linn, Shear, Bell ve Slotta, 1999).

Bu araştırmada, Türkçe ve oyun etkinliklerinin bütünleştirilmesiyle gerçekleştirilebileceği düşünülen sınıf-içi münazara tekniği kullanılarak hazırlanan etkinlikler, okul öncesi dönemde verilen eğitimde pek fazla kullanılmayan bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Piaget’in Bilişselcilik Kuramı’ndan yola çıkılarak (Özudoğru ve Dilmann, 2014), sınıf-içi münazara uygulamalarının, çocuklarda mantıklı düşünmenin temellerini oluşturabileceği fikri, münazara uygulamalarının okul öncesi dönemde bilişsel gelişim alanında yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Küçük çocuklar çok yönlü olarak düşünürler. Düşünmekten ve düşündüklerini çeşitli yollarla ifade etmekten zevk alırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar bilişsel gelişim açısından Piaget’ye göre işlem öncesi dönemde olmalarına rağmen, öğrenmek için yüksek düzeyde gü-

dülenmişirler ve araştırıcıdırilar. Piaget araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocuğun düşünmesinin algılarııyla sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Küçük çocuklar sadece gördüklerine inanırlar ve gördükleri nesneleredeki baskın olan görüntüye odaklanırlar. Çocuğun bir noktaya odaklanması, nesnenin değişik yönlerini gözlemlemesini engelleyerek, çocuğun sadece fiziksel bilgi kazanmasına neden olur. Ancak fiziksel bilgi de mantıklı düşünmenin gelişimi için önkoşuldur (McNally, 1974). Çocuğun bu dönemde yetişkin gibi düşünememesi, yetersiz düşünür olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, mantıksal düşünmenin temellerini atan bir gelişim düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çocuk, keşfetmekte, araştırmakta, soru sormakta, karşılaştırma yapmakta ve benzerlikleri-zıtlıkları bulmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 1994). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla ilgilerini çekecek değişik türlerde etkinlikler düzenlemeleri yerinde olacaktır.

Zihin teorisi ve akıl yürütme araştırmaları, küçük çocukların, hatta bebeklerin, başkalarının bakış açılarına dikkat edebildiklerini göstermektedir. Daneman ve Case (1981) ise araştırmalarında ilginç sonuçlar elde ederek, Piaget'in aksine, okul öncesi dönemdeki çocukların yeterli bilgiye sahip oldukları konularda yetişkin gibi düşünme becerileri gösterdiklerini belirlemiştir. Daha yakın tarihli araştırmalarda da (örneğin; Tenenbaum vd., 2011) küçük çocukların değişik kaynaklardan gelen bilgilerin güvenilirliği konusunda şaşırtıcı biçimde hassas davranabildikleri, hatta olası bilgilerle yüzleşme konusunda tümevarım yapabildikleri tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Piaget'in 4 yaşın altındaki çocukların diğerinin bakış açılarını anlamayacağını ileri sürmesine karşın, yapılan daha yakın tarihli araştırmalarda (örneğin; Palut, 2003) bu yaşın altındaki çocukların karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerine dair verilere ulaşımıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel açıdan sınıf-içi münazara etkinliklerine uygun olup olmadığı Miller (2012)'in araştırmaları ışığında da değerlendirilmiştir. Miller (2012) araştırmalarında, üç yaşından sonra çocukların, başkalarının iddialarını değerlendirirken mutlakliyetin ilerisine geçme yeteneği göstermeye başladıklarını ifade etmektedir. Miller (2012) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının kimin sözlerine inanacaklarını belirlerken, daha önceden kişilerin yaptıkları hatalara dikkat ettiklerini belirlemiştir. Yapılan araştırmalarla, başkaları fikirlerini ifade ederken onları dinleyen üç yaşından büyük çocukların kritik düşünme becerisi geliştirmiş oldukları belirlendiğinden (Byrnes ve Dunbar, 2014), bu becerilerini daha ileri seviyelere çıkarmak amacıyla öğretmenlerin, okul öncesi dönemde de sınıf-içi münazara etkinlikleri aktif katılım gerektiren çalışmalar uygulamaları önerilebilir.

Bir diğer gelişim kuramcısı Vygotsky'ye göre çocuğun zihnindeki kavramların, fikirlerin, olguların, elde ettiği becerilerin ve sergilediği tutumların kaynağı sosyal çevresidir (Senemoğlu, 2007). Bu nedenle çocukların başta ev ve okul ortamı olmak üzere tüm sosyal çevrelerinde zengin uyarıcılarla çocukların düzeyine uygun etkinlikler düzenlenmelidir. Vygotsky, çocukların kavram gelişiminin de düşünce ve dil arasındaki etkileşimle ortaya çıkabileceğini savunmaktadır (Vygotsky, 2010). Vygotsky'nin

çocuğun dil ve sosyal-duygusal gelişimi hakkındaki görüşleri göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılmamasına rağmen, değişik bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkan sınıf-içi münazara etkinliklerinin çocuklarda olumlu etkilerinin olabileceğini düşünülmektedir.

Araştırmacılar tarafından bu çalışmada kullanılan münazara tekniğinin, çocukların okul öncesi dönemde ilerleme kaydetmeleri beklenen başlıca gelişim alanlarından (1) bilişsel, (2) sosyal-duygusal ve (3) dil gelişimi alanlarını destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu hipotez aşağıda birer örnekle detaylandırılmıştır:

(1) Yurt genelinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) incelendiğinde, bilişsel gelişim alanında 60-72 aylık çocukların ulaşmaları hedeflenen gelişim özellikleri arasında ‘Neden-sonuç ilişkisi kurar.’ özelliği görülmektedir. Münazara uygulamalarında bir durum karşısında, savunulan düşüncenin bir nedene oturtulması gerekmektedir. Münazarada, bir kişinin fikirlerini, neden-sonuç ilişkisi bağlamında ifade etmesi beklenmektedir. Bu nedenle okul öncesi düzeyde sınıf-içi münazara uygulamaları gerçekleştirildiğinde, çocukların bilişsel gelişim alanında ilerleme kaydedebileceği düşünülmektedir.

(2) Sosyal-duygusal gelişim alanında, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)’nda 60-72 aylık çocukların ‘Kurallara uyar.’ özelliğine sahip olmaları hedeflendiği belirtilmektedir. Münazarada kişinin görüşünü savunabilmesi ve fikirlerini açıklayabilmesi için münazaraya özel kurallara uygun davranması gerekmektedir. Thayer-Bacon vd. (1993)’nin araştırmalarına göre sınıf içinde gerçekleştirilen Sokratik münazaralar, işbirlikçi öğrenmeyi, akran öğretimini ve grup çalışmasını öğreten ilişkisel ve sosyal süreçlerdir. Münazaranın bu özelliği nedeniyle, okul öncesi dönemde sınıf-içi etkinliklerde münazara uygulamaları uygulandığında, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenebileceği düşünülmektedir.

(3) Dil gelişimi alanında ise Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)’nda 60-72 aylık çocuklar için hedeflenen gelişim özelliklerinden biri “Cümlelerinde ‘çünkü, daha sonra’ gibi bağlaçlar kullanır” özelliğidir. Münazarada, kişinin savunduğu fikri bir nedene oturtması gerektiği için anlatımlarında “çünkü” gibi bağlaçları kullanması, “daha sonra” gibi bağlaçlara cümlelerinde yer vererek görüşlerini sıralayabilmesi gerekmektedir. Sınıf-içi münazara uygulamaları öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade etmelerinin yanı sıra, argümanları dinleme, önerileri karşılaştırma, fikirlerini ifade ederek ve gerçeklere dayalı olarak konuşma sanatıdır. Bu yolla, çocuklar, argümanları birbirinden ayırmayı ve uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirler (O’Keefe, 1986). Bu nedenle münazara etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada cevaplanması beklenen temel sorular “60-72 aylık çocuklara münazara tekniği kullanılarak geliştirilen etkinlikler uygulanabilir mi?” ile “Münazara tekniği kullanılarak geliştirilen etkinlikler, okul öncesi dönemdeki çocukların biliş-

sel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekleyebilir mi?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılmayan münazara tekniğinin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanarak, tekniğin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli:

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden Örnek Olay İncelemesi yöntemi kullanılarak geliştirilmiştir. Örnek olay incelemesi, tek bir olayı veya birkaç olayı derinlemesine incelemek anlamına gelmektedir. Bu kapsamda belirli bir zaman dilimindeki sosyal olaylar da incelenebilir. Örnek olay incelemesi, bir sosyal olgunun kendi bağlamı içinde, çeşitli veri toplama teknikleriyle bilgiler toplanarak, deneye dayalı olarak incelenmesidir (Robson, 2000).

Pilot Uygulama

Alanyazında, münazara tekniğinin okul öncesi eğitimde kullanıldığına dair örneklerle rastlanılamaması ve bu tekniğin okul öncesi dönemde uygulanıp uygulanmayacağına değerlendirilmesi amacıyla, araştırma öncesinde bir pilot uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Pilot uygulama, dört hafta boyunca, 10 çocuğun öğrenim gördüğü okul öncesi eğitim kurumunun 6 yaş grubu sınıfında, araştırmacıardan ikincisinin sürece aktif katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Süreci gözlemleyen öğretmen, yapılan değerlendirme görüşmesinde, süreç sonunda "Sorunlara çözüm bulma konusunda münazara tekniğinin uygulanabilir bir öğrenme yöntemi olduğu"nu da belirtmiştir. Araştırmacılar, uygulama öncesinde yapılan 2 haftalık gözlemler ile uygulama sırasında çocukların sergiledikleri gelişim özelliklerini karşılaştırdıklarında, çocukların bazı özelliklerinde ilerleme kaydettiklerini gözlemlemişlerdir. Uzun süreli sınıf-içi münazara uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında etkili olabileceği düşüncesiyle, sınıf-içi münazara tekniği ile yapılan etkinliklerle geliştirilen on iki haftalık bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan ve pilot uygulamanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-72 aylık dokuz kız ve dördü erkek olmak üzere toplam 13 çocukla, çocukların birer velisiyle ve sınıfın öğretmeniyle on iki haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Katılımcı Rolü

Araştırmacıardan ikincisi lise ve lisans öğrenimi boyunca münazara kulüplerinde yer almış, eğitimler alarak münazara uygulamalarında bulunmuş ve yarışmalara katılmış bir münazardır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim alanında lisans öğrenimi

görmektedir. Bu araştırmada gözlemleri yapan, çocuklara eğitimleri veren ve uygulamalar sırasında sürece aktif katılım sağlayan araştırmacıdır. Tüm uygulama sürecinde çocuklarla birebir iletişime geçmiş ve sürecin içinde yer almıştır. Sınıf-ıçi münazara uygulamasını çocuklara tanıtmış ve tüm süreci yönetmiştir.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada, okul öncesi dönemde gerçekleştirilen eğitimde yaygın olarak kullanılmayan münazara tekniğinin çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerin etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, disiplinlerarası bütüncül bir yaklaşımı esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen yöntemlerdir. Nitel çalışmalarda üzerinde araştırma yapılan olgu(lar) ve/veya olay(lar) kendi bağlam(lar)ında ele alınarak, insanların, onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanırlar (Altunışık vd., 2010).

12 hafta boyunca yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden (1) gözlem, (2) görüşme ve (3) doküman analizi veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır: (1) Gözlem; bir olgu ya da bir olgunun bazı boyutları üzerine yapılan bir çalışmada, verilerin toplanması için öncelikli yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada yapılan gözlemler 60-72 aylık 13 çocukla kendilerine ait sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamadan sonra üç çocuk uygulamalara katılmak istemediklerini belirttikleri için diğer uygulamalarda genel olarak 10 çocukla çalışılmış, bazı çocuklar okula gelmedikleri için ve katılmak istemediğini belirten 1 çocuk ara ara katılım gösterdiği için bazı haftalarda çocuk sayısı değişmiştir. Yine de yapılan uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında sınıfta yer alan, uygulamaya aktif katılan/katılmayan tüm çocukların gözlemleri gerçekleştirilerek gelişimleri değerlendirilmiştir.

(2) Alanyazında yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı veya araştırmacıların önceden, sormayı planladıkları soruları içeren görüşme protokolünü hazırladıkları, görüşmeyi yapan araştırmacının, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebildiği, görüşülen kişinin yanıtlarını açmasını veya ayrıntılandırmasını sağlayabildiği görüşme tekniği olarak açıklanmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler, uygulamaların gerçekleştirildiği sınıfın sürecin başından itibaren izleyicisi konumunda olan öğretmeni ile yapılmıştır. Öncelikle, sınıf ortamında münazara tekniği ile çalışılmaya başlanmadan önce on soruluk yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Süreç boyunca münazara tekniği ile yapılan çalışmaları izleyen sınıfın öğretmeni ile iki aylık uygulamalar sonunda yarı-yapılandırılmış bir görüşme daha yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından daha sonra sınıfın öğretmenin ilk görüşme ile son görüşme arasında münazara tekniği ile ilgili algısında değişiklik olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

(3) Doküman analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilen veli formları, araştırma

öncesinde çocuklarının gelişim düzeyleriyle ilgili, araştırma sonunda ise sınıf-içi münazara uygulamalarıyla ilgili olarak çocukların velilerine gönderilmiştir. 12 haftalık süreç konusunda, uygulama başından itibaren bilgilendirilen ve katımları konusunda yönlendirilen 10 velinin 6'sından geribildirim alınabilmiş ve veli formlarının doküman analizleri yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak (1) araştırmacılar tarafından tutulan gözlem notları ve süreç boyunca alınan video kayıtları ile çocukların münazara etkinlikleri öncesi aldıkları eğitimler sırasında, münazara etkinliği uygulamalarında ve uygulamalar sonrasındaki değerlendirme süreçlerinde yapılan gözlemler, (2) araştırmacılar tarafından geliştirilen ve münazara tekniğine yönelik olarak sınıfın öğretmeninin algısını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve (3) araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uygulamaya alınan çocukların velilerine yönelik olarak çocuklarının gelişim düzeylerinin ve münazara tekniğinin eve yansımalarının değerlendirildiği veli formları doküman incelemesi amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulamalar sırasında alınan video kayıtları ile gözlemler sırasında tutulan notların analizleri, öğretmen görüşmelerinin analizleri ve veli formlarının doküman analizleri iki araştırmacı tarafından önce ayrı ayrı yapılmış, sonra karşılaştırılarak ortak kararlar verilip detaylı olarak rapor haline getirilmiştir.

3. Bulgular ve Sonuçlar

a. Gözlemler

Münazara uygulamalarına geçilmeden önce, 2 hafta süresince, sınıf öğretmenin hazırladığı ve çocukların aktif katılım gösterdikleri günlük eğitim etkinlikleri sırasında, ikinci araştırmacı, çocukları gün boyu yaptıkları uygulamalar sırasında gözlemleyip bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri ile ilgili notlar aldı. İki araştırmacı, araştırma öncesinde seçtikleri 9 gelişim özelliğini ("Neden-sonuç ilişkisi kurar.", "Sohbete katılır.", "Akıcı konuşur.", "Cümlelerinde 'çünkü', 'daha sonra' gibi bağlaçlar kullanır.", "6 ve daha fazla kelimele cümleler kurar.", "Kendini özgün yollarla ifade eder.", "Kurallara uyar.", "Amaçlar doğrultusunda davranır." ve "Kendine güven duyar.") çocukların gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla alınan video kayıtlarını her gözlem sonrası, önce ayrı ayrı izledi. İki araştırmacı, daha sonra, bir araya gelerek görüşlerini karşılaştırdılar. Sınıfta bulunan 13 çocuğun, 60-72 aylık olmalarına rağmen seçilmiş olan 9 gelişim özelliğini göstermekte zorlandıkları belirlendi ve uygulama aşamasına geçildi.

Uygulama sürecinin özellikle son haftalarında, derinleşmiş münazara oyunu aşamasında, çocukların tartışmalarda, ilk haftalara göre görüşlerini açıklamak için

birbirleriyle yarıştıkları, grup arkadaşlarının görüşlerini destekleyici, karşıt görüşleri belirgin çizgilerle ayırmış biçimde konuştukları, çok daha rahat hareket ettikleri, kuralları bozan arkadaşlarını sıklıkla uyarma davranışları göstererek münazara oyununu içselleştirdikleri gözlemlenmiştir. Borko ve Livingston (1989) araştırmalarında bu durumu “Başarılı bir sınıf-içi münazara etkinliğinde sınıftaki tüm öğrencilerin aktif katılımı söz konusu olup, tartışmanın alevlendiği durumlarda öğrencilerin yaratıcı olmaya başlamaları kaçınılmazdır.” ifadeleriyle açıklamaktadırlar. Moore (1993) ise benzer biçimde “Birçok araştırma, öğrencilerin münazarayla ilgili tecrübeleri arttıkça daha doğaçlama davranabildiklerini göstermektedir.” ifadesiyle bu araştırmada yer alan çocukların sınıf-içi münazara uygulamalarıyla birçok açıdan gelişim gösterdiklerini belirlenmiştir.

12 haftalık araştırma sürecinin 8 haftalık uygulama aşamasında yapılan her münazara oyunu sonrasında hem kazanan gruptaki hem de kaybeden gruptaki çocuklar bir sonraki etkinliği sabırsızlıkla beklediklerini belirterek uygulamaya olan ilgilerini ifade etmişlerdir. San Bayhan ve Artan (2005) bu durumu şu şekilde açıklamaktadırlar: “Okul öncesi dönem çocukları hızla büyüdüklarının farkındadırlar. Bu yüzden bir işte başarısız olduklarında tekrar tekrar yapma eğilimindedirler. Sonunda başaracaklarını bilirler.” Kaybeden grupların yılmadan tekrar münazara oyunu oynamak istemeleri durumu bu görüş doğrultusunda açıklanabilmektedir.

Tüm uygulamalarda, katılımcı araştırmacı her çocuk konuştuktan sonra, onun sözünü vurgulayıp “Arkadaşınız çok güzel bir noktaya değindi.” gibi olumlu pekiştiriciler vererek çocukları konuşmaya teşvik etmiştir. Katılımcı araştırmacı, her bir sınıf-içi münazara uygulamasında, bir öncekine göre, her bir çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminde ilerlemeler kaydettiğini, uygulama öncesindeki 2 haftalık ön-gözlemlere dayalı olarak ve yaşayarak gözlemlemiştir. 8 haftalık uygulama sonrasında çocuklar 2 hafta daha katılımcı araştırmacı tarafından günlük eğitim etkinlikleri sırasında gözlemlenmiş ve uygulama sırasında pekiştirdikleri gözlemlenen 9 gelişim özelliğini göstermeye devam edip etmedikleri tespit edilmiştir. Yukarıda detaylı bir şekilde örnekleri verilen sınıf-içi münazara uygulamaları sırasında, araştırmacılar tarafından uygulama öncesi belirlenen gelişim özelliklerinin çocuklarda pekişip pekişmediği belirlenerek Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. Münazara Uygulamalarında Çocukların Gösterdiği Gelişim Özellikleri

Belirlenen Gelişim Özelliği	1. Haftadaki	2. Haftadaki	3. Haftadaki	4. Haftadaki	5. Haftadaki	6. Haftadaki	7. Haftadaki	8. Haftadaki
	1	1	1	1	1	1	1	1
	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama
Bilişsel Gelişim:								
Neden-sonuç ilişkisi kurar.	1	1	-	1	1	2	3	5

Dil Gelişimi: Sohbete katılır.	-	2	-	2	2	6	7	8
Dil Gelişimi: Akıcı konuşur.	1	3	2	1	3	3	3	4
Dil Gelişimi: Cümlelerinde bağlaçlar kullanır.	2	2	2	1	4	3	3	4
Dil Gelişimi: 6'dan fazla kelimelik cümleler kurar.	1	3	2	1	2	2	4	6
Sosyal-Duygusal Gelişim: Kendini özgün yollarla ifade eder.	1	1	2	2	1	2	2	4
Sosyal-Duygusal Gelişim: Kurallara uyar.	1	2	3	2	2	4	4	7
Sosyal-Duygusal Gelişim: Amaçlar doğrultusunda davranır.	-	1	1	4	5	4	5	5
Sosyal-Duygusal Gelişim: Kendine güven duyar.	2	2	1	7	6	9	8	8
Toplam	7	9	8	7	9	10	8	10

Tablo1'de 12 hafta süren araştırmanın 8 haftalık uygulama aşamasında, her hafta gerçekleştirilen ilk örnekte, çocukların, belirlenen gelişim özelliklerindeki değişimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada, belirlenen her bir gelişim alanında yapılan analizlerde çocukların, 9 gelişim alanının her birinde aşamalar halinde ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir:

Bilişsel gelişim alanında belirlenen özellik (Neden-sonuç ilişkisi kurar.) ilk uygulamada yer alan 7 çocuktan yalnızca 1'inde, 8. uygulamada 10 çocuğun yarısında (5) gözlemlenmiştir. Dil gelişimi alanında belirlenen ilk özellik (Sohbete katılır.) ilk uygulamada yer alan 7 çocuktan hiçbirinde gözlemlenmezken, 8. uygulamada yer alan 10 çocuktan 8'inde gözlemlenmiştir. İkinci özellik (Akıcı konuşur.) ilk uygulamada yalnızca 1 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 4 çocukta gözlemlenmiştir. Üçüncü özellik (Cümlelerinde bağlaçlar kullanır.) ilk uygulamada yalnızca 2 çocukta gözlemlenirken, 8. Uygulamada 4 çocukta gözlemlenmiştir. Dördüncü özellik (6'dan fazla kelimelik

cümleler kurar.) ilk uygulamada yalnızca 1 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 6 çocukta gözlemlenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim alanında belirlenen ilk özellik (Kendini özgün yollarla ifade eder.) ilk uygulamada yer alan 7 çocuktan yalnızca 1'inde gözlemlenirken, 8. uygulamada 10 çocuktan 4'ünde gözlemlenmiştir. İkinci özellik (Kurallara uyar.) ilk uygulamada yalnızca 1 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 7 çocukta gözlemlenmiştir. Üçüncü özellik (Amaçlar doğrultusunda davranır.) ilk uygulamada hiçbir çocukta gözlemlenmezken, 8. uygulamada çocukların yarısında (5) gözlemlenmiştir. Dördüncü özellik (Kendine güven duyar.) ilk uygulamada yalnızca 2 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 8 çocukta gözlemlenmiştir. Bu bulgular; uzun süreli sınıf-içi münazara etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklediğini göstermektedir.

b. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler:

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeni, münazara uygulaması öncesinde yapılan görüşmede, daha önce münazara tekniği ile ilgili bilgisinin olmadığını, öğrenimi sırasında hiç münazara yapmadığını ve münazara uygulaması izlemediğini belirtmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda, yükseköğretimde münazara tekniğinin pedagojik bir araç olarak kullanımının yüksek düzeyde düzenleme yeteneği ve kritik düşünme becerisi edinimini desteklediğini göstermektedir (Camp ve Schnader, 2010; Ng vd, 2004; Roy ve Macchiette, 2005; Ryan, 2006). Birçok yararı olmasına rağmen, öğretmen eğitiminde münazara uygulamalarının öğrenmeyi destekleyen pedagojik bir araç olarak kullanımı ile ilgili araştırmaların sayısı yurtdışında da, Türkiye’de de oldukça azdır (Erduran, Ardac ve Yakmaci-Guzel, 2006; Ng, Lan ve They, 2004; Munakata, 2010; Sadler, 2006). Bu araştırmada, sınıfında uygulama yapılan öğretmen, kendisi öğrenciyken hiç münazara yapmadığı gibi sınıfında da hiç münazara etkinliği uygulamadığını belirtmiştir. Kendileri münazara yapmamış öğretmenlerin bu tekniği sınıflarında uygulamaları da mümkün olamamaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmenine, uygulama öncesinde, münazara etkinliği kısaca tanıtıldıktan sonra, okul öncesi dönemde münazara tekniğinin uygulanabilirliği hakkında görüşü sorulmuş, “Uygulanabilir olacağını düşünüyorum. Fakat daha önce buna ilişkin bir çalışma yapmadığım için detaylı bir bilgiye sahip değilim.” cevabı alınmış ve bu durum öğretmenin konuya çekimser baktığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıfın öğretmeni, 8 haftalık münazara uygulaması sonrasında yapılan görüşmede, münazara tekniğinin kullanımının çocukların gelişim alanlarını olumlu bir yönde etkilediğini gözlemlediğini belirtmiştir. Özellikle sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarına hitap ettiğini açıklamıştır. Öğretmen bu alanlardaki görüşlerini detaylı olarak anlattığında; “Çocuklar saygı duymayı ve kendini ifade etmeyi öğrendiler.” ve “Cümle kurmalarında ve konuşmalarını sağlamaları açısından etkili olmuştur.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmene münazara tekniği kullanılarak hazırlanan etkinliklerin çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi olup olmadığı hakkındaki görüşü sorulduğunda; “Ben

bu alanı hiç düşünmemiştim fakat soru olarak karşıma gelince mantıklı düşünme, bir nedene bağlama gibi sonuçlardan dolayı bilişsel gelişim alanına, bu söylediklerim doğrultusunda etki etmiştir.” ifadesini kullanmıştır. “Münazara, okul öncesi eğitimde bir teknik olarak kullanılmalı mı?” sorusuna, öğretmen, çocuğu tanımada, kimin nasıl savunabileceğini öğretmede, farklı düşünceye saygı duymada en çarpıcı teknik olduğunu düşündüğünü ve ileride sınıfında kullanacağını belirtmiştir.

c. Veli Formları (Doküman Analizleri)

Araştırmaya katılan çocukların velilerine, uygulama başlamadan önce, çocuklarının gelişim düzeyleriyle ilgili görüşlerini yazabilecekleri veli formları iletilmiştir. Veliler, 12 haftalık sürecin başından itibaren, münazara hakkında eğitim almış, bilgilendirilmiş ve münazara uygulamalarına katılımları konusunda teşvik edilmişlerdir. Uygulamaya düzenli olarak katılan 10 çocuğun velisine, uygulamanın son haftasında münazara uygulamalarının eve yansımaları ile ilgili görüşlerini yazabilecekleri veli formları iletilmiş, 6 veliden geribildirim alınmıştır.

“İki ay boyunca gerçekleştirdiğimiz münazara uygulamalarının okuldan eve olumlu yansımaları oldu mu?” sorusuna E.T.’nin velisi “Evet daha net, anlaşılır cümleler kurduğunu ve bir şey anlatırken el hareketlerini düzgün kullandığını, bunları yaparken beden dilini çok iyi kullandığını, hitabet yeteneğinin arttırdığını, konuşurken dinlenilmesini, konuşma bittikten sonra cevap verilmesi gerektiğini veya söz hakkının doğduğunu, cevap verildikten sonrada dinleyip net cevaplar verdiğini, verdiği cevapların çok anlaşılır, mantıklı ve akla yatkın olduğunu, reaksiyonlarının çok olumlu olduğunu, tepkilerinde çok mantıklı ve dikkatli olduğunu gördük.”, D.G.’nin velisi “Özgüveni çok fazla geliştirdi, kendini bize karşı ve çevredekilere çok güzel ifade ediyor, bu da duygularını ve düşüncelerini daha fazla önemsememizi sağlıyor.”, B.E.’nin velisi ise “Yaşından beklenmeyen olgunluklar, davranış tarzları, anlayış ve uyum gösteriyor. Kendini rahatlıkla ifade etmesi, bir de yeni öğrendiklerini bizimle paylaşması hoşumuza gidiyor.” cevabını vermiştir.

Verilen örneklerdeki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan çocukların velileri, 8 hafta boyunca gerçekleştirilen münazara uygulamalarının çocuklarında bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanında olumlu yansımaları olduğunu belirtmişlerdir.

d. Tüm Analizler Sonucunda Çocukların Bireysel Olarak Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çocukların bireysel olarak değerlendirilmesi de gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak bir çocuğun değerlendirilmesi şu şekildedir: “D.G., 2. haftadan neden-sonuç ilişkisi kurarak, başka ortamlarda öğrendiği detay bilgiyi münazara ortamına aktararak görüş bildirmeye başlayan bir kız öğrenci olmuştur. (Örneğin; Görüş bildirirken “Sütte demir ve kalsiyum vardır ve çok sağlıklıdır. Bu nedenle Ayşe süt almalıdır.” ifadesini kullanmıştır.) 4. haftadaki bir örnekte aynı anda üç bilgi paylaşımında bulunan ilk öğrenci olmuştur. (Örneğin; “Balıkların pulları pırl pırlıdır ve çok güzeldir. Ayrıca balıklar suyun altında istedikleri

gibi atlayabiliyorlar ve suyun içinde süzülerek gidebiliyorlar. Bu nedenle balık olmalıyız.”) 5. haftada ise görüşlerini kendi yazdığı şiirle ifade eden sınıftaki tek çocuktur. D.G., genel olarak, belirlenen 3 gelişim alanındaki 9 özelliğe de ilerleme kaydetmiştir bir çocuktur.”

e. Genel Değerlendirme

Araştırmaya katılan 13 okul öncesi dönem çocuğunun uygulama öncesinde, sırasında ve sonunda gözlemleri, sınıfın öğretmeniyle yapılan ön ve son görüşmeler ve çocukların velilerinden alınan formların incelenmesi sonucunda; 12 hafta süren araştırma kapsamında 8 hafta boyunca gerçekleştirilen münazara uygulamalarının çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir.

4. Öneriler

Bu yaş düzeyinde yapılmış olan konuyla ilgili Türkiye’de ve yurtdışında araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle, bu araştırmada elde edilen bulgular okul öncesi düzeyinde yapılan bir araştırma ile karşılaştırılmamış, yerine, daha büyük yaş gruplarında yapılan araştırmalarla karşılaştırılabilmektedir (Byrnes ve Dunbar, 2014; Kennedy, 2007; Lipscomb, 2002; Parsons, Malloy, Parsons ve Burrowbridge, 2015; Palmer, 2016; Salim, 2015; Sobieraj ve Laube, 2001). Yapılan karşılaştırmaların sonuçlarında benzerlikler görülmüş, münazara uygulamalarının, katılımcıların gelişim düzeylerini, özellikle bilişsel ve dil gelişimlerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle alan araştırmacılarının, okul öncesi düzeyde konuyla ilgili nitel ve nicel çalışmalar geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf-İçi münazara tekniğini bir öğretim yöntemi olarak kullanmaları, lisans öğrencilerini, özellikle öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarını, kullanmaya teşvik etmeleri tavsiye edilmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak her eğitim kademesinde öğretmenlik yapan öğretmenlerin, sınıflarında, pedagojik bir öğretim aracı olarak sınıf-İçi münazara tekniğini düzenli olarak kullanmaları büyük önem taşımaktadır.

Not: Bu araştırmayı gerçekleştirmemizde desteklerini esirgemeyen sınıfın öğretmeni **Şennur Gür**’e sonsuz teşekkür ederiz.

5. KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, R. P. (1998). Collaborative learning in biology. *The American Biology Teacher*, 60, 3202-3205.
- Anglin, J. M. (1993). Knowing versus learning words. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 176-186.
- Barry, V. E. (1992). *The critical edge: Critical thinking for reading and writing*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Bell, P. (1996). Debate as an instructional form in science education. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California Üniversitesi, Berkeley.

- Berk, L. E. (2001). *Development through the lifespan*. Massachusetts: Allyn and Bacon Publications.
- Blouch, P. L and Hammrich K. K. (1998). A cooperative controversy lesson designed to reveal students' conceptions of the nature of science. *The American Biology Teacher*, 60(1), 78-94.
- Borko, H. and Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Boz, M. ve Aytar, A. G. (2012). Okul Öncesi Çocuklarında Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 51-59.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. P. and Dunbar, K. N. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), 477-493.
- Camp, J. M. and Schnader, A. L. (2010). Using debate to enhance critical thinking in the accounting classroom: The Sarbanes-Oxley Act and U.S. tax policy. *Issues in Accounting Education*, 25(4), 655-675.
- Combs, K. L. (2010). *The republican-liberal continuum: De-polarizing the historiographical debate*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Olivet Nazarene Üniversitesi, Illinois.
- Çabuk, B. (2016). Teacher candidates' perceptions on a new method: In-class debate in kindergarten. 24th International Academic Conference (IISES), 28 Haziran-01 Temmuz 2016, Barcelona, İspanya.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Daneman, M. and Case, R. (1981). Syntactic form, semantic complexity, and short-term memory: Influences on children's acquisition of new linguistic structures. *Developmental Psychology*, 17(4), 367.
- Durkin, K. (2004). *Adapting to western norms of academic argumentation and debate*. Yayınlanmamış Doktor Tezi, Bournemouth Üniversitesi, İngiltere.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. London: Prentice Halla.
- Erduran, S. and Jimenez-Aleixandre, M. P. (2007). *Argumentation in science education perspectives from classroom-based research*. London: Springer.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 268-291.
- Fourze, G. (1997). Scientific and technological literacy as a social practice. *Social Studies of Science*, 27(6), 903-936.
- Freeley, A. and Steinberg, D. (2013). *Argumentation and debate*. Boston: Cengage Learning.
- French, S. (1980). Updating of belief in the light of someone else's opinion. *Journal of the Royal Statistical Society*. 143(1), 43-48.
- Gee J. P. (1993). *Post Modernism and Literacies*. C. Lankshear ve P. L. Mc Laren (Ed.) *Critical literacy: Politics, praxis and the post modern*. Albany: State University of New York Press, 271-296.
- Huryn, J. S. (1986). Debating as a teaching technique. *Teaching Sociology*, 14(4), 266-269.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-81.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.

- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236.
- Khater, M. (2011). Innovative instruction: Cooperative debate as regimented improvisation. *Journal of Dialogues*, 7, 120-133.
- Linn, M. C., Bell, P. and Hsi, S. (1998). Using the internet to enhance student understanding of science: The knowledge integration environment. *Interactive Learning Environments*, 6(1-2), 4-38.
- Linn, M. C., Shear, L., Bell, P. and Slotta, J. D. (1999). Organizing principles for science education partnerships: Case studies of students' learning about 'rats in space' and 'deformed frogs'. *Educational Technology Research and Development*, 47(2), 61-84.
- Lipscomb, G. B. (2002). Eighth graders' impressions of the Civil War: Using technology in the history classroom. *Education, Communication & Information*, 2(1), 51-67.
- McNally, D.W. (1974). *Piaget, education and teaching*. Sussex: New Educational Press.
- MEB [MONE] (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Miller, C. L. and Perrin, R. D. (2012). *Child maltreatment: An introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mills, C. M. (2012). Knowing when to doubt: Developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology*, 49, 404-418.
- Moore, M. T. (1993). Implications of problem finding on teaching and learning. S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, D. J. Naftulin, D. H. Ware ve Donnelly, F. A. (1973) (Ed.). *The doctor fox lecture: A paradigm of educational seduction*. *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.
- Munakata, M. (2010). The mathematics education debates: Preparing students to become professionally active mathematics teachers. *Primus*, 20(8), 712-720.
- Ng, P. T., Lan, L. K. Y. and Thye, J. T. E. (2004). Developing reflective teachers: The experience of two modules in the teacher training programme at the National Institute of Education, Singapore. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 200-206.
- O'Keefe, V. P. (1986). *Affecting critical thinking through speech*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Orr, D. (1989). Just the Facts Ma'am: Informal Logic, Gender and Pedagogy. *Informal Logic*, 11(1), 1-10.
- Özmen, R. G. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 17-35.
- Özdoğan, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palmer, E. (2016). *Good thinking: Teaching argument, persuasion, and reason*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Palut, B. (2003). *Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Parsons, S. A., Malloy, J. A., Parsons, A. W. and Burrowbridge, S. C. (2015). Students' engagement in literacy tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), 223-231.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the 'strong' sense: A focus on self-deception, world views and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic* 4(2),2-7.

- Proulx, G. (2004). Integrating Scientific Method and Critical Thinking in Classroom Debates on Environmental Issues. *Aster*, 25, 217-225.
- Robson, C. (2000). *Small-scale evaluation: Principles and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Roy, A. and Macchiette, B. (2005). Debating the issue: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27, 264-276.
- Ryan, S. and College, B. (2006). Arguing toward a more active citizenry: Re-envisioning the introductory civics course via debate-centered pedagogy. *Journal of Public Affairs Education*, 12(3), 385-395.
- Sadler, T. D. (2006). Promoting discourse and argumentation in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 17(4), 323-346.
- Salim, A. (2015). Debate as a learning-teaching method: A survey of literature, *Journal of Education*, 2(1), 97-104.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Sheldon, A. (1990). Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. *Journal of Discourse Processes*, 13(1), 5-31.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Snider, A. and Schnurer, M. (2002). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- Sobieraj, S. and Laube, H. (2001). Confronting the social context of the classroom: Media events, shared cultural experience, and student response. *Teaching sociology*, 29(4), 463-470.
- Stassen-Berger, K. (1988). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Street, B. V. (1994). *Cross cultural perspectives on literacy. Language and literacy in social practice*, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Tenenbaum, J. B., Kemp, C., Griffiths, T. L. and Goodman, N. D. (2011). How to grow a mind: statistics, structure, and abstraction. *Science*, 331, 1279-1285.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uyanık Balat, G. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Varol, N. (2004). *Öz bakım becerilerinin öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vygotsky, L. (2010). *Thought and language. (Revised and Expanded Edition)*. (Ed. A. Kozulin) Cambridge: MIT Press.
- Yang, C. H. and Rusli, E. (2012). Using debate as a pedagogical tool in enhancing pre-service teachers' learning and critical thinking. *Journal of International Education Research*, 8(2), 135-143.
- Yusop, F. D. and Sumari, M. (2015). Pre-Service Teachers' Learning Styles and Preferences towards Instructional Technology Activities and Collaborative Works. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 116-129.