




The impact of debate technique on academic achievement in history classes

Muhammet Savaş YILMAZ

 0009-0000-5400-5585, E-mail: savasyilmaz@osmaniye.edu.tr

Institution: Osmaniye Korkut Ata University , ROR ID: <https://ror.org/03h8sa373>

Togay Seçkin BİRBUDAK

 0000-0001-6750-1334, E-mail: tsbirbudak@gazi.edu.tr

Institution: Gazi University, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Abstract: Among the problems of history education, issues arising from teaching methods and techniques are frequently highlighted in the literature. The discussion method is important in history education, both because it is widely used by educators and because it provides social and cognitive benefits to students. The debate technique stands out as the most preferred among discussion-based strategies. However, the limited number of experimental studies examining the relationship between the debate technique and history education represents a gap in the literature. This study aims to determine the effect of the debate technique used in history lessons on students' academic achievement. The research was structured as a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The study group consisted of 11th-grade students from a middle school in Osmaniye province. At the beginning of the process, a pretest was administered to both groups. During the implementation, the debate technique was applied in the experimental group, while teacher-centered instruction continued in the control group. Afterward, a posttest was administered to both groups to complete data collection. The "History Course Academic Achievement Test" developed by the researcher was used in the pretest and posttest applications. The internal consistency of the test was calculated using the Kuder-Richardson 20 (KR-20) formula, and the KR-20 value was 0.637. Data were analyzed using the Mann Whitney U test to determine differences in pretest, posttest, difference, and total scores according to groups. The Wilcoxon test was used to examine within-group differences. The results showed that the academic achievement of the experimental group increased significantly compared to the initial level, while the control group showed limited improvement. These findings indicate that the debate technique positively affects students' academic performance in history education.

Research Article



Keywords:

history education, discussion method, debate technique, academic success

Received: 15.05.2025

Accepted: 19.08.2025

Published: 26.10.2025

Corresponding Author

Muhammet Savaş YILMAZ (savasyilmaz@osmaniye.edu.tr)

To Cite This Article

Yılmaz, M.S. & Birbudak, T.S. (2025). The impact of debate technique on academic achievement in history classes. *Turkish History Education Journal*, 14(2), s. 161-178. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1699835>



Introduction

History lessons are often considered difficult or unpopular for various reasons in everyday dialogue. This attitude has also found its way into various academic studies (Issar, 2021). However, conversations and discussions about history are of great interest in all segments of our society, both in the media and in everyday conversation. Despite this negative perception of history lessons, the intense interest in history within society presents a contradiction. This situation suggests that the problem lies not with history itself, but rather with its teaching.

Yılmaz and Avcı (2018, p. 8) have summarised the problems encountered in history education in Turkey under six main headings in their study, stating that one of the problems is related to the selection of methods and techniques. Similarly, Aslan (2005, p. 110) states in his study addressing the problems of history education in Turkey that the choice of teaching method is an important problem. Demircioğlu (2014, p. 1182) explains the problems arising from history teaching methods and approaches as being due to teachers' insistence on traditional methods. Yıldız (2003, p. 185) examined the problems of history education under five headings and addressed the problems arising from teaching methods as one of these headings. The intensity of teaching programmes, the lack of up-to-date knowledge among teachers, material deficiencies, and the inability to use extracurricular history teaching methods are other problems mentioned in the literature. Given the bureaucratic and financial dimensions of these other problems, they may be considered temporary and changeable. The problems arising from the teaching methods used in history lessons are considered an important issue that should be addressed carefully, as they directly affect students' attitudes toward the course.

Teaching method is defined as the path consciously chosen and followed in line with the strategy determined for teaching and learning (Dal & Tatar, 2022, p. 25). Teaching methods have their own strengths and weaknesses. Therefore, it is not possible for a single teaching method to be valid for all educational situations. In determining the teaching method, strategy, and technique, the teacher must make a choice in accordance with the educational goals (Yıldızlar, 2009, p. 215). Küçükahmet (2009, p. 54) explains the factors to be considered in method selection as the teacher's familiarity with the method, time, physical resources, cost, size of the student group, characteristics of the subject, and the qualities to be developed in students as a result of teaching. Bayat (2021, p. 328) considers the gains to be achieved by students in the teaching programme as the most important criterion in method selection and lists other important issues as follows: student characteristics, number of students, time, cost, school or classroom equipment/tools, and teacher competence. The definitions in the literature regarding the criteria to be considered in method selection generally coincide. Based on these definitions, it can be concluded that factors such as the purpose of the lesson, student level, number of students, economy, and physical facilities should be taken into account in the selection of teaching methods.

Considering the limitations and benefits of teaching methods, choosing the right method for history education is of great importance. A learning environment enriched with activities in which students actively participate and think and work like historians will also positively influence their attitude towards the course. In this context, the discussion method is a well-established teaching method that can be used in history education, as it ensures active participation by students and has other benefits that will be explained later in this paper.

According to the Turkish Language Association, the term "discussion" means "the mutual defence of opposing views on a subject" (TDK, n.d.). The meaning of discussion as a

teaching method in educational sciences is also close to its dictionary meaning. Cengizhan (2019, p. 226) defines the discussion method as the in-depth examination and consideration of a topic by at least two individuals or groups.

The discussion method provides a learning experience that benefits students not only during their school years but throughout their lives by developing their thinking, listening and teamwork skills (Xavier, 1963, p. 37). The discussion method supports the development of critical thinking skills and is particularly effective in evaluating ideas, analysing accurate information in decision-making processes, and approaching thoughts from a more open and questioning perspective (Garcia & Fitera, 2024, pp. 20-21). Güven (2015, p. 179) explains the benefits of the discussion method, emphasising its features such as providing a democratic learning environment, imparting higher-level thinking skills, and increasing the power of interpretations. Turan (2016, p. 203), on the other hand, examines the discussion method in terms of the permanence of knowledge, motivation, and attitude change.

Classroom discussion is an effective method that encourages active learning. This method supports long-term retention of information, increases students' motivation to learn, allows them to use information in different contexts, and develops their thinking skills. Compared to traditional lectures, it enriches the learning experience by involving students more in the process (McKeachie et al., 1986). However, the lack of adequate training and experience among teachers and students' limits the potential of this method. Students' fear of making mistakes or being overshadowed by dominant participants can restrict classroom dialogue. Additionally, the dynamism created by discussions may be perceived by some teachers as a loss of control. Nevertheless, considering the significant benefits of the discussion method in developing problem-solving and collaborative learning skills, it is believed that the necessary effort should be made (Gall & Gillett, 1980, p. 98). In addition to the limitations of the method, there are important points to consider during its application. Students often approach the process solely from the perspective of their own performance, which can lead to important skills such as listening and thinking being overlooked. When the collective nature of discussion is ignored, only certain students actively participate in the process while others remain on the sidelines. Therefore, a approach that prioritises the participation and skill development of all students rather than performance should be adopted in discussion activities (Hollander, 2002, p. 325).

It is known that the discussion method, which is considered to be quite useful in the field of history education, increases students' motivation to learn history (Abdullah et al., 2021). Dinç (2019, p. 264) lists the benefits of the discussion method in history lessons as follows: developing critical and creative thinking skills, learning about the nature and structure of knowledge, understanding the processes related to historical methodology, increasing responsibility and cooperation awareness, fostering self-confidence, and strengthening classroom communication. Furthermore, Dinç concludes that the discussion method is compatible with the nature of historical science, as a significant portion of our historical knowledge is open to debate. Güven (2016, p. 162) states that the discussion method should be frequently used in history lessons and lists its benefits as listening to others, substantiating one's opinions, and not interrupting others. Discussion, which is one of the methods suitable for discovery learning strategies where students actively participate, is also seen as a tool that develops students' critical thinking skills (Demircioğlu, 2015a, pp. 77-78). Additionally, research shows that the discussion method develops historical empathy (Jensen, 2008, p. 64).

A review of the literature reveals the existence of numerous debate techniques. The application of these techniques varies depending on the subject being taught and the nature of the topics covered. One of the most well-known of these techniques is debate. The Turkish

Language Association defines debate as a discussion conducted in accordance with certain rules and methods (TDK, n.d.). According to another definition, debate is expressed as two groups defending opposing views in front of an audience and a jury (Cengizhan, 2019, p. 228). Debate is an effective teaching strategy that develops students' critical thinking, verbal communication and empathy skills. In-class debates enable students to gain a more comprehensive understanding of the subject matter while also allowing them to evaluate different perspectives (Kennedy, 2007, p. 188).

Debate stands out among discussion methods for its strict rules. This allows structured discussions to proceed within a clear framework. It is believed that debates conducted within the framework of rules are more useful in terms of classroom management. The fact that the roles of teams and individuals are clearly defined and that personal attacks are penalised through scoring are among the features of debate that facilitate classroom management. In addition, debate has the following effects on individuals

- Supporting their development in the social and cultural spheres,
- Helping to develop democratic attitudes and behaviours,
- Instilling a culture of debate,
- Respecting different opinions,
- Being able to effectively express one's own thoughts verbally (Dirik, 2015, p. 250).

Belenli (2019, p. 60) states that the debate method can be used in history teaching within the framework of multiple intelligence theory, in activities that address verbal-linguistic and interpersonal (social) intelligence areas. Despite all its positive aspects, care must be taken to ensure that healthy propositions based on academic knowledge are established during debate applications. In this context, it is important that the speeches do not turn into demagoguery and distortions during the application of the technique (Demircioğlu, 2015b, p. 89).

There are various opinions regarding how and when debate originated. Protagoras of Abdera (481-411 BC) is considered the "Father of Debate" due to the debates he organised among his students. Based on this, it can be concluded that debate is not a new teaching technique. However, debate has lost its former importance in educational settings in recent years and has become a less preferred teaching technique (Huryn, 1986, p. 266). Today, debate is mostly evaluated within the framework of social activities and does not have a systematic place in the teaching process. Demonstrating the effectiveness of the debate technique in light of the experimental methods of modern educational sciences may provide educators with an alternative approach in terms of offering a student-centred and participatory teaching environment. Furthermore, the fact that most studies on debate techniques in history education are theoretical in nature and lack experimental research suggests that this study could fill an important gap in the literature.

The specific objectives of education are categorised into three dimensions: cognitive, affective and psychomotor (Kablan, 2017, p.3). Academic achievement is an important reference point that allows for the objective and measurable evaluation of student performance in the cognitive dimension. In this regard, examining the effect of a teaching technique on academic achievement is of great importance in determining the extent to which the technique is effective. Investigating the effectiveness of debate, which is generally considered a "social activity" today, in terms of academic achievement will increase its desirability in educational settings.

The purpose of this study is to measure the effect of the debate technique used in history lessons on academic achievement. In this context, the sub-questions of the study are as follows:

- Is there a significant difference between the pretest scores of the experimental group students who were taught using the debate technique in the 11th grade history course and the control group students who were taught using programme-based teaching?
- Is there a significant difference between the posttest scores of the experimental group students who were taught using the debate technique in the 11th grade history course and the control group students who were taught using programme-based instruction?
- Is there a significant difference between the pretest and posttest scores (gain increase) of the experimental group students who were taught using the debate technique and the control group students who were taught using programme-based instruction in the 11th grade history course?
- Is there a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group students who were taught using the debate technique in the 11th grade history course and the control group students who were taught using programme-based instruction?
- Is there a significant difference between the pretest and posttest scores of the control group students who were taught using programme-based instruction in the 11th grade history course?

Method

Research Design

The plan developed by the researcher to answer research questions or test hypotheses is defined as the research design (Büyüköztürk et al., 2020, p. 180). Research designs are classified as qualitative, quantitative, and mixed methods according to the method used; quantitative designs consist of survey, experimental, and meta-analysis groups (Boz, 2023, p. 121).

The experimental model is a type of research in which environmental effects are controlled in order to reveal the causal relationship between two variables. Experimental studies are divided into two subcategories based on their structure: fully experimental and quasi-experimental. The fundamental difference between these two designs is that participants are randomly assigned to groups in fully experimental studies (Sığırı, 2023, p. 480). The selection of experimental and control groups from existing branches and classes within the scope of the study necessitated the quasi-experimental design of the research. Accordingly, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was preferred within the framework of quantitative research methods to examine the relationship between academic achievement and debate technique.

Population and Sample

The universe is a concept that refers to the broad human populations, groups, or events that the researcher wishes to learn about (Güler et al., 2015, p. 87). There are two different definitions in the literature: “target universe” and “accessible universe.” The target universe represents the group to which the researcher wishes to generalise the results, while the accessible universe represents the group that the research can reach and to which the findings can be generalised (Ary et al., 2006, pp. 636-651). In this study, all students taking History courses in secondary schools across the country were defined as the target population. However, due to the difficulty of reaching the target population, 11th-grade students taking History courses in Osmaniye province were selected as the accessible population.

There are two methods for collecting data from the universe. These are sampling and census methods. Census is defined as collecting data from each unit in a community one by

one (Altunışık, 2021, p. 132). Considering the limited material resources, the sampling method was preferred in this study. A sample is a smaller group selected according to specific criteria to represent the study population (Ekiz, 2020, p. 113). The advantages of working with a sample compared to the population include lower cost, faster data collection, and more detailed information (Büyüköztürk et al., 2020, p. 83).

There are two basic methods of sample selection: probability-based and non-probability-based (Altunışık, 2021, p. 150). In the non-probability-based method, individuals do not have an equal chance of being included in the sample (Karaca, 2021, p. 101). In this study, due to bureaucratic constraints and the intensity of school programmes, the non-probability sampling method was preferred. Using the convenience sampling method, 11th grade students from a secondary school that accepted the research proposal were selected as the sample.

Prior to the research, ethical approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Osmaniye Korkut Ata University, Social Sciences, with its decision dated 25.10.2023 and numbered 2023/12/11.

Data Collection Process

A visit was made to the school where the research was to be conducted 15 days prior to the debate event, and the rules of the event were announced to the students in advance. During the visit, informed consent forms were distributed to be delivered to the parents of participating students, and they were asked to fill out the forms and submit them on the day of the event.

Under the guidance of a history teacher employed by the institution, two classes with similar academic achievement levels were designated as the experimental and control groups. An academic achievement test developed by the researchers was administered to both groups as a pretest under the supervision of the teacher. Additionally, since it was determined that the students and teachers had insufficient knowledge of debate techniques, a trial session was held with all participants to teach the structure and rules of the technique.

Debating techniques are still carried out today, as in the past, in different styles and under different rules. Generally, the specific rules are announced in advance of the event in the form of guidelines issued by the organising institution or individuals. The British Parliamentary System debating rules, which are currently in widespread use, allow a total of eight speakers from four teams to take the floor. This situation creates a significant limitation in the application of debate techniques, especially in large classes. To overcome this limitation, the current British Parliamentary System debate rules have been amended to include all students in a team and to grant non-speakers the right to ask questions.

A debate event was held in the class designated as the experimental group on the announced date and time. The event was conducted under the supervision of the history teacher and other teaching staff. The students were divided into four teams by drawing lots: Government Opening, Opposition Opening, Government Closing, and Opposition Closing. The classroom was arranged in a U-shape so that all participants could see and interact with each other.

On the day of the event, a jury was formed under the chairmanship of the history teacher to evaluate the competition, and guest lecturers also participated in this jury. Each speaker was given 7 minutes and 20 seconds to speak. During the approximately 50-minute event, it was observed that students who initially appeared hesitant and passive continued to engage in discussion even after the event, with enthusiastic scenes unfolding.

During the same time period, students in the control group also studied the same topics. No intervention was made in the teaching method and technique applied in this group; lessons were teacher-centred and conducted through presentations. In this method, the teacher acts as the direct transmitter of information, while students participate in the process as passive listeners. At the end of the process, the same academic achievement test was re-administered to both groups as a posttest.

Data Collection Tools

An “Academic achievement test for history lessons” has been developed for 11th grade students who make up the working group. During the development of the academic achievement test, learning outcome number 3 in Unit 4 of the 11th grade history lesson was selected as the target learning outcome. This learning outcome is expressed in the curriculum as follows: “Evaluates the contents of the Tanzimat Edict, the Islahat Edict, and the Constitution within the context of global and local political conditions” (MEB, 2023, p.36).

The Lawshe technique was used to determine content validity. This technique was developed by Lawshe in 1975 and is used to collect the opinions of a group of at least five experts on the items. Experts evaluate the items using a structured evaluation table categorised as “necessary”, “useful but not necessary”, and “not necessary”. Based on the results obtained, two different calculations are performed: the content validity ratio and the content validity index (Lawshe, 1975, pp. 567-568). The formula used to calculate the content validity ratio, where “N” is the number of experts and “Nu” is the number of experts who found the item appropriate, is as follows: Content Validity Ratio (CVR): $(N_e - N/2)/(N/2)$. The content validity index (CVI) is the average of the CRI values of the items to be included in the scale (Sallabaş & Taşkın, 2022, p. 247). According to Lawshe, for an item to be considered usable in terms of content validity, if the number of experts is seven or fewer, the content validity ratio must be above 0.99 (Lawshe, 1975, p. 568).

In this study, a pool of 60 questions was initially created. The questions were categorised into knowledge, comprehension, and application categories based on the behavioural level measured by the questions. As the questions were found to be concentrated at the knowledge level, 20 questions were removed from the pool to ensure a balanced distribution. A total of seven subject matter experts, consisting of four faculty members and three history teachers, were presented with the item matrix and asked to evaluate the items. Twenty questions with a content validity ratio (CVR) below 0.99 were removed from the test. For the remaining questions, the content validity index of the test was determined to be 1.

After determining the validity of the scope, a trial form was prepared for the 20 questions remaining in the item pool, and this form was administered to a group of 110 students. As a result of the application, the item difficulty index was calculated using the Henryson method. According to the Henryson Method, the item difficulty index is calculated by dividing the number of respondents who answered an item correctly by the total number of respondents. This ratio indicates the percentage of the class that answered the question correctly. The difficulty index takes values between 0 and 1. An index closer to 0 indicates that the item is difficult, while an index closer to 1 indicates that the item is easy (Hasançebi et al., 2020, p. 225). Since the Henryson method collects data from the entire class, it is more reliable than the simple method that uses the 27% lower-upper group method (Başol, 2019, p. 248). The data on item difficulty obtained using the Henryson method are presented in Table 1. Since there were no items with a difficulty index below 0.15 or above 0.85, no items were removed from the test at this stage.

The item discrimination index measures a item's ability to distinguish between successful individuals (those who know the information correctly) and unsuccessful individuals (those who know the information incorrectly). The item discrimination index is expressed as r or r_j . This index ranges from -1.00 to +1.00, and as it approaches +1.00, the item's discriminative power increases, making it more appropriate for inclusion in the test (Sallabaş & Taşkın, 2022, p. 248). There are multiple accepted methods for determining item discrimination. In this study, the 27% lower-upper group method was used. The item discrimination indices for the developed Academic Achievement Test are presented in Table 1. Five items with discrimination indices below 0.29 (items 2, 4, 5, 13, and 15) were removed from the test.

Table 1

Academic Achievement Test Item Difficulty and Discrimination Index Values

Item Number	Item Difficulty Index (P _j)	Item Discrimination Index
1	0,61	0,43
2	0,56	0,20
3	0,47	0,46
4	0,33	0,13
5	0,26	0,21
6	0,26	0,30
7	0,34	0,61
8	0,35	0,30
9	0,42	0,43
10	0,48	0,71
11	0,20	0,30
12	0,52	0,54
13	0,21	0,22
14	0,32	0,32
15	0,22	0,16
16	0,37	0,49
17	0,51	0,38
18	0,30	0,47
19	0,56	0,65
20	0,36	0,30

Reliability is defined as the measure of how well an individual's observed score reflects their true score. There are various methods used to calculate reliability, which can be grouped under three main headings: methods based on multiple applications, methods based on a single application, and methods based on item covariances (Başol, 2019, p. 144).

Among single-application-based methods, the Cronbach's alpha formula is preferred for interpreting data obtained from Likert-type rating scales. For the Kuder-Richardson 21 formula to be used, the item difficulty indices must be equal (Çıkrıkçı, 2022, p. 81). Due to the fact that the difficulty indices of the items comprising the test are different from one another and are scored on a 0-1 (correct-incorrect) scale, it was decided to use the Kuder-Richardson 20 (KR-20) formula for reliability calculation in terms of internal consistency. Kehoe (1995) states that a KR-20 value of 0.5 is sufficient for short tests with 10-15 items. The KR-20 value, which indicates the reliability coefficient in terms of internal consistency for the prepared academic achievement test, was found to be 0.637267. Since this value falls within the limits accepted by Kehoe, it was concluded that the test is reliable in terms of internal consistency.

Item variance is calculated by multiplying the item difficulty index by the number that completes it to 1. The standard deviation of items is equal to the square root of the variance. Item reliability is equal to the product of the item discrimination power coefficient and the standard deviation of items. As the standard deviation of the item approaches its maximum value of 0.50, the item's discriminative power increases (Başol, 2019, pp. 250-261). Item reliability is equal to the product of the discrimination index and the standard deviation; therefore, as discrimination approaches 1 and difficulty approaches 0.50, reliability increases (İlhan, 2022, p. 291). Item statistics related to the pretest are shown in Table 2.

Table 2*Item Analysis Statistics*

Item Number	Item Variance	Item Standard Deviation	Item Reliability
1	0,24	0,49	0,21
2	0,25	0,50	0,23
3	0,19	0,43	0,13
4	0,22	0,47	0,29
5	0,23	0,48	0,14
6	0,24	0,49	0,21
7	0,25	0,50	0,36
8	0,15	0,39	0,12
9	0,25	0,50	0,27
10	0,22	0,47	0,15
11	0,23	0,48	0,24
12	0,25	0,50	0,19
13	0,21	0,46	0,22
14	0,25	0,50	0,33
15	0,23	0,48	0,14

According to the item statistics presented in Table 2, it can be seen that the variance, standard deviation, and reliability values of all items are generally within acceptable limits. The fact that the standard deviation values are close to 0.50 for many items indicates that the items have sufficient discriminative power. When examining item reliability, it is understood that the values are at a level that will provide consistent measurements throughout the test.

Analysis of Data

The SPSS 25.0 programme was used to analyse the data obtained in the study. A 95% confidence level was used in the analyses. First, descriptive statistics were calculated for the pretest and posttest measurements; in this context, the mean and standard deviation values of the participants' pretest and posttest scores were determined.

The Shapiro-Wilk normality test was applied to evaluate the distribution characteristics of the scores obtained in the academic achievement test used in the study. As a result of the analyses, the pre-test scores of the experimental group ($p = 0.232$) and the post-test scores of the control group ($p = 0.925$) showed a normal distribution. However, the normality assumption was statistically rejected for the pre-test scores of the control group ($p = 0.001$) and the post-test scores of the experimental group ($p = 0.015$).

Table 3

Results of the Normality Test for the Distribution of Academic Achievement Scores in the Experimental and Control Groups

Test Type	Experiment		Control	
	W(Statistic)	P	W(Statistic)	P
Pretest	0,925	0,232	0,780	0.001
Posttest	0,845	0,015	0,976	0,925

W: Shapiro-Wilk

Based on these findings, it was concluded that the normality condition could not be simultaneously met for all groups. Due to the violation of the normality condition, one of the basic assumptions of parametric tests, non-parametric statistical methods were preferred in group comparisons. This approach prevented possible statistical biases that could arise from the non-normal distribution and increased the validity and reliability of the findings.

In this regard, the Mann Whitney U test was used to determine whether there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of participants' pre-test, post-test, difference scores (post-test – pre-test), and total scores (pre-test + post-test). In addition, the Wilcoxon Signed-Rank Test was applied to examine the difference between pre-test and post-test scores within each group.

Results

This section presents the results of the analysis of the data obtained in the study. Descriptive findings regarding the general characteristics of the data set are presented in Table 4. The similarity of the standard deviation values of both groups (s.s ≈ 2.1–2.4) indicates that the groups have similar distributions. This situation leads to the conclusion that the observed difference is largely due to the experimental intervention applied.

Table 4

Descriptive Findings of Measurement Results Obtained in the Study

Test Type	Experimental			Control		
	Mean	Median	Std. Dev	Mean	Median	Std. Dev
Pretest	6,33	6,00	2,41	7,69	8,00	2,41
Posttest	11,93	12,00	2,15	9,06	9,00	2,11

Findings Regarding the First Sub-Problem of the Research

In order to answer the first sub-question of the study, “Is there a significant difference between the pretest scores of the experimental group students who were taught using the debate technique in the 11th grade history course and the control group students who were taught using the programme-based teaching method?”, the pretest scores of both groups in terms of academic achievement were compared. To determine whether the difference between the groups was significant, the Mann-Whitney U test, a non-parametric method that tests the difference between two independent groups, was used.

Table 5

Comparison of Academic Achievement Pretest Measurements Between Groups

Academic Achievement	Group	N	Mean	S.D.	Rank Mean	U	p
Pretest	Experimental	15	6,33	2,41	13,17	77,500	0,089
	Control	16	7,69	2,41	18,66		

p>0.05; U: Mann Whitney U

Within the scope of the 11th grade history course, it was determined that the pretest academic achievement scores of the experimental group students, who were taught using the debate technique, were 6.33 ± 2.41 , while the pretest academic achievement scores of the control group students, who were taught using programme-based instruction, were 7.69 ± 2.41 , and it was determined that the difference between the groups was not statistically significant ($p=0.089 > 0.05$). The results obtained indicate that there was no difference between the groups at the beginning.

Findings Regarding the Second Sub-Problem of the Research

To answer the second sub-problem of the study, "Is there a significant difference between the posttest scores of the experimental group students who received debate instruction and the control group students who received curriculum-based instruction in the 11th-grade history course?", an analysis was made to determine whether the academic achievement posttest scores differed across groups. For this purpose, because the parametric test assumptions were not met, the Mann-Whitney U test was applied to assess the difference between the two independent groups.

Table 6

Comparison of Academic Achievement Posttest Scores Between Groups

Academic Achievement	Group	N	Mean	S.D.	Rank Mean	U	P
Posttest	Experimental	15	11,93	2,15	21,47	38,000	0,001*
	Control	16	9,06	2,11	10,88		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

The academic achievement posttest scores of the experimental group students taught using the debate technique in the 11th grade history course (11.93 ± 2.15) were found to be statistically significantly higher than those of the control group taught using programme-based instruction (9.06 ± 2.11) ($p=0.001 < 0.05$). These findings provide a positive answer to the second sub-question of the study, which asks, "Is there a significant difference between the academic achievement scores of the experimental group students taught using the debate technique in the 11th grade history course and the control group students taught using a programme-based approach?" These results indicate that the debate technique is more effective than teacher-centred presentation-based instruction in improving academic achievement.

Findings Regarding the Third Sub-Problem of the Research

In order to answer the third sub-problem of the study, "Is there a significant difference between the pretest and posttest scores (gain increase) of the experimental group students who were taught using the debate technique in the 11th grade history course and the control group students who were taught using the programme-based teaching method?", the difference scores of both groups in terms of academic achievement were compared. In this

regard, the Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a significant difference in the gains between the groups.

Table 7

Comparison of Academic Achievement Difference Scores Between Groups

Academic							
Achievement	Group	N	Mean	S.D.	Rank Mean	U	p
Difference	Experimental	15	5,60	3,58	21,10	43,500	0,002*
	Control	16	1,38	3,40	11,22		

*p<0.05; U: Mann Whitney U

Within the scope of the 11th grade history course, it was determined that the academic achievement difference scores of the experimental group students who were taught using the debate technique were 5.60 ± 3.58 , while the academic achievement difference scores of the control group students who were taught using the programme-based teaching method were 1.38 ± 3.40 , and it was determined that the difference between the groups was statistically significant ($p=0.002 < 0.05$). When the averages were examined, it was determined that the difference was in favour of the experimental group, and it was observed that the difference scores of the students in the experimental group, who were taught using the debate technique, were higher than those of the control group, who were taught using a programme-based approach. This result provides an answer to the third sub-question of the study. The difference scores (gains) between the pretest and posttest academic achievement scores of the experimental group students taught using the debate technique and the control group students taught using programme-based instruction in the 11th grade history course show a significant difference.

Findings Regarding the Fourth Sub-Problem of the Research

In order to answer the fourth sub-question of the study, "Is there a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group students who were taught using the debate technique in the 11th grade history course?", the academic achievement pretest and posttest scores of the participants in the experimental group were compared using the Wilcoxon signed-rank test.

Table 8

Comparison of Pretest and Posttest Scores of Participants in the Experimental Group

Academic							
Group	Achievement	N	Mean	S.D.	Rank Mean	Z	P
Experimental	Pretest	15	6,33	2,41	1,50a	-3,329	0,001*
	Posttest	15	11,93	2,15	8,46b		

*p<0.05; Z: Wilcoxon test; a: Point decrease; b: Point increase

In the 11th grade history course, it was determined that the pretest scores of the experimental group students, who were taught using the debate technique, were 6.33 ± 2.41 , while their posttest scores were 11.93 ± 2.15 , and the difference between the groups was found to be statistically significant ($p=0.001 < 0.05$). When the averages were examined, it was observed that the posttest scores of the experimental group students taught using the debate technique were higher than their pretest scores. This result provides a statistically significant answer to the question in the fourth sub-problem of the study: "Is there a significant difference

between the pretest and posttest scores of the experimental group students taught using the debate technique in the 11th grade history course?”

Findings Regarding the Fifth Sub-Problem of the Research

In order to answer the fifth sub-question of the study, “Is there a significant difference between the pretest and posttest scores of the control group students who received programme-based instruction in the 11th grade history course?”, the academic achievement pretest and posttest scores of the control group students were compared using the Wilcoxon signed-rank test.

Table 9

Comparison of Pretest and Posttest Academic Achievement Scores of Participants in the Control Group

Group	Academic Achievement	n	Mean	S.D.	Rank Mean	Z	P
Control	Pretest	15	7,69	2,41	5,64a	-1,487	0,137
	Posttest	15	9,06	2,11	10,72b		

*p<0.05; Z: Wilcoxon test; a: Point decrease; b: Point increase

In the 11th grade history course, it was determined that the pretest scores of the control group students who received programme-based instruction were 7.69 ± 2.41 , while their posttest scores were 9.06 ± 2.11 , and it was found that the difference between the measurements was not statistically significant ($p=0.137 > 0.05$). These results answer the question posed in the fifth sub-problem of the study, “Is there a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the control group students who received programme-based instruction in the 11th grade history course?” with a statistically insignificant difference ($p=0.137 > 0.05$).

Conclusion

This study was conducted to examine the effect of the debate technique, which can be used as an alternative to teacher-centred instruction where students are passive, on academic achievement. Using a pretest-posttest control group quasi-experimental design, the academic achievement scores of the experimental group, which was taught using the debate technique, were compared with those of the control group, which was taught using a programme-based approach.

The findings related to the first sub-problem show that there is no significant difference between the experimental and control groups in terms of academic achievement. The pretest equality supports the internal validity of the research and contributes to the reliability of the conclusions that any performance differences between the groups are due to the experimental procedure.

The posttest results related to the second sub-problem reveal a significant difference in favour of the experimental group in terms of academic achievement. These results show that the debate technique is more effective than teacher-centred presentation in improving student achievement, particularly in history lessons.

The third sub-problem examines the magnitude of the difference between the groups' academic achievement pretest and posttest scores. While an increase of 5.60 ± 3.58 was observed in the experimental group, the increase in the control group was determined to be 1.38 ± 3.40 . These results support the findings of the second sub-problem, showing that the

debate technique is more effective on academic achievement than teacher-centred presentation-based teaching.

The findings related to the fourth sub-problem show that there was a significant improvement in the academic achievement of the students in the experimental group. This situation reveals that the experimental method (debate) has a positive effect on students' academic performance. This situation provides strong evidence in terms of evaluating the effectiveness of the teaching method.

Regarding our fifth sub-problem, there was no significant difference between the pretest and posttest scores in the control group, where programme-based teaching was implemented in the 11th grade history course. This situation leads to the conclusion that lessons taught through teacher-centred presentation do not contribute significantly to students' cognitive development and academic achievement. It is thought that the lack of significant progress in the control group may have been influenced by the fact that the students did not experience test anxiety. In this context, it can be interpreted that the success achieved in lessons taught using the teacher-centred traditional method is related not only to classroom teaching but also to external factors such as test anxiety.

The most important result of the study is that the relationship between history lessons and debate technique has been tested in cognitive terms. The increase in success achieved as a result of applying debate technique in history lessons supports the idea that this technique can be used as an effective teaching method in history lessons. It has been observed that high-quality discussions conducted in history lessons where student-centred and discovery-based learning strategies are applied increase student motivation and interest in the lesson, as well as making the learning process more permanent.

In order to determine whether a teaching method is compatible with the nature of the course, multiple data points are required. Academic achievement is only one of the indicators that can be used for this purpose. Considering that this study focuses solely on academic achievement, conducting more comprehensive studies that explore the technique's other cognitive and affective effects would provide valuable contributions to the literature.

There is significant consensus in the literature that the discussion method increases academic achievement through learning (Lina, 2009; Hollander, 2002, p. 318). Debate, one of the techniques of the discussion method, is an effective strategy that encourages student-student interaction and supports the learning process. This technique helps students develop their thinking skills while enabling them to gain a deeper understanding of the topics (Zare, 2013, p. 1511).

The study conducted by Musoke and Mugiraneza (2023, p. 20) revealed that classroom activities such as group discussions, debates, and classroom games are among the most commonly used methods and that academic performance improved significantly in classrooms where these methods were applied. Choong (2018, p. 66), who states that the debate method is difficult but necessary, has concluded that using debate-based strategies in the classroom helps students overcome certain learning difficulties. According to Yeşilyurt (2013, p. 176), teachers prefer the debate method most for students to express themselves and for information to be retained. The studies in the literature that indicate that the discussion method increases academic achievement support the findings obtained in this study in terms of the debate technique.

In Tokdemir's (2013) doctoral thesis titled "Teachers' Opinions and Practices Regarding the Discussion Method in Secondary School History Education" history teachers were asked

about the discussion techniques they used most frequently. When the responses of the 284 teachers who participated in the study were examined, it was found that debate was the second most preferred discussion technique after brainstorming. In the same study, 25 history teachers were asked, “What discussion techniques do you know? Can you list them?” The responses from the participants showed that debate was the most frequently used discussion technique in history lessons. The recognition and widespread use of debate among history teachers shows that this technique has a special importance in history education. Despite the recognition of the debate technique and the known benefits of the discussion method, the limited number of experimental studies in this field strengthens the idea that the current research can fill an important gap in the literature.

Addressing controversial and sensitive issues in lessons will contribute to students embracing both the internal and external objectives of history education in a manner consistent with the nature of history (Günel & Kaya, 2016, p. 47). However, this benefit can only be achieved through the combination of various components. The most important of these components is teacher competence. Günel (2018, p. 432) concluded that teachers’ training on teaching controversial and sensitive topics is insufficient. In this context, it is of great importance for teachers, who bear primary responsibility for all stages from determining the debate topic to the implementation process, to have the necessary knowledge and experience in this area in order to achieve the desired outcomes.

Some limitations should be taken into account when evaluating the research results. Sample size represents the greatest limitation of the study. Conducting the study across all grade levels, school types, and subjects would undoubtedly increase the generalisability of the results. However, due to bureaucratic workflow and programme intensity, it was not possible to access the sample in question.

Debate is one of the most clearly defined techniques among discussion methods. This feature leads to the conclusion that it has fewer negative characteristics than other discussion techniques that complicate classroom management. However, some problems observed in the field show that both teachers and students do not fully master this technique or have incorrect information about it. During the trial application, it was observed that students had almost no knowledge of the debate technique, while teachers perceived group discussion as debate instead of modern debate technique. Increasing printed and online resources and creating promotional visuals are important for introducing and spreading the debate technique. Additionally, it would be beneficial to organise in-service training for teachers to ensure that debate techniques are regularly applied and effectively used in history lessons. Debate rules and discussion topics should be determined by a commission established by the Ministry of National Education, avoiding sensitive issues, and clearly defined in the curriculum.

Debate is not only a discussion technique but also a teaching technique. The use of this technique in educational settings dates back to ancient times (5th century BC). However, in recent years, it has become less preferred in education (Huryn, 1986). Considering the contributions this ancient technique offers to student development, its reintroduction and promotion in educational environments should be among the priority goals of educators and policymakers.

Bibliography

- Abdullah, A., Komara, E., & Alim, A. (2021). The influence debate model on students' learning motivation in history subjects. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1836-1857.
- Altunışık, R. (2023). Örnekleme ve örnekleme süreci. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 129-182). Seçkin.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Buca Faculty of Education Journal* (18), s. 106-114.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2006). *Introduction to research in education*. Wadsworth Cengage Learning.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. baskı)*. Pegem.
- Bayat, S. (2021). Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması. S. Çelenk (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem.
- Belenli, T. (2019). Tarih öğretimi ve çoklu zeka kuramı. M. Safran (Edt.), *Tarih Nasıl Öğretilir* (ss. 56-67). Yeni İnsan.
- Boz, H. (2023). Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma süreci. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 109-128). Seçkin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cengizhan, S. (2019). Öğretim yöntemleri. T. Y. Yanpar & C. Akay (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 219-249). Anı.
- Choong, J. (2018). Classroom conversation: the use of discussion-based strategy in the history classroom. *HSSE Online*, 7(2), s. 59-66.
- Çıkrıkçı, R. N. (2022). Ölçmede güvenilirlik. R. N. Çıkrıkçı (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 69-90). Anı.
- Dal, S., & Tatar, N. (2022). Temel kavramlar. S. Dal & M. Köse (Edt.), *Öğretim İlke ve M. Yöntemleri* (Ss. 1-35). Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye'de tarih eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *New Turkey Journal* (59), s. 1176-1186.
- Demircioğlu, İ. H. (2015a). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2015b). *Tarih öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Anı.
- Dinç, E. (2019). Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanımı. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir* (s. 261-271). Yeni İnsan.
- Dirik, M. (2015). *Eğitim programlar ve öğretim: öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6 th ed.). Anı.
- Gall, M. D., & Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory Into Practice*, 19(2), 98-103.
- Garcia, E., & Fitera, A. M. (2024). Debate as a tool for fostering critical thinking in history teaching. *Multi-disciplinary Journal of School Education*, 13(26), s. 415-439.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.
- Günel, H. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 414 – 442.

- Günel, H., & Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5 (1), 44 – 73.
- Güven, A. (2016). Tarih öğretimi ve demokrasi. M. Demirel (Edt.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* (ss. 154-156). Pegem.
- Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Edt.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 154-261). Anı.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici. *Gümüşhane University Journal of Science and Technology*, 10(1), s. 224-240.
- Hollander, J. (2002). Learning to discuss: strategies for improving the quality of class discussion. *Teaching Sociology*, 30(3), s. 317-327.
- Huryn, J. (1986). Debating as a teaching technique. *Teaching Sociology*, 14(4), s. 266-269.
- İlhan, M. (2022). Madde analizi ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 269-293). Anı.
- Issar, K. (2021). Students' attitude towards studying history and teaching practices. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 45-50.
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: an action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), s. 55-67.
- Kablan, Z., (2017). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. *Eğitimde Program Geliştirme* (pp.1-35), Ankara: Anı.
- Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. ERIC/AE Digest. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398237.pdf>
- 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.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology* (28), s. 563-575.
- Lina, N. W. (2009). The impact of discussion method on students' academic performance in history in secondary schools in uganda: a case study of makindye west division of kampala district.[Bachelor's tezi: Kampala International University]
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G., & Smith, D. A. F. (1987). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature (1986) and November 1987 supplement. *National Center for Research To Improve Postsecondary Teaching And Learning, University of Michigan*
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Tarih dersi öğretim programı*. (9, 10 ve 11. Sınıflar).
- Musoke, S., & Mugiraneza, F. (2023). Students classroom activities and academic performance in history subject in public secondary schools in rwanda: a case of nyarugenge district. *Journal of Education*, 6(4), s. 25-45.
- Sallabaş, M., & Taşkın, Y. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), s. 236-252.

- Sıgı, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 471-510). Seçkin.
- TDK. (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tokdemir, M. A. (2013), *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları: Ankara ili örneği*. [Doctoral dissertation, Gazi University]. YÖK Tez Merkezi.
- Turan, İ. (2016). Öğretim yöntemleri. M. Demirel (Edt.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* (pp. 190-211). Pegem.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk University Journal of the Graduate School of Social Sciences*, 17(1), 163-188.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute* (15), s. 181-190.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri (7th ed.)*. Pegem.
- Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Journal of Social Sciences Institute*, 6(12), 320-344.
- Zare, P. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), s. 1506-1513.
- Xavier, M. (1963). Discussion: a useful teaching method. *The Clearing House*, 38(1), pp. 33-37.

<i>Additional Information:</i>	This study was produced from the doctoral thesis of the first author titled “The Place of Debate Technique in Secondary Education History Courses (Impact on interest, attitude and academic success, student opinions)”.
<i>Ethics Declaration:</i>	Ethics committee approval was obtained by the decision of Osmaniye Korkut Ata University Social Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 25.10.2023 and numbered 2023/12/11
<i>Statement of Contribution:</i>	The authors contributed equally to the work.
<i>Funding:</i>	No external funding was used to support this research.
<i>Conflict-of-Interest Statement:</i>	The authors declare that there is no conflict of interest.
<i>Statement of Use of Artificial Intelligence (AI):</i>	The authors declare that no generative artificial intelligence of any kind was used in the creation of the texts, images, graphs, tables, analysis of data, and identification of relevant literature (sources) in this article.
<i>Copyright and License:</i>	© 2025 TUHED. This article is available as open access under the Creative Commons Attribution CC BY-NC License . This license allows for the use and distribution of the work in any medium, as long as the original source is appropriately credited, the usage is non-commercial, and no alterations or adaptations are made.



Münâzara tekniğinin tarih derslerindeki akademik başarıya etkisi

Muhammet Savaş YILMAZ

ID 0009-0000-5400-5585, E-posta: savasyilmaz@osmaniye.edu.tr

Kurum: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, ROR ID: <https://ror.org/03h8sa373>

Togay Seçkin BİRBUDAK

ID 0000-0001-6750-1334, E-posta: tsbirbudak@gazi.edu.tr

Kurum: Gazi Üniversitesi, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Öz: Tarih eğitiminin sorunları arasında öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan problemler, literatürde sıkça vurgulanan başlıklardan biridir. Tartışma yöntemi gerek eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılması gerekse öğrencilere sağladığı çeşitli sosyal ve bilişsel faydalarının bulunması itibarıyla tarih eğitimi açısından oldukça önemlidir. Münâzara tekniği ise tartışma yöntemleri arasında en bilinen ve eğitimciler tarafından tercih edilen tartışma tekniği olarak öne çıkmaktadır. Münâzara tekniği ile tarih eğitimi arasındaki ilişkiyi konu alan deneysel boyutta herhangi bir çalışmanın bulunmaması literatürdeki önemli bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma, tarih derslerinde kullanılan münâzara tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, "öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen" şeklinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye ilinde yer alan bir ortaöğretim kurumunun 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına araştırmanın başında öntest uygulanmıştır. Çalışma sürecinde deney grubunda münâzara tekniğiyle öğretim yapılırken kontrol grubunda öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretim devam ettirilmiştir. Ardından her iki gruba sontest uygulanarak veri toplama aşaması tamamlanmıştır. Öntest ve sontest uygulamasında "Tarih Dersi Akademik Başarı Testi" kullanılmıştır. Test bu çalışma kapsamında özgün olarak geliştirilmiştir. Testin iç tutarlılığı, Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmış ve KR-20 değeri 0,637 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde katılımcıların öntest, sontest, farklılık ve toplam puanlarının gruplara göre farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların öntest ve sontest puanları arasındaki farklılık Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Deney grubunun akademik başarı seviyesinin başlangıç düzeyine göre önemli ölçüde arttığı, kontrol grubunda ise daha sınırlı bir ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, uygulanan yöntemin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:

tarih eğitimi, tartışma yöntemi, münâzara tekniği, akademik başarı

Başvuru: 15.05.2025

Kabul: 19.08.2025

Yayın: 26.10.2025

Sorumlu Yazar

Atif Formatı

Muhammet Savaş YILMAZ (savasyilmaz@osmaniye.edu.tr)

Yılmaz, M.S. & Birbudak, T.S. (2025). Münâzara Tekniğinin Tarih Derslerindeki Akademik Başarıya Etkisi. *Turkish History Education Journal*, 14(2), s. 161-178. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1699835>

Giriş

Tarih dersi, günlük diyaloglarda çeşitli nedenlerle genellikle zor veya sevilmeyen bir ders olarak anılmaktadır. Bu tutum, çeşitli akademik çalışmalarda da kendine yer bulmuştur (Issar, 2021). Bununla birlikte, toplumumuzun her kesiminde tarihle ilgili sohbetler ve tartışmalar gerek basında gerekse gündelik konuşmalarda büyük ilgi görmektedir. Tarih dersine karşı oluşan bu olumsuz algıya rağmen, toplumun tarihe duyduğu yoğun ilgi, kendi içinde bir çelişki barındırmaktadır. Söz konusu durum, tarihin kendisinden ziyade öğretiminde problem olduğunu düşündürmektedir.

Yılmaz ve Avcı (2018, s. 8), Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemleri altı ana başlık altında topladıkları çalışmalarında, yaşanan sorunlardan birinin de yöntem ve teknik seçiminden kaynaklanan problemler olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Aslan (2005, s. 110) Türkiye’de tarih eğitiminin sorunlarını ele aldığı çalışmasında öğretim yöntemi seçimini önemli bir problem olduğunu ifade etmektedir. Demircioğlu (2014, s. 1182) tarih öğretim yöntemi ve yaklaşımlardan kaynaklanan problemlerin sebebini öğretmenlerin geleneksel yöntemlerdeki ısrarı ile açıklamaktadır. Yıldız (2003, s. 185) tarih öğretim sorunlarını beş başlık altında incelemiş, öğretim yöntemlerinden kaynaklanan problemleri de bu başlıklardan bir tanesi olarak ele almıştır. Öğretim programlarının yoğunluğu, öğretmenlerin güncelliğini yitirmesi, materyal eksiklikleri ve okul dışı tarih öğretim yöntemlerinin kullanılmaması diğer problemler olarak literatürde yer almaktadır. Sayılan bu diğer problemlerin bürokratik ve mali boyutlarının bulunması nedeniyle dönemsel ve değiştirilebilir olduğu düşünülebilir. Tarih dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar ise öğrencilerin derse yönelik tutumunu doğrudan etkilediği için üzerinde önemle durulması gereken bir problem olduğu düşünülmektedir.

Öğretim yöntemi, öğretmek-öğrenmek için belirlenen strateji doğrultusunda bilinçli olarak seçilen ve izlenen yol olarak tanımlanmaktadır (Dal & Tatar, 2022, s. 25). Öğretim yöntemlerinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu sebeple bir öğretim yönteminin tek başına tüm eğitim durumları için geçerli olması mümkün değildir. Öğretim yöntemi, strateji ve tekniğinin belirlenmesinde öğretmenin eğitim hedeflerine uygun olarak bir tercihte bulunması gerekmektedir (Yıldızlar, 2009, s. 215). Küçükahmet (2009, s. 54) yöntem seçiminde dikkat edilecek faktörleri öğretmenin yönetime yakınlığı, zaman, fiziksel imkânlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği ve öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler olarak açıklamaktadır. Bayat (2021, s. 328) ise yöntem seçiminde öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımları en önemli kriter olarak değerlendirmekte, diğer önemli hususları ise şu şekilde sıralamaktadır: öğrenci özellikleri, öğrenci sayısı, zaman, maliyet, okulun veya sınıfın donanımı/araç-gereçleri ve öğretmenin yeterliliği. Yöntem seçiminde dikkat edilecek kriterler konusunda literatürde yapılan tanımlamalar genel manada örtüşmektedir. Yapılan tanımlardan hareketle, öğretim yöntemi seçiminde dersin amacı, öğrenci seviyesi, öğrenci sayısı, ekonomiklik ve fiziksel imkânlar gibi unsurların dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilir.

Öğretim yöntemlerinin sınırlılıkları ve faydaları göz önünde bulundurarak tarih eğitiminde doğru yöntemi seçmek büyük önem taşır. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı, bir tarihçi gibi düşünüp çalıştığı etkinliklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı, öğrencilerin derse olan tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda, tartışma yöntemi, öğrencilerin etkin katılımını sağlaması ve çalışmanın sonraki kısmında açıklanacak diğer faydaları itibarıyla tarih eğitiminde faydalanılabilecek köklü bir öğretim yöntemidir.

Tartışma terimi Türk Dil Kurumuna göre “Bir konuyla ilgili karşıt düşünceleri karşılıklı savunma” anlamına gelmektedir (TDK, t.y.). Tartışmanın, öğretim yöntemi olarak eğitim

bilimlerindeki karşılığı da sözlük anlamına yakındır. Cengizhan (2019, s. 226) tartışma yöntemini; en az iki kişi veya grubun bir konuyu derinlemesine incelemesi ve düşünmesi olarak tanımlamaktadır.

Tartışma yöntemi, öğrencilerin düşünme, dinleme ve uyum içinde çalışma becerilerini geliştirerek yalnızca okul sürecinde değil, yaşam boyu fayda sağlayan bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Xavier, 1963, s. 37). Tartışma yöntemi, eleştirel düşünme becerisinin gelişimini desteklemekte ve özellikle fikirlerin değerlendirilmesi, karar alma süreçlerinde doğru bilgiyi analiz etme ile düşünceleri daha açık ve sorgulayıcı bir perspektiften ele alma konularında etkili olmaktadır (Garcia & Fitera, 2024, s. 20-21). Güven (2015, s. 179) tartışma yönteminin faydalarını; demokratik öğrenme ortamı sunması, üst düzey düşünme becerileri kazandırması ve yorumların gücünü arttırması gibi özelliklerini vurgulayarak açıklamıştır. Turan (2016, s. 203) ise tartışma yöntemini bilginin kalıcılığı, motivasyon ve tutum değiştirme özellikleri yönünden ele almıştır.

Sınıf içi tartışma, aktif öğrenmeyi teşvik eden etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, bilgilerin uzun vadeli olarak hatırlanmasını destekler, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır, bilgiyi farklı bağlamlarda kullanmalarına olanak tanır ve düşünme becerilerini geliştirir. Geleneksel ders anlatımına kıyasla, öğrencileri sürece daha fazla dahil ederek öğrenme deneyimini zenginleştirir (McKeachie vd., 1986). Ancak, öğretmen ve öğrencilerin yeterli eğitim ve deneyime sahip olmamaları yöntemin potansiyelini sınırlamaktadır. Öğrencilerin hata yapma korkusu ya da baskın katılımcılar nedeniyle geri planda kalmaları, sınıf içi diyalogu kısıtlayabilir. Ayrıca, tartışmaların yarattığı hareketlilik bazı öğretmenlerce kontrol kaybı olarak algılanabilir. Buna rağmen, tartışma yöntemi problem çözme ve işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmede önemli faydaları göz önünde bulundurularak, gerekli çabanın harcanması gerektiği düşünülmektedir (Gall & Gillett, 1980, s. 98). Yöntemin sınırlılıklarının yanında uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar da bulunmaktadır. Öğrenciler genellikle sürece yalnızca kendi performansları açısından yaklaşmakta, bu da dinleme ve düşünme gibi önemli becerilerin geri planda kalmasına neden olmaktadır. Tartışmanın kolektif doğası göz ardı edildiğinde, sadece belirli öğrenciler sürece aktif katılırken diğerleri dışarda kalmaktadır. Bu nedenle, tartışma etkinliklerinde performanstan çok tüm öğrencilerin katılımını ve beceri gelişimini önceleyen bir yaklaşım benimsenmelidir (Hollander, 2002, s. 325).

Tarih eğitimi alanında oldukça faydalı görülen tartışma yönteminin öğrencilerdeki tarih öğrenme motivasyonunu arttırdığı bilinmektedir (Abdullah ve diğerleri, 2021). Dinç (2019, s. 264) tarih derslerinde tartışma yönteminin faydalarını eleştirel- yaratıcı düşünme becerileri kazanmak, bilginin doğasını ve yapısını öğrenmek, tarih metodolojisine ilişkin süreçleri tanımak, sorumluluk ve iş birliği bilincini arttırmak, özgüven duygusu kazandırmak, sınıf içi iletişimi güçlendirmek şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca Dinç tarih bilgimizin önemli bir kısmının tartışmaya açık olması nedeniyle, tartışma yönteminin tarih biliminin doğasıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güven (2016, s. 162) ise tartışma yönteminin tarih derslerinde sıklıkla başvurulması gerektiğini ifade ederek tekniğin faydalarını karşıdakini dinlemek, görüşlerini delillendirmek, karşıdakinin konuşmasını kesmemek olarak sıralamaktadır. Öğrencinin aktif katılım gösterdiği, buluş yoluyla öğrenme stratejisine uygun yöntemlerden biri olan tartışma aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren bir araç olarak da görülmektedir (Demircioğlu, 2015a, s. 77-78). Ayrıca araştırmalar tartışma yönteminin tarihsel empatiyi geliştirdiğini de göstermektedir (Jensen, 2008, s. 64).

Literatüre bakıldığında birçok tartışma tekniğinin varlığı görülmektedir. Söz konusu tekniklerin öğretimi yapılacak derse ve konuların özelliğine göre kullanım alanları farklılaşmaktadır. Bu tekniklerden en bilinenlerinden biri de münâzaradır. Türk Dil Kurumu münâzarayı belli kural ve yöntemlere uyularak yapılan tartışma olarak açıklamaktadır (TDK, t.y.).

Bir başka tanımlamaya göre münâzara iki grubun dinleyiciler ve jüri önünde karşıt görüşleri savunması olarak ifade edilmektedir (Cengizhan, 2019, s. 228). Münâzara, öğrencilerin eleştirel düşünme, sözlü iletişim ve empati becerilerini geliştiren etkili bir öğretim stratejisidir. Ders içi münâzaralar, öğrencilerin konuya daha kapsamlı şekilde hâkim olmalarını sağlarken, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine de olanak tanır (Kennedy, 2007, s. 188).

Münâzara, tartışma yöntemleri arasında katı kurallara sahip olmasıyla öne çıkar. Bu sayede, yapılandırılmış tartışmalar net bir çerçeve içerisinde ilerlemektedir. Kurallar çerçevesinde gerçekleşen bir tartışmanın, sınıf yönetimi açısından daha kullanışlı olduğu düşünülmektedir. Takım ve bireylerin rollerinin belli olması ve kişiyi hedef alan saldırıların puanlama yoluyla cezalandırılması, münâzaranın sınıf yönetimini kolaylaştıran özellikleri arasında sayılabilir. Ayrıca münâzaranın bireyler üzerinde

- Sosyal ve kültürel alanda gelişmelerini destekleme,
- Demokratik tutum ve davranışların gelişmesine yardımcı olma,
- Tartışma kültürü kazandırma,
- Farklı düşüncelere karşı saygı duyma,
- Kendi düşüncelerini etkili biçimde sözel olarak açıklayabilme (Dirik, 2015, s. 250) gibi konularda faydalarının olduğu bilinmektedir.

Belenli (2019, s. 60) , tarih öğretiminde çoklu zekâ kuramı çerçevesinde, sözel-dilsel ve kişiler arası (sosyal) zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler kapsamında münâzara yönteminin kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Tüm olumlu yönlerine rağmen münâzara uygulamaları sırasında akademik bilgiye dayalı, sağlıklı önermelerin kurulmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, tekniğin uygulanması sürecinde konuşmaların demagojiye ve çarpıtmalara dönüşmemesi önemlidir (Demircioğlu, 2015b, s. 89).

Münâzara'nın nasıl ve ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Abdera'lı Protagoras (M.Ö. 481-411), öğrencileri arasında düzenlediği münâzaralar nedeniyle "Münâzaranın Babası" olarak kabul edilmektedir. Buradan hareketle münâzaranın yeni bir öğretim tekniği olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak münâzara son yıllarda eğitim ortamlarında eski önemini yitirmiş, daha az tercih edilen bir öğretim tekniği haline gelmiştir (Huryn, 1986, s. 266). Günümüzde daha çok sosyal etkinlikler çerçevesinde değerlendirilmekte olan münâzara öğretim sürecinde sistematik bir şekilde yer almamaktadır. Modern eğitim bilimlerinin deneysel yöntemleri ışığında münâzara tekniğinin etkililiğinin ortaya konması, öğrenci merkezli ve katılımcı bir öğretim ortamı sunması açısından eğitimciler için alternatif bir yaklaşım sağlayabilir. Ayrıca Tarih eğitimi özelinde münâzara tekniğine yönelik çalışmaların çoğunlukla kuramsal düzeyde olması, deneysel araştırmaların bulunmaması bu çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu doldurabileceğini düşündürmektedir.

Eğitimin özel hedefleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutta kategorize edilmektedir (Kablan, 2017, s.3). Akademik başarı bilişsel boyutta yer alan öğrenci performansını nesnel ve ölçülebilir bir biçimde değerlendirmeye olanak tanıyan önemli bir referans noktasıdır. Bu doğrultuda bir öğretim tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi, tekniğin ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek adına büyük önem taşımaktadır. Günümüzde genellikle "sosyal faaliyet" olarak değerlendirilen münâzaranın, akademik başarı boyutuyla etkililiğinin araştırılması, eğitim ortamlarında tercih edilebilirliğini arttıracaktır.

Bu araştırmanın amacı tarih derslerinde kullanılan münâzara tekniğinin akademik başarıya etkisini ölçmektir. Bu bağlamda araştırmanın alt problem cümleleri şunlardır;

- 11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 11. sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmacı tarafından araştırma sorularını yanıtlamak veya hipotezleri test etmek amacıyla geliştirilen plan, araştırmanın deseni olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 180). Araştırma desenleri yöntemine göre nitel, nicel ve karma yöntem olarak sınıflandırılmakta; nicel desenler ise tarama, deney ve meta-analiz gruplarından oluşmaktadır (Boz, 2023, s. 121).

Deneyisel model, iki değişken arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çevresel etkilerin kontrol altına alındığı araştırma türüdür. Deneyisel araştırmalar, yapılarına göre tam deneyisel ve yarı deneyisel olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu iki desen arasındaki temel ayrım, tam deneyisel çalışmalarda katılımcıların gruplara rastgele atanmasıdır (Sığırı, 2023, s. 480). Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarının mevcut şube ve sınıflardan seçilmesi, araştırma desenin yarı deneyisel biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, akademik başarı ile münazara tekniği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi çerçevesinde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneyisel desen tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren, araştırmacının bilgi edinmek istediği geniş insan topluluklarını, grupları veya olayları ifade eden kavramdır (Güler ve diğerleri, 2015, s. 87). Literatürde “hedef evren ve ulaşılabilir evren” olmak üzere iki farklı tanım yer almaktadır. Hedef evren, araştırmacının sonuçları genellemek istediği grubu, erişilebilir evren ise araştırmanın ulaşabildiği ve bulguların genellenebildiği grubu temsil eder (Ary ve diğerleri, 2006, s. 636-651). Bu araştırmada, ülke genelinde ortaöğretim kurumlarında Tarih dersi gören tüm öğrenciler hedef evren olarak belirlenmiştir. Ancak hedef evrene ulaşmanın güçlüğü nedeniyle Osmaniye ilindeki 11. sınıf Tarih dersi gören öğrenciler erişilebilir evren olarak seçilmiştir.

Evrenden veri toplamak için iki yöntem bulunmaktadır. Bunlar; örneklem ve sayım yöntemidir. Sayım (census); Bir topluluktaki tüm birimlerin her birinden tek tek veri toplamak olarak ifade edilmektedir (Altunışık, 2021, s. 132). Maddi kaynakların sınırlılığı göz önünde bulundurularak bu çalışmada örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem, çalışma evrenini temsil edecek şekilde belirli kriterlere göre seçilmiş daha küçük gruptur (Ekiz, 2020, s. 113). Anakütleyle kıyasla örnekleme çalışmanın avantajları arasında maliyetin düşük olması, veri

toplama sürecinin hızlı ilerlemesi ve daha ayrıntılı bilgi elde edilmesi bulunmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 83).

Örneklem seçiminde olasılığa dayalı ve olasılığa dayalı olmayan iki temel yöntem bulunmaktadır (Altunışık, 2021, s. 150). Olasılığa dayalı olmayan yöntemde bireylerin örnekleme yer alma ihtimalleri eşit değildir (Karaca, 2021, s. 101). Bu çalışmada bürokratik sınırlamalar ve okul programlarının yoğunluğu nedeniyle olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma önerisini kabul eden bir ortaöğretim kurumunun 11. sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir.

Araştırma öncesinde, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25.10.2023 tarih ve 2023/12/11 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirileceği okula, münâzara etkinliğinden 15 gün önce bilgilendirme ziyareti yapılmış ve etkinlik kurallarının öğrencilere önceden duyurulması sağlanmıştır. Ziyaret sırasında, katılımcı öğrencilerin velilerine ulaştırılmak üzere bilgilendirilmiş onam formları dağıtılmış ve bu formların doldurularak etkinlik günü teslim edilmesi istenmiştir.

Kurumda görevli tarih öğretmeninin rehberliğinde, akademik başarı düzeyleri birbirine yakın iki sınıf, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba, araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testi, öğretmen gözetiminde öntest olarak uygulanmıştır. Ayrıca, öğrenci ve öğretmenlerin münâzara tekniği konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edildiğinden, tekniğin yapısını ve kurallarını öğretmek amacıyla tüm katılımcıların yer aldığı bir deneme oturumu gerçekleştirilmiştir.

Münâzara tekniği geçmişte olduğu gibi günümüzde de farklı stillerde birbirinden farklı kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Genellikle kesin kurallar organizasyonu düzenleyen kurum ve kişilerce etkinlik öncesinde duyurulan uygulama yönergesi ile ilan edilmektedir. Hâlihazırda yaygın olarak kullanılan İngiliz Parlamenter Sistemi münâzara kuralları 4 takımda toplam 8 konuşmacıya söz hakkı almasına izin vermektedir. Bu durum, özellikle kalabalık sınıflar için münâzara tekniğinin uygulanmasında önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak amacıyla, tüm öğrencilerin birer takıma dâhil edilmesi ve konuşmacı olmayan katılımcılara da soru sorma hakkı tanınması, mevcut İngiliz parlamenter sistem münâzara kurallarına eklenmiştir.

Deney grubu olarak belirlenen sınıfta, duyurulan gün ve saatte münâzara etkinliği düzenlenmiştir. Etkinlik, tarih öğretmeninin yürütücülüğünde ve öğretim elemanlarının gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler kura yöntemiyle dört takıma ayrılmıştır: Hükümet Açılış, Muhalefet Açılış, Hükümet Kapanış ve Muhalefet Kapanış. Sınıf düzeni, tüm katılımcıların birbirini görebileceği ve etkileşim kurabileceği şekilde U biçiminde yapılandırılmıştır.

Etkinlik günü müsabakanın değerlendirilmesi amacıyla, tarih öğretmeninin başkanlığında bir jüri oluşturulmuş ve bu jüride misafir öğretim elemanları da yer almıştır. Her konuşmacıya 7 dakika 20 saniyelik konuşma süresi tanınmıştır. Yaklaşık 50 dakika süren etkinlikte, başlangıçta çekimser ve pasif görünen öğrencilerin etkinlik sonrasında dahi tartışmayı sürdürdükleri, coşkulu sahnelerin yaşandığı gözlemlenmiştir.

Aynı zaman diliminde, kontrol grubundaki öğrenciler de aynı konu başlıklarını işlemişlerdir. Bu grupta uygulanan öğretim yöntemi ve tekniğine herhangi bir müdahalede bulunulmamış; dersler öğretmen merkezli ve sunuş yoluyla yürütülmüştür. Bu yöntemde öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran konumda yer alırken; öğrenciler ise sürece pasif dinleyici

olarak katılmaktadır. Sürecin sonunda, her iki gruba da aynı akademik başarı testi son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan 11'inci sınıf öğrencilerine yönelik "tarih dersi akademik başarı testi" geliştirilmiştir. Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında, 11. sınıf tarih dersinin 4. ünitesinde yer alan 3 numaralı kazanım hedef kazanım olarak seçilmiştir. Bu kazanım, öğretim programında şu şekilde ifade edilmektedir: "Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kanun-ı Esasi'nin içeriklerini küresel ve yerel siyasi şartlar bağlamında değerlendirir" (MEB, 2023, s.36).

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

Bu çalışmada ilk etapta 60 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular sorunun ölçtüğü davranış düzeyi ile ilgili olarak bilgi, kavrama ve uygulama kategorilerine ayrılmıştır. Soruların bilgi düzeyinde yoğunlaştığı görülerek dengeli dağılımı sağlamak adına 20 soru havuzdan çıkarılmıştır. Dört öğretim üyesi ve üç tarih öğretmeninden oluşan toplam yedi alan uzmanına belirtke tablosu sunulmuş ve maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerlilik oranı (KGO) 0,99'un altında kalan 20 soru testten çıkartılmıştır. Kalan sorular için testin kapsam geçerlilik indeksi 1 olarak tespit edilmiştir.

Kapsam geçerliliğinin belirlenmesinden sonra madde havuzunda kalan 20 soru için deneme formu hazırlanmış ve bu form 110 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucu madde güçlük indeksi Henryson yöntemiyle hesaplanmıştır. Henryson Yöntemi'ne göre, madde güçlük indeksi, bir maddeyi doğru cevaplayanların, tüm cevaplayıcı sayısına oranlanmasıyla hesaplanır. Bu oran, sınıfın yüzde kaçının soruyu doğru yanıtladığını gösterir. Güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değer alır. İndeksin 0'a yaklaşması, maddenin zor; 1'e yaklaşması ise maddenin kolay olduğu şeklinde yorumlanır (Hasançebi vd., 2020, s. 225). Henryson yönteminde tüm sınıfın verileri toplandığı için %27'lik alt grup-üst grup yönteminin kullanıldığı basit yöntemle göre daha güvenilirdir (Başol, 2019, s. 248). Henryson yöntemi ile elde edilen madde güçlüğüne ait veriler Tablo 1'te yer almaktadır. Güçlük indeksi 0,15'ten küçük veya 0,85'ten büyük madde bulunmaması nedeniyle bu aşamada testten herhangi bir madde çıkartılmamıştır.

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

yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen Akademik başarı testine ait madde ayırt edicilik indeksleri Tablo 1’de yer almaktadır. Ayırt edicilik indeksi 0,29’dan küçük beş madde (2, 4, 5, 13, 15 numaralı maddeler) testten çıkartılmıştır.

Tablo 1

Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri

Soru Numarası	Madde güçlük indeksi (P _j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,61	0,43
2	0,56	0,20
3	0,47	0,46
4	0,33	0,13
5	0,26	0,21
6	0,26	0,30
7	0,34	0,61
8	0,35	0,30
9	0,42	0,43
10	0,48	0,71
11	0,20	0,30
12	0,52	0,54
13	0,21	0,22
14	0,32	0,32
15	0,22	0,16
16	0,37	0,49
17	0,51	0,38
18	0,30	0,47
19	0,56	0,65
20	0,36	0,30

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

Tek uygulamaya dayalı yöntemler arasında Cronbach-alfa formülü likert tipi dereceli puanlama araçlarından elde edilen verilerin yorumlanmasında tercih edilmektedir. Kuder-Richardson 21 formülünün kullanılabilmesi için ise madde güçlük indekslerinin eşit olması gerekmektedir (Çıkrıkçı, 2022, s. 81). Testi oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin birbirinden farklı olması ve 0-1 (doğru-yanlış) şeklinde puanlanması nedeniyle, iç tutarlılık anlamında güvenilirlik hesabının Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılmasına karar verilmiştir. Kehoe (1995) 10-15 maddelik kısa testler için 0,5 KR-20 değerinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Hazırlanan akademik başarı testinin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik kat sayısını ifade eden KR-20 değeri 0,637267 olarak bulunmuştur. Bu değer kehoe tarafından kabul edilen sınırlar içerisinde kaldığı için testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde varyansı madde güçlük indeksinin kendisini 1’e tamamlayan sayı ile çarpılması sonucu bulunmaktadır. Maddelerin standart sapması ise varyansın kareköküne eşittir. Madde güvenirliliği madde ayırt edicilik gücü katsayısı ile madde standart sapmalarının çarpımına eşittir. Maddenin standart sapması alabileceği en büyük değer olan 0,50’ye yaklaştıkça maddenin ayırt edici özelliği artar (Başol, 2019, ss. 250-261). Madde güvenirliliği, ayırt edicilik indeksi ile standart sapmanın çarpımına eşittir; bu nedenle, ayırt edicilik 1’e ve güçlük 0.50’ye

yaklaştıkça güvenilirlik artar (İlhan, 2022, s. 291). Ön uygulamaya ilişkin madde istatistikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Madde istatistikleri*

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

Tablo 2'de sunulan madde istatistiklerine göre, tüm maddelerin varyans, standart sapma ve güvenilirlik değerlerinin genel olarak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerinin birçok madde için 0,50'ye yakın olması, maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Madde güvenilirlikleri incelendiğinde ise değerlerin testin bütününde tutarlı ölçümler sağlayacak düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde %95 güven düzeyi esas alınmıştır. İlk olarak, öntest ve sontest ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış; bu kapsamda, katılımcıların öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

Akademik başarı testine ilişkin puanların dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunun ön test puanları ($p = 0,232$) ile kontrol grubunun son test puanları ($p = 0,925$) normal dağılım göstermiştir. Ancak, kontrol grubunun ön test puanları ($p = 0,001$) ve deney grubunun son test puanları ($p = 0,015$) için normallik varsayımı istatistiksel olarak reddedilmiştir.

Tablo 3*Deney ve Kontrol Gruplarında Akademik Başarı Puanlarının Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Test Türü	Deney		Kontrol	
	W (İstatistik)	P	W (İstatistik)	P
Öntest	0,925	0,232	0,780	0,001
Sontest	0,845	0,015	0,976	0,925

W: Shapiro-Wilk

Bu bulgular doğrultusunda, tüm gruplar için normallik koşulunun eşzamanlı olarak sağlanamadığı anlaşılmıştır. Parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olan normallik koşulunun ihlal edilmesi nedeniyle, grup karşılaştırmalarında non-parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, dağılımın normal olmamasından kaynaklanabilecek olası istatistiksel yanlılıkların önüne geçilmesini sağlamış ve elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğini artırmıştır.

Bu doğrultuda; katılımcıların öntest, sontest, fark puanları (sontest – öntest) ve toplam puanlarının (öntest + sontest) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, her bir grubun kendi içinde öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilecektir. Veri setinin genel özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır. Her iki grubun standart sapma değerlerinin benzerlik göstermesi (s.s \approx 2.1–2.4), grupların benzer dağılımlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, gözlenen farkın büyük ölçüde uygulanan deneysel müdahaleden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4

Araştırma Kapsamında Elde Edilen Ölçüm Sonuçlarına Ait Tanımlayıcı Bulgular

Test Türü	Deney			Kontrol		
	Ort.	Medyan	s.s	Ort.	Medyan	s.s
Öntest	6,33	6,00	2,41	7,69	8,00	2,41
Sontest	11,93	12,00	2,15	9,06	9,00	2,11

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, her iki grubun akademik başarıya yönelik öntest puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için iki bağımsız grup arasındaki farkı test eden non-parametrik bir yöntem olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 5

Akademik Başarı Öntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

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

p>0.05; U: Mann Whitney U

11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 6.33±2.41 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 7.69±2.41 olduğu belirlenmiş ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı

olmadığı belirlenmiştir ($p=0.089>0.05$). Elde edilen sonuç gruplar arasında başlangıçta herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sıntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi için, akademik başarı sıntest puanlarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bu amaçla, parametrik test varsayımlarının sağlanmaması nedeniyle, iki bağımsız grup arasındaki farkı değerlendirmek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 6

Akademik Başarı sıntest Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

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

* $p<0.05$; U: Mann Whitney U

11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı sıntest puanları (11.93 ± 2.15), programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubunun puanlarına (9.06 ± 2.11) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Bu bulgular, araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan '11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sıntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna olumlu yanıt vermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, münâzara tekniğinin akademik başarıyı arttırmada öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sıntest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, her iki grubun akademik başarıya ilişkin fark puanları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki kazanım artışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 7

Akademik Başarı Fark Ölçümlerinin Gruplarla Karşılaştırılması

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

* $p<0.05$; U: Mann Whitney U

11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanlarının 5.60 ± 3.58 olduğu belirlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı fark puanlarının 1.38 ± 3.40 olduğu belirlenmiş ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

($p=0.002<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiş olup münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin fark puanlarının programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın üçüncü alt problem cümlesini cevaplamamızı sağlamaktadır. 11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları (kazanım artışı) anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, deney grubundaki katılımcıların akademik başarı öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi karşılaştırılmıştır.

Tablo 8

Deney Grubundaki Katılımcıların Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

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

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

11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 6.33 ± 2.41 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 11.93 ± 2.15 olduğu belirlenmiş ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.001<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde farklılığın münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, araştırmanın dördüncü alt problemde yer alan “11. sınıf tarih dersi kapsamında münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu yönünde cevap vermektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “11. sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 9

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Akademik Başarı Ön ve Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

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

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

11. sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanlarının 7.69 ± 2.41 olduğu belirlenirken sontest puanlarının 9.06 ± 2.11 olduğu görülmüş ve ölçümler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak

anlamli olmadığı belirlenmiştir ($p=0.137>0.05$). Bu sonuçlar, araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan “11. sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.137>0.05$) yönünde cevap vermektedir.

Sonuç

Bu araştırma öğrencinin pasif konumda olduğu öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretime alternatif olarak kullanılabilir münâzara tekniğinin, akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmada, münâzara tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubunun akademik başarı puanları karşılaştırılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular, deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Öntest eşitliği, araştırmanın iç geçerliliğini destekleyerek, gruplar arasındaki olası performans farklılıklarının deneysel işlemde kaynaklandığı yönündeki çıkarımların daha güvenilir olmasına katkıda bulunmuştur.

İkinci alt probleme ilişkin sontest sonuçları, akademik başarı noktasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, özellikle tarih derslerinde münâzara tekniğinin öğrenci başarısını artırmada öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretime kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt problem, grupların akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki farkın büyüklüğünü incelemektedir. Deney grubunda 5.60 ± 3.58 'lik bir artış gözlemlenirken, kontrol grubundaki artış 1.38 ± 3.40 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ikinci alt probleme ait sonuçları destekleyerek münâzara tekniğinin öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretime kıyasla akademik başarı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir ilerleme olduğunu göstermektedir. Bu durum, deneysel yöntemin (münâzara) öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim yönteminin etkisini değerlendirme noktasında güçlü bir kanıt sunmaktadır.

Beşinci alt problemimizle ilgili olarak 11. sınıf tarih dersi kapsamında programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretimle işlenen derslerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine ve akademik başarılarına önemli bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaştırmaktadır. Kontrol grubundaki ilerlemenin anlamlı düzeyde olmamasında, öğrencilerin sınav kaygısı taşımamasının da etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen merkezli geleneksel yöntemin uygulandığı derslerde elde edilen başarının yalnızca sınıf içi öğretimle değil, aynı zamanda sınav kaygısı gibi dışsal faktörlerle de ilişkili olduğu yorumu yapılabilir.

Çalışmanın en önemli sonucu, tarih dersleri ile münâzara tekniği arasındaki ilişkinin bilişsel boyutta test edilmiş olmasıdır. Münâzara tekniğinin tarih derslerinde uygulanması sonucunda elde edilen başarı artışı, bu tekniğin tarih derslerinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilirliği düşüncesini desteklemektedir. Öğrenci merkezli ve buluş yoluyla öğrenme stratejisinin uygulandığı tarih derslerinde yürütülen kaliteli tartışmaların, öğrenci motivasyonunu ve derse olan ilgiyi artırdığı, ayrıca öğrenme sürecini daha kalıcı hâle getirdiği görülmüştür.

Bir öğretim yönteminin dersin doğasıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılabilmesi için birden fazla veriye ihtiyaç duyulacaktır. Akademik başarı bu sonuca ulaşabilmek için kullanılacak göstergelerden sadece bir tanesidir. Çalışmanın sadece akademik başarıya odaklandığı göz önünde bulundurularak tekniğin diğer bilişsel ve duyuşsal etkilerinin açıklandığı daha kapsamlı çalışmaların yapılması, literatüre önemli katkılar sunacaktır.

Tartışma yönteminin, öğrenimi dolayısıyla akademik başarıyı artırdığına dair literatürde önemli bir görüş birliği bulunmaktadır (Lina, 2009; Hollander, 2002, s. 318). Tartışma yönteminin tekniklerinden biri olan münâzara, öğrenci-öğrenci etkileşimini teşvik eden ve öğrenme sürecini destekleyen etkili bir stratejidir. Bu teknik, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirirken, konulara daha derinlemesine hâkim olmalarını sağlar (Zare, 2013, s. 1511). Musoke ve Mugiraneza (2023, s. 20) tarafından yapılan çalışma, grup tartışmaları, münâzaralar ve sınıf oyunları gibi sınıf içi aktivitelerin en yaygın kullanılan yöntemler arasında yer aldığını ve bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda akademik performansın gözle görülür şekilde iyileştiğini ortaya koymuştur. Tartışma yönteminin zor ancak gerekli olduğunu ifade eden Choong (2018, s. 66), sınıfta tartışmaya dayalı strateji kullanmanın, öğrencilerin bazı öğrenme zorluklarını çözmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt'a (2013, s. 176) göre, öğretmenler tartışma yöntemini en çok öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve bilgilerin kalıcı olması için tercih etmektedir. Tartışma yönteminin akademik başarıyı artırdığına dair literatürde yer alan söz konusu çalışmalar, Münâzara tekniği boyutuyla bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Tokdemir (2013) tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Tarih Dersinin Öğretiminde Tartışma Yöntemine İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları" başlıklı doktora tezinde, tarih öğretmenlerine en sık kullandıkları tartışma teknikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan 284 öğretmenin yanıtları incelendiğinde, münâzaranın beyin fırtınasından sonra en çok tercih edilen ikinci tartışma tekniği olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, 25 tarih öğretmenine "Bildığınız tartışma teknikleri nelerdir? Sayar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlarda, münâzaranın tarih derslerinde en çok kullanılan tartışma tekniği olarak birinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Münâzaranın tarih öğretmenleri arasında tanınırlığı ve yaygın kullanımı, bu tekniğin tarih eğitimi açısından ayrı bir önem taşıdığını göstermektedir. Münâzara tekniğinin tanınırlığına ve tartışma yönteminin bilinen faydalarına rağmen, bu alandaki deneysel çalışmaların sınırlı olması, mevcut araştırmanın literatürdeki önemli bir boşluğu doldurabileceği düşüncesini güçlendirmektedir.

Tartışmalı ve hassas konuların derslerde ele alınması, öğrencilerin tarihin doğasına uygun şekilde tarih öğretiminin hem disiplin içi hem de disiplin dışı amaçlarını benimsemelerine katkı sağlayacaktır (Günel & Kaya, 2016, s. 47). Ancak bu faydanın sağlanabilmesi, çeşitli bileşenlerin bir araya gelmesiyle mümkündür. Bu bileşenlerin en başında öğretmen yeterlilikleri gelmektedir. Günel (2018, s. 432), öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi konusunda aldıkları eğitimin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, münâzara konusunun belirlenmesinden tekniğin uygulanma sürecine kadar olan tüm aşamalarda birinci derecede sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin bu konuda gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmaları hedeflenen kazanımlara ulaşmada büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde bazı sınırlılıkların varlığı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneklem büyüklüğü araştırmanın en büyük sınırlılığını temsil etmektedir. Çalışmanın tüm sınıf seviyelerinde tüm okul türlerinde ve tüm konularda yapılması şüphesiz sonuçların genellenebilirliğini arttıracaktır. Ancak bürokratik iş akışı ve programların yoğunluğu nedeniyle söz konusu örnekleme erişmek mümkün olmamıştır.

Münâzara, tartışma yöntemleri arasında kuralları en net şekilde belirlenen tekniklerden biridir. Bu özelliği, diğer tartışma tekniklerinin sınıf yönetimini zorlaştıran olumsuz özelliklerinden daha azını taşıdığı sonucuna ulaştırmaktadır. Ancak, sahada gözlemlenen bazı sorunlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu tekniği tam anlamıyla hâkim olmadıklarını veya yanlış bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Deneme uygulaması sırasında öğrencilerin münâzara tekniği hakkında neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin ise modern münâzara tekniği yerine grup tartışmasını münâzara olarak algıladıkları görülmüştür. Münâzara tekniğinin tanıtılması ve yaygınlaştırılması için basılı ve çevrimiçi kaynakların artırılması tanıtım görsellerinin oluşturulması önemlidir. Ayrıca münâzara tekniğinin tarih derslerinde düzenli olarak uygulanması ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi faydalı olacaktır. Münâzara kuralları ve tartışma konuları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulacak komisyon tarafından hassas konulardan uzak durarak belirlenmeli ve öğretim programında açıkça tanımlanmalıdır.

Münâzara bir tartışma tekniği olmasının yanında aynı zamanda bir öğretim tekniğidir. Tekniğin eğitim ortamlarında kullanımı yeni sayılmayacak bir döneme rastlamaktadır (MÖ 5. YY). Ancak son yıllarda eğitimde daha az tercih edilir hale gelmiştir (Huryn, 1986). Bu kadim tekniğin öğrenci gelişimine sunduğu katkılar göz önünde bulundurularak, eğitim ortamlarına yeniden kazandırılması ve tanıtımının sağlanması, eğitimciler ile politika yapıcılar açısından öncelikli hedefler arasında yer almalıdır.

Bibliyografya

- Abdullah, A., Komara, E., & Alim, A. (2021). The influence debate model on students' learning motivation in history subjects. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1836-1857.
- Altunışık, R. (2023). Örnekleme ve örnekleme süreci. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 129-182). Seçkin.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Buca Faculty of Education Journal* (18), s. 106-114.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2006). *Introduction to research in education*. Wadsworth Cengage Learning.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem.
- Bayat, S. (2021). Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması. S. Çelenk (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem.
- Belenli, T. (2019). Tarih öğretimi ve çoklu zeka kuramı. M. Safran (Edt.), *Tarih Nasıl Öğretilir* (ss. 56-67). Yeni İnsan.
- Boz, H. (2023). Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma süreci. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 109-128). Seçkin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cengizhan, S. (2019). Öğretim yöntemleri. T. Y. Yanpar & C. Akay (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 219-249). Anı.
- Choong, J. (2018). Classroom conversation: the use of discussion-based strategy in the history classroom. *HSSE Online*, 7(2), s. 59-66.

- Çıkrıkçı, R. N. (2022). Ölçmede güvenilirlik. R. N. Çıkrıkçı (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 69-90). Anı.
- Dal, S., & Tatar, N. (2022). Temel kavramlar. S. Dal & M. Köse (Edt.), *Öğretim İlke ve M. Yöntemleri* (Ss. 1-35). Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye'de tarih eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *New Turkey Journal* (59), s. 1176-1186.
- Demircioğlu, İ. H. (2015a). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2015b). *Tarih öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Anı.
- Dinç, E. (2019). Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanımı. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir* (s. 261-271). Yeni İnsan.
- Dirik, M. (2015). *Eğitim programlar ve öğretim: öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6 th ed.). Anı.
- Gall, M. D., & Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory Into Practice*, 19(2), 98-103.
- Garcia, E., & Fitera, A. M. (2024). Debate as a tool for fostering critical thinking in history teaching. *Multi-disciplinary Journal of School Education*, 13(26), s. 415–439.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.
- Günel, H. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 414 – 442.
- Günel, H., & Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5 (1), 44 – 73.
- Güven, A. (2016). Tarih öğretimi ve demokrasi. M. Demirel (Edt.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* (ss. 154-156). Pegem.
- Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Edt.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 154-261). Anı.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici. *Gümüşhane University Journal of Science and Technology*, 10(1), s. 224-240.
- Hollander, J. (2002). Learning to discuss: strategies for improving the quality of class discussion. *Teaching Sociology*, 30(3), s. 317-327.
- Huryn, J. (1986). Debating as a teaching technique. *Teaching Sociology*, 14(4), s. 266-269.
- İlhan, M. (2022). Madde analizi ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 269-293). Anı.
- Issar, K. (2021). Students' attitude towards studying history and teaching practices. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 45-50.
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: an action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), s. 55-67.
- Kablan, Z., (2017). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. *Eğitimde Program Geliştirme* (pp.1-35), Ankara: Anı.

- Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. ERIC/AE Digest. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398237.pdf>
- 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.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology* (28), s. 563-575.
- Lina, N. W. (2009). The impact of discussion method on students' academic performance in history in secondary schools in uganda: a case study of makindye west division of kampala district.[Bachelor's tezi: Kampala International University]
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G., & Smith, D. A. F. (1987). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature (1986) and November 1987 supplement. *National Center for Research To Improve Postsecondary Teaching And Learning, University of Michigan*
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Tarih dersi öğretim programı*. (9, 10 ve 11. Sınıflar).
- Musoke, S., & Mugiraneza, F. (2023). Students classroom activities and academic performance in history subject in public secondary schools in rwanda: a case of nyarugenge district. *Journal of Education*, 6(4), s. 25-45.
- Sallabaş, M., & Taşkın, Y. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), s. 236-252.
- Sıgır, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 471-510). Seçkin.
- TDK. (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tokdemir, M. A. (2013), *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları: Ankara ili örneği*. [Doctoral dissertation, Gazi University]. YÖK Tez Merkezi.
- Turan, İ. (2016). Öğretim yöntemleri. M. Demirel (Edt.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* (pp. 190-211). Pegem.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk University Journal of the Graduate School of Social Sciences*, 17(1), 163-188.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute* (15), s. 181-190.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri (7th ed.)*. Pegem.
- Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Journal of Social Sciences Institute*, 6(12), 320-344.
- Zare, P. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), s. 1506-1513.

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

<i>Ek Bilgi:</i>	Bu çalışma birinci yazarın “Ortaöğretim tarih derslerinde Münâzara tekniğinin yeri (İlgi, tutum ve akademik başarıya etkisi, öğrenci görüşleri)” adlı doktora tezinden üretilmiştir.
<i>Etik Beyanı:</i>	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25.10.2023 tarih ve 2023/12/11 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.
<i>Katkı Oranı Beyanı:</i>	Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.
<i>Destek/Finansman Beyanı:</i>	Bu araştırmayı desteklemek için hiçbir dış fon kullanılmamıştır.
<i>Çıkar Çatışması Beyanı:</i>	Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
<i>Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Beyanı:</i>	Yazarlar, bu makalede yer alan, metinlerin, resimlerin, grafiklerin, tabloların oluşturulmasında, verilerin analizinde ve ilgili literatürün (kaynakların) belirlenmesinde herhangi türden üretken yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederler.
<i>Telif Hakkı ve Lisans:</i>	© 2025 TUHED. Bu makale Creative Commons Attribution CC BY-NC lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmıştır. Bu lisans, orijinal kaynağa uygun şekilde atıfta bulunulduğu, kullanım ticari olmadığı ve herhangi bir değişiklik veya uyarılama yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir.

