



2024, 13 (3), 1503-1536 | Araştırma Makalesi

Münazara Etkinliğinin Birey Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenlerle Değerlendirilmesi

Gökhan Kerse¹

Onur Oktaysoy²

Öz

Bu çalışmada münazara etkinliğinin birey üzerindeki etkileri farklı değişkenler ve yöntemlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada münazara etkinliğinin bireylerin kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven düzeylerinde farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı incelenmiştir. Bunun için bir devlet üniversitesi öğrencileri çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Bu katılımcılar ile nicel ve nitel desen olmak üzere karma yöntemli bir çalışma yürütülmüştür. Birinci çalışmada kontrol (20 kişi), deney (20 kişi) ve izleyici (20 kişi) olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Bu çalışmada yarı deneysel desen ve anket formu kullanılmıştır. İkinci çalışmada ise nitel araştırmanın fenomenoloji yöntemi ve görüşme formu kullanarak süreçte ilerlenmiştir. Birinci çalışmada amaçlar doğrultusunda deney grubu ile 10 hafta boyunca münazara etkinliği gerçekleştirilmiştir. Münazara öncesi ve sonrası anket verisi elde edilmiş ve bu verilerin analizinde Bağımlı Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular münazara etkinliği öncesi ve sonrasında bireylerin kontrol odaklılık, risk alma ve benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılıkların bulunmadığını göstermiştir. Öte yandan münazara ile birlikte bireylerin psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, başarı ihtiyacı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven düzeylerinde fark olduğu belirlenmiştir. İkinci çalışmada deney grubundaki 10 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve münazara etkinliğinin olumlu ve olumsuz etkilerine ve sürece ilişkin önerilere ilişkin görüşler alınmıştır. Katılımcılar birinci çalışma bulgularını destekler nitelikte münazara etkinliğinin topluluk önünde konuşabilme, bilgi edinme ve araştırma, ekip ruhunu oluşturma, öz-güveni ve sosyalleşmeyi artırma ve tahammül ve zamanı kullanabilme becerisi kazanma gibi etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırmada münazara etkinliğinin bireyleri etkilediği, bu etkinin hem okul hayatına hem de özel hayat ve iş hayatına yansyacağı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Münazara, Müfredat, Psikolojik Gelişim, Sosyal Gelişim, Pozitif Psikoloji

Kerse, Gökhan & Oktaysoy, Onur (2024). Münazara Etkinliğinin Birey Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenlerle Değerlendirilmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13 (3), 1503-1536.
<https://doi.org/itobiad.1418572>

Geliş Tarihi	12.01.2024
Kabul Tarihi	19.09.2024
Yayın Tarihi	30.09.2024
*Bu CC BY-NC lisansı altında açık erişimli bir makaledir.	

¹ Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, İİBF, Kars, Türkiye, gokhankerse@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1565-9110

² Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İİBF, Kars, Türkiye, onurkavak@kafkas.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8623-614X

The Evaluation of the Effects of Debate Activity on Individuals with Different Variables

Gökhan Kerse¹

Onur Oktaysoy²

Abstract

In this study, the effects of debate activity on individuals were tried to be determined with different variables and methods. In this direction, in the study, it was examined whether the debate activity makes a difference in the levels of control orientation, psychological resilience, self-efficacy, risk taking, need for success, self-esteem, optimism, psychological well-being and self-confidence of individuals. For this purpose, students of a state university were determined as the participants of the study. A mixed-method study, including quantitative and qualitative design, was conducted with these participants. In the first study, three groups were formed as control (20 participants), experiment (20 participants) and audience (20 participants). In the second study, the phenomenological method of qualitative research and interview form were used. In the first study, a debate activity was carried out with the experimental group for 10 weeks in line with the objectives. Questionnaire data were obtained before and after the debate and Paired-Sample T Test and One-Way Variance (ANOVA) Test were preferred in the analysis of these data. The findings showed that there were no significant differences in control orientation, risk taking and self-esteem levels of individuals before and after the debate activity. On the other hand, it was determined that there was a difference in the levels of psychological resilience, self-efficacy, need for achievement, optimism, psychological well-being and self-confidence of individuals with debate. In the second study, interviews were conducted with 10 participants in the experimental group and opinions were obtained regarding the positive and negative effects of the debate activity and suggestions regarding the process. The participants supported the findings of the first study and stated that the debate activity had effects such as speaking in front of the public, obtaining and researching information, creating team spirit, increasing self-confidence and socialization, and gaining the ability to tolerate and use time. Therefore, it was determined in the research that the debate activity affects individuals, and that this effect will be reflected in both school life and private life and business life.

Keywords: Debate, Curriculum, Psychological Development, Social Development, Positive Psychology

Kerse, Gökhan & Oktaysoy, Onur (2024). Evaluation of the Effects of Debate Activity on Individuals with Different Variables, *Journal of the Human and Social Sciene Researches*, 13 (3), 1503-1536.
<https://doi.org/itobiad.1418572>

Date of Submission	12.01.2024
Date of Acceptance	19.09.2024
Date of Publication	30.09.2024
*This is an open access article under the CC BY-NC license.	

¹ Assoc. Prof. Dr., Kafkas University, FEAS, Kars, Türkiye, gokhankerse@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1565-9110

² Asst. Prof. Dr. Kafkas University, FEAS, Kars, Türkiye, onurkavak@kafkas.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8623-614X

Giriş / Introduction

Bireylerin psikolojik ve sosyal olarak gelişim sağlamaları toplum içerisinde gerek özel hayatını gerekse iş hayatını büyük oranda etkilemekte, bireyin tutum ve davranışları bu doğrultuda şekillenmektedir. Örneğin psikolojik dayanıklılığı ve iyimserliği yüksek bir birey zor, stresli ve travmatik bir olay karşısında yılmadan istikrarlı biçimde mücadele edebilmekte (Bonanno, 2004; Goleman, 2009), psikolojik iyi oluşu yüksek bir birey başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmekte, yaşamı anlamlandırma ve kendini gerçekleştirilmeye yönelik faaliyetlere yönelmekte (Parvizi ve Özabacı 2022; Huta ve Waterman, 2014) ve özgüveni yüksek bir birey belirlediği hedeflere ulaşmada ve sosyal hayata yönelik ilişkiler kurmada aktif rol üstenebilmektedir (Mckay ve Fanning, 2017). Bu nedenle bireyin özel ve iş hayatını büyük oranda etkileyen psikolojik ve sosyal değişkenlerin belirlenmesi ve iyileştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada söz konusu bu değişkenlerden kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güvene odaklanılmıştır.

Çalışmada yukarıda ele alınan değişkenler münazara etkinliği bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Münazara, belirli bir düşüncenin ikna edici ve veriye dayalı olarak karşı tarafı ikna edecek düzeyde aktarılmasını ifade etmektedir. Bu etkinliğin bireyler üzerinde etkisinin olduğu düşünülmekte, özellikle de ülkemizde yukarıda ifade edilen değişkenler özelinde faydalı olacağı varsayılmaktadır. Zira Türkiye’de ataerkil bir yapının varlığı (Bozok, 2018), çok çocuklu aileler (Tezel Şahin ve Cevher, 2007), ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyine bağlı birtakım kısıtlılıklar (Dücan, 2016), özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde büyüyenlerin olanak kısıtları gibi faktörler (Demircioğlu, 2014; Şimşek ve Eroğlu, 2013; Dücan, 2016), bireylerin kendilerini ifade etmeleri noktasında engel teşkil etmekte ve zamanla bu engel durumu bir alışkanlığa dönüşmektedir. Kendini ifade edemeyen bireyler içine kapanık, melankolik, şiddet eğilimi olan kimselere dönüşebilmekte, bu durum kimi zaman toplumsal bir tehdit halini alabilmektedir (Şahin, 2005). Bununla birlikte etkin kullanılmayan her kaynağın maliyete dönüşmesi gibi insan kaynağından da sayılan bu sebepler bağlamında yeterince istifade edilememesi bir maliyete dönüşmekte ve toplumsal kayıp olarak karşımıza çıkmaktadır (Bingöl, 2010). İşte münazara faaliyetinin tam da bu noktada bireye ifade alanı açacağı ve kendisini keşfetmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla münazara etkinliğinin bireylerin kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven düzeylerini etkileyeceği varsayılmaktadır.

Çalışmada ele alınan değişkenler ve elde edilecek bulgular özelinde literatüre şu noktada katkılar sağlaması beklenmektedir. Literatürde her ne kadar münazara etkinliğinin öğrenme ve birey gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu öne süren çalışmalar yapılsa da (Duschl ve Osborne, 2002; Carinanos-Ayala vd., 2021; Baso, 2016; Scott, 2008) bu çalışmaların üniversite örneklemiyle yapılmadığı görülmektedir. Oysa üniversite dönemi bireylerin kendilerini ifade edebilecek altyapıya sahip oldukları, belirli bir konuda kişisel görüşlerini ve düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri bir dönemdir. Bu dönemde bireylere kendilerini ifade etme alanlarının açılması onların psikolojik ve sosyal olarak kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Çalışma içinde bulunduğumuz süreçte bireyselleşmenin arttığı ve fiziksel unsurların yerini hızla dijital unsurların aldığı, bunlara bağlı olarak da bireylerin iletişim becerilerinde gözle görülür bir düşüş olduğu

bilinmektedir (McLuhan, 2001; Güngör ve Taşdan, 2016). Bireyleri bir araya getiren, araştırma, düşünme ve ifade etmeye sevk eden münazara etkinliğinin bu soruna kısmen çözüm olacağı, dolayısıyla elde edilen bulgularla birey, grup ve toplum düzeyinde olumlu sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Münazara

Temelleri Sokrates'in gerçeği bulmak için gereklilik olarak ifade ettiği "eleştirel düşünce tekniği"ne dayandığı düşünülen münazara faaliyeti, herhangi bir konu üzerinde zıt düşüncelerin karşılıklı olarak savunulması şeklinde tanımlanmaktadır (Freeley ve Steinberg, 2013; Çabuk ve Yeni, 2016). İki veya daha fazla tarafın belirli bir konu üzerinde fikirlerini tartıştığı, argümanlarını savunduğu ve karşı tarafın argümanlarına karşı çıktığı yapılandırılmış bir tartışma şekli olan münazara, genellikle belli format ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilir (Oğuzkan, 1989). Münazara süreci genellikle bir moderatör tarafından yönetilir ve bir jüri tarafından değerlendirilir. Münazarada önemli olan tarafı olunan düşüncenin etkili ve veriye dayalı bir yöntemle savunulması durumudur (Baso, 2016).

Münazara bireyin bilgi toplama, mantık yürütme, argüman geliştirme, kritik düşünme, sözlü iletişim kurma ve karşı tarafı ikna etme becerilerini geliştirmeye odaklanır (Gutek, 2001; Erduran vd., 2006). Münazara etkinliğinde katılımcılar, belirli bir konuda veri toplar, argümanlar oluşturur, bu argümanları destekleyen kanıtlar sunar ve karşı tarafın argümanlarına karşı savunma yapar. Münazara genellikle belirli bir zaman sınırlaması içinde yapılır ve katılımcılar sırayla konuşma fırsatı bulurlar.

Oğuzkan (1989)'a göre münazarada öncelikli amaç, katılanlara gündemde olan konular hakkında farklı farklı yönleriyle zenginleştirilmiş, muhakeme süzgecinden geçirilmiş, veriye dayalı bir tartışma ortamı yaratmaktır. Bu bakımdan münazara faaliyeti fikir tartışması ve fikir münakaşası olarak ifade edilebilir. Münazara faaliyeti bireylerde iddia ve kanıt kavramlarının somutlaşmasına aracılık etmesi bakımından önemlidir. İddia ile kanıt arasındaki ilişkiyi anlamak beraberinde eleştirel düşünebilme yeteneğini de getirmektedir (Gutek, 2001; Erduran vd., 2006). Dolayısıyla münazara etkinliği, fikir oluşum sürecini canlandıran (Ohlsson, 1996), bilimsel bir konu hakkında düşünceleri ileri sürme, destekleme, eleştirme, değerlendirme yapmaya olanak sunan (Kuhn, 1992), konuyu farklı yönleri ile değerlendirebilmeye alan açan (Küçükahmet, 2000), soru sormaya ve dolayısıyla düşünmeye teşvik ettiği için bilginin içselleştirilmesine yardımcı olan (Özden, 1999) etkili bir yöntemdir. Bu çalışmada bu yöntem ele alınmış ve kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven değişkenleri bağlamındaki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle aşağıda öncelikle bu değişkenler kavramsal olarak açıklanmış, daha sonrasında ise münazara ve araştırma değişkenleri arasındaki ilişki açıklanarak hipotezler oluşturulmuştur.

Kontrol Odaklılık

İlk olarak Phares tarafından ölçülen ve Rotter (1966) tarafından sosyal öğrenme teorisi bağlamında geliştirilen kontrol odaklılık kavramı, kişiliğin boyutlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Tanç, 2016). Kişilik psikolojisinde incelenen ve Beş Büyük Kişilik boyutundan biri olan "dışa dönüklük (ekstraversiyon) - içe dönüklük (introversiyon)"

boyutlarıyla ilişkili bir kavram olarak tanımlanabilecek olan kontrol odaklılık, genellikle bir kişinin, yaşamındaki olayları ve deneyimleri kontrol etme isteğini ve eğilimini ifade eder. Kontrol odaklılık genellikle bir kişinin çevresel etkiler karşısındaki tutumunu, başkaları üzerindeki etkisini ve karar alma süreçlerini şekillendirir (Uçar, 2016).

Alan yazında etki orijini bakımından kontrol odaklılık kavramının içsel ve dışsal kontrol odaklılık adında iki alt boyut ekseninde ele alındığı görülmektedir (Lee, 2013). İçsel kontrol odaklılığa sahip bireyler, yaşamlarının kontrolünün genel anlamda kendi ellerinde olduğuna inanan bireylerdir. Olayların kendi davranış ve çabalarına bağlı olduğu düşüncesine sahip bu bireyler genellikle kendi kendilerini motive eder, hedefler belirler ve sorumluluk alır. Onlar başarısızlık durumunda dahi, genellikle sorumluluğun kendilerinde olduğu çıkarımını yaparlar (Ng vd., 2006). Dışsal kontrol odağına sahip bireyler ise yaşamlarının büyük ölçüde dış etkenlere bağlı olduğuna inanan bireylerdir. Olayların genellikle şans, tesadüf veya dış etkenlerle kontrol edildiğine inanan bu bireyler, genellikle daha pasif bir tavır sergileyerek dışsal faktörlere bağlı olarak hareket eder ve sorumluluktan kaçınma eğilimi gösterirler (Loosemore ve Lam 2004).

Kontrol odaklılığın, bireyin dünya görüşü, karar alma süreçleri ve stresle başa çıkma yöntemleri gibi eğilimleri üzerinde etkili olabileceği yönünde çok sayıda araştırmanın (Hoffi-Hofstetter ve Mannheim, 1999; Şeşen, 2010; Lee, 2013; Erdem, 2014; Galvin vd., 2018) yer aldığı alan yazında iç kontrol odaklı bireylerin genellikle daha girişken, yüksek motivasyona sahip ve başarıya odaklanan kimseler olduğu vurgulanırken, dış kontrol odaklı bireylerin genellikle daha esnek, hayatı ile ilgili olayların kontrolünü şansa ya da başkalarına bırakma eğiliminde olan kimseler olduğu vurgulanmaktadır.

Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık genel olarak alan yazında stres, travma, zorluk veya olumsuz durumlarla başa çıkma ve bu tür olumsuz deneyimlerden sonra normale dönebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Barker, 1999). Wagnild ve Young (1993), psikolojik dayanıklılığı bir kişilik özeliği olarak ele almış ve stresin birey üzerindeki tahrip edici etkisini azaltıp, onun içinde olduğu koşullara adapte olabilmesini sağlayan bir etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Yine Van Breda (2018) psikolojik dayanıklılık kavramını bir zorluk karşısında ya da sonrasında bireyin zarar görmek yerine daha da güçlenmesine neden olan doğal bir armağan şeklinde tanımlamıştır. Farklı bir tanımda ise psikolojik dayanıklılık, stresli veya travmatik bir olay karşısında dahi bireyin dengesini istikrarlı biçimde devam ettirebilme yeteneği şeklinde ifade edilmiştir (Bonanno, 2004).

Görüldüğü üzere psikolojik dayanıklılık kavramına ilişkin literatürde farklı nitelikte çok sayıda tanım bulunmaktadır. Stewart, Reid ve Mangham (1997) bu bağlamda farklı uzmanlar tarafından yapılan tanımların kesiştikleri bazı kavramsal kesişim noktalarını belirlemiştir. Buna göre bu ortak noktalar şu şekildedir:

- Psikolojik dayanıklılık, bireylerin belli özellikleriyle çevreleri arasındaki etkileşim şeklinde görülebilir.
- Psikolojik dayanıklılık, stres ve stresle mücadele yeteneği arasındaki denge ile ilişkilidir.
- Psikolojik dayanıklılık gelişip değişebilen dinamik bir yapıdadır. Bir travmanın üstesinden gelme, gelecekte yaşanacak travmalarla mücadele edebilme yeteneğini artırır.
- Psikolojik dayanıklılık, hayatın belli dönemlerinde (ergenlik, evlilik, çocuk sahibi

olma vb.) ve belli olaylar karşısında (işsizlik, hastalık, afet vb.) önemli hale gelmektedir.

- Bireyin sosyal tutunma ve rekabet edebilmeleri noktasında psikolojik dayanıklılık önemli bir avantaj yaratmaktadır. Bu bağlamda gelişebilir nitelikteki psikolojik dayanıklılığın desteklenmesi önemlidir.

Son olarak psikolojik dayanıklılık kavramına odaklanan çalışmalarda, psikolojik dayanıklılığın bireyler üzerinde üç önemli etkisinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bunlar ise: yüksek riskli durumları dahi etkin yönetme, tehdit altında bile yetkinliğini sürdürülebilir ve travmaları çok çabuk atlatılabilir şekilde sıralanabilir (Terzi, 2008).

Öz-Yeterlilik

Öz-yeterlilik kavramı, en basit şekilde “bir kişinin belirli bir görevi başarma veya bir konuda performans gösterme konusundaki kendi algısı ve inancı” şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 1994). İlk olarak 1977 yılında Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramın bileşenlerinden birisi olan öz-yeterlilik, bir görev ile başa çıkma becerisiyle ilgili olarak kişisel değerlendirme ve inançları içerir (Bandura, 1977 akt. Pajares, 2002). Bandura’ya göre kişinin bir işi gerçekleştirme noktasındaki motivasyonu ve eyleme geçebilme yeteneğiyle ilgili olan öz-yeterlilik, bireyin hedef, arzu, beklenti ve karşılaştığı zorluklar karşısında takınacağı tavrı şekillendirme gücüne sahiptir (Bandura, 2000). Schwartz vd. (1996), Bandura tarafından ileri sürülen bu yaklaşımı şu sözleriyle desteklemiş ve öz-yeterliliğin davranışlar üzerindeki etki kapasitesini ifade etmiştir: “Birey herhangi bir şeyin imkânsız olduğuna inanursa, zihni bu durumun imkânsızlığını kanıtlamaya çalışırken, yapılabilir olduğuna inandığında zihni mevcut sorunu çözmek üzere fikirler geliştirmeye çalışır”. Dolayısıyla öz-yeterlilik, bireyin bir konu ile ilgili değerlendirme süreci üzerinde etkili olmanın yanı sıra, o konuya ilişkin takınacağı tavrı şekillendirme noktasında da etkili olmaktadır. Daha önce de ifade edildiği üzere öz-yeterlilik inancı, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçler vasıtasıyla birey davranışlarını belirlemektedir (Bandura, 2012). Dolayısıyla, “Ben bu işi başarır mıyım?” sorusunun, öz-yeterliliğin ifade edilmesinde kullanıldığını ileri sürmek yanlış olmayacaktır (Donald, 2003). Bu soru, öz yeterlilikte bireyin kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerinin önemini göstermektedir. Kendisini tanıyan ve güçlü-zayıf yanlarının farkında olan birey, bir görevin üstesinden gelme noktasında başarı düzeyini tartabilmekte, dahası görev ile ilgili başarı elde edilmesi için neler yapılması gerektiğini tanımlayabilmektedir.

Bireyin motivasyonunu, duygusal durumunu, çaba gösterme düzeyini ve başarısını etkileyen öz-yeterlilik sosyal bilişsel kuram çerçevesinde bireyin yeteneklerine duyduğu güvenle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda birey, karmaşık, zorlu ve riskli görevleri yerine getirirken, gereksinim duyduğu kapasiteyi sergileme gücünü yine kendisinde bulmaktadır. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan birey zor bir görevi gerçekleştirirken kendisine güvenir, daha çok çaba sarf eder ve başarı için azimlidir (Bandura, 1994). Bunun tam tersi halde yani öz yeterliliğin düşüklüğü halinde ise birey, görev ile ilgili kendisine güvenmez, baskı ve stres altında hisseder, görevin gerçekleşmesi için gereken çabayı göstermez, durumdan kaçınmaya çalışır, kolay pes eder ve isteksizdir (Baron ve Byrne, 2000).

Risk Alma

Kavramsal olarak risk, “zarara uğrama tehlikesi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Sosyal bilimler terminolojisi bakımından risk alma, bireyin belirsizlik içeren bir konuya ilişkin alacağı karar ve şans unsuru arasında yaptığı dengeleme şeklinde ifade edilmektedir (Koh, 1996). Risk alma eğilimi ise bireyin belirli bir durumda veya karar verme sürecinde riski ne kadar göze alabildiğiyle ilgilidir. Bu eğilim bir bireyin belirsizlik, olası kayıp veya belirli bir hedefe ulaşma olasılığı arasındaki dengeyi nasıl değerlendirdiğini ifade etmektedir (Yıldırım, Özdemir ve Saygılı, 2016).

Farklı disiplinlerde farklı boyutlarıyla (olumlu/olumsuz) ele alınan risk alma davranışı, özellikle “girişimcilik” alan yazınında girişimciliğin önemli bir bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bu noktada tehditler bakımından risk alma, tolere edilme ve gerekçelendirilebilir maruz kalma düzeyini; fırsatlar bakımından risk alma ise, fırsatın sunacağı faydalardan istifade etmek için bireyin riske girmeye ne derece hazır olduğu ile ilgili bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Dewett, 2004). Günümüz dünyasında meydana gelen birçok olay, belirsizlik düzeyinin yükselmesine neden olmakta ve söz konusu belirsizlik egemen ortamda bireysel, organizasyonel ve endüstriyel düzeyde risk alma davranışını gerekliliğe dönüştürmektedir. Belirsizlik ve risk gibi nedenlerle zamanında alınmayan kararlar, bireylerin çeşitli fırsatları kaçırmalarına ve rekabet edebilme yeterliliklerini yitirmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle doğru zamanda, uygun ve yapılandırılmış riskin fırsat elde edebilme bakımından önemli yansımaları olacağı yönünde yaklaşımlar ağırlıktadır (Erkocaoğlu, 2009; Prescott, 2012).

Başarma İhtiyacı

Başarma ihtiyacı, bir kişinin hedeflerine ulaşma ve başarı elde etme arzusunu ifade etmektedir (Gibson vd., 2012). Başka bir ifadeyle, insanların başarı elde etme, takdir edilme ve dahil olduğu sosyal yapıdan saygı görmeye yönelik eğilimlerini kapsayan motivasyon unsuru olarak tanımlanmaktadır (McClelland, 1985). Başarı ihtiyacı, Murray (1938) tarafından ileri sürülen ve insan davranışlarının nedeni olarak gösterilen yirmiyi aşkın ihtiyaçtan biri olup, McClelland tarafından detaylandırılan bir kavramdır. McClelland bireylerin başarıma ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacı ve güç ihtiyacı unsurları nedeniyle motive olduğunu belirtmiş ve başarıma ihtiyacını bir eylemi en iyi ya da en verimli biçimde yapma ve zor ve karmaşık görevleri tamamlama arzusu olarak tanımlamıştır (McClelland, 1985).

McClelland başarıma ihtiyacı yüksek bireyleri, ulaşılabilir ve gerçekçi hedefleri olup sonuç odaklı ilerleyen, sorumluluklarını kabul eden, rekabetçi ve mükemmeliyetçi olan, sürekli daha iyiyi gerçekleştirmek isteyip, bunun için çok çalışan bireyler olarak tanımlamaktadır (Yıldırım, 2007). Yüksek başarı ihtiyacı olan bireyler, daha önce yaptıklarından veya diğerlerinin yaptıklarından daha iyi çıktılar ortaya koyma noktasında son derece hassastır (Gibson vd., 2012). Öyle ki, birey yaptığı işin nitelikli olmasını ne derece arzuluyorsa, başarısız olmaktan da o derece korkmaktadır. Dolayısıyla başarı ihtiyacı beraberinde başarısızlık korkusunu da getirmekte ve kontrol edilemediğinde bireyin hayatını zorlaştırıcı etki yaratabilmektedir (Yıldırım, 2007). Zira McClelland başarıma ihtiyacı kavramına ilişkin bir tanımda, “kusursuzluk temelli standartlar üzerine inşa edilen bireysel beklentilerin bir fonksiyonu” ifadesine yer vermektedir (McClelland, 1985).

Benlik Saygısı

Rosenberg tarafından 1965 yılında yapılan çalışmalar üzerine temellenen benlik saygısı, bir bireyin kendini değerlendirmesini ve bunun neticesinde kendisine duyduğu saygıyı, kabulü ve değeri ifade etmektedir (Santrock, 2006). Farklı bir tanımda ise benlik saygısı, bireyin kendisini olduğu gibi kabullenmesi, kendine dair gerçekçi olması ve kendisini olduğu gibi sevebilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Yörükoğlu, 2000).

Yapısal olarak sürekli ancak değişkenlik gösterebilen benlik saygısı kişinin içerisinde yer aldığı çevreden elde ettiği bildirimlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu noktada hayatın ilk yıllarında aileden, ergenlik sonrasında ise arkadaş çevresinden elde edilen bildirimler bireyin benlik saygısı üzerinde önemli etkilere sahiptir (Baymur, 1994). Doğru ve güçlü ilişkiler yüksek benlik saygısına neden olurken, zayıf ve başarısız ilişkiler düşük benlik saygısına neden olabilmektedir.

Yüksek benlik saygısı, bireyin kendisini değerli hissetmesini, güçlü yanlarını fark etmesini, hatalarıyla barışık olmasını ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Bu noktada, benlik saygısının bireyin hayatındaki başarıları, başarısızlıkları ve zorlukları daha sağlıklı bir şekilde ele almasına yardımcı olacağı ifade edilebilir. Benlik saygısı yüksek bireyler, değişimlere çok daha kolay adapte olabilmekte, yaşam pratiklerini daha kolay ve nitelikli hale getirebilmektedir (Dweck, 2008). Bununla birlikte benlik saygısı yüksek kişiler üretken, mutlu, başarılı, yapıcı vb. olumlu niteliklere sahip olabilmektedirler. Benlik saygısının düşüklüğü ise bireylerin psikolojileri üzerinde tahrip edici etki yaratabilmektedir. Bu kişiler sosyal ilişkilerinde problemler yaşamakta, yalnız, içine kapanık ve melankolik kişilere dönüşmektedirler (Eriş, 2013). Bu etkileri bağlamında bireyin genel refah ve mutluluğu için benlik saygısının geliştirilmesi son derece önemlidir.

İyimserlik

Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan iyimserlik, tüm sorun, zorluk ve stres faktörlerine rağmen her şeyin daha iyi olacağına dair bireyin eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Scheier ve Carver, 1985). Harris ve Middleton (1994) tarafından yapılan benzer bir tanıma göre iyimserlik, bireyin etrafındaki olumsuz durumları görmezden gelip, olumlu durumlara yönelme eğilimidir. Goleman (2009) ise iyimserliğin umutsuzluk, ilgisizlik ve depresyona karşı geliştirilen kişisel bir savunma olduğunu ileri sürmektedir.

Bir kişilik özelliği olarak görülebilecek olan iyimserlik, aynı zamanda sosyal etkilerle şekillenebilen ve öğrenilebilen bir olgudur. Bu noktada Seligman (2000), öğrenilmiş çaresizlik konulu araştırmaları esnasında bu kavramın zıttı denilebilecek öğrenilmiş iyimserlik yaklaşımını geliştirmiş ve iyimserliğin zihinsel bir süreç olduğunu, genetik etkenlerin yanı sıra, çevre ve aile gibi etkenler vasıtasıyla sonradan da öğrenilebilir olduğunu ortaya koymuştur. İyimser bakış açısına sahip kişiler zaman, mekân ya da koşullara göre değişmeyen bir şekilde dâhil oldukları sürecin kendileri için iyi neticeleri olacağına dair bir inanç geliştirirken, tam tersine kötümser bakış açısına sahip kişiler dâhil oldukları süreçlerde bir şekilde işlerin yolunda gitmeyeceğine ve kötü neticelerin gerçekleşeceğine yönelik inanç geliştirirler (Burger, 2006).

Psikolojik İyi Oluş

Alan yazında “mutluluk” kavramıyla ilişkilendirilen psikolojik iyi oluş, en basit haliyle bireyin etkisi altında olduğu olumlu ve olumsuz duygular arasında kurduğu denge olarak ifade edilebilir (Bradburn, 1969). Psikolojik iyi oluş yaklaşımının temellendiği nokta Aristoteles’in “Nikomakhos'a Etik” adlı eserinde değindiği “Eudaimonia (Mutluluk)” terimidir. Bu eserde Aristo, insanın asli görevinin, kendisini mutlu etmek olduğunu ileri sürmektedir (Pakaluk, 2005; Keyinci, 2017).

Psikolojik iyi oluş, kişinin zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı ve tatmin edici bir durumda olması şeklinde tanımlanabilir (Erdoğan, 2022). Bu durum, pozitif duyguları deneyimleme, stresle başa çıkabilme, anlamlı ilişkiler kurma, kendini gerçekleştirme ve yaşamın anlamını bulma gibi faktörlere dayanmaktadır (Parvizi ve Özabacı 2022). Bireyin içsel kaynaklarını kullanarak zorluklarla başa çıkma, olumlu ilişkiler kurma, kendini ifade etme ve yaşamı anlamlandırma yeteneğine sahip olmasıyla da ilişkilendirilen psikolojik iyi oluş, ruhsal sağlık, stres yönetimi ve genel yaşam tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Huta ve Waterman, 2014). Ryff ve Keyes (1995) psikolojik iyi oluş kavramını daha geniş bir perspektifle ele almış ve bireyin benliğini olumlu olarak algılaması, sınırlarını bilip kabul etmesi, şahsi beklentileri doğrultusunda çevresini şekillendirebilmesi ve aktif ve bağımsız olabilmesi ile ilişkilendirmiştir. Ryff, psikolojik iyi olma halinin mutluluk ile doğrudan ilişkili olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre mutluluk, iyi yaşanmışlığın bir neticesidir. Psikolojik iyi oluşun daha kapsayıcı bir yapıda olduğunu vurgulayan Ryff’a göre, bireyin psikolojik iyi oluş elde edebilmesi için altı boyutta zihinsel olarak olumlu deneyim elde etmesi gerekmektedir. Bunlar; kendini kabullenme, başkalarıyla olumlu ilişki kurma, özerk olma, çevresel hâkimiyet, var oluş amacına sahiplik ve kendini geliştirme şeklindedir (Ryff ve Singer, 1998).

Öz-Güven

Farklı birçok tanımı olmakla birlikte öz-güven kavramını Feltz (1988) “bireyin belirli bir aktiviteyi başarılı şekilde gerçekleştireceğine, kendi yetenek, nitelik ve potansiyeline inanması” şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla kavram, belirli bir faaliyetin gerçekleştirilmesi veya belirli bir işin tamamlanması konusunda bireyin kendine güvenmesini içermektedir.

Kugle ve arkadaşları (1983) öz-güveni daha genel bir perspektifle kişiliğin bir bileşeni olarak ele almakta ve kişinin yapmış olduğu öz değerlendirme neticesinde eriştiği olumlu durum olarak tanımlamaktadır. Ayrıca araştırmacı bu öz değerlendirme neticesinde elde edilen sonucun olumsuz da olabileceğini ve bunun öz-güvenin tersi olarak tanımladığı acizlik durumunu doğuracağını ileri sürmektedir. Bu bağlamda kişinin kendisi ile ilgili yaptığı değerlendirme neticesinde elde ettiği sonucun onu bir aciz ya da öz-güvenli bireye dönüştürebileceğini, bunun da bireyin kişiliğini etkileyerek hayatının her alanına sirayet edeceğini vurgulamaktadır (Mckay ve Fanning 2017).

Öz-güven, genel manada kişinin değerlerine, yeteneklerine dahası kendine güvenme halidir. Bireyin sahip olduğu güçlü yanları tanıyıp, kendisiyle barışık ve kapasitesine güven duymasıyla ilgili olan öz-güven, bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesinde, hedeflerine ulaşmasında ve sosyal anlamda olumlu ilişkiler kurması noktasında önemli role sahiptir (Mckay ve Fanning 2017). Öz-güven, zamanla geliştirilebilen bir özelliktir. Başarılı deneyimler yaşamak bireyin öz-güvenini

arttırabilirken, başarısızlık veya olumsuz deneyimler yaşamak özgüveni olumsuz etkileyebilir.

Öz-güven düzeyi yüksek bireyler kendileriyle ilgili nettirler ve bir kalıba girmeye çalışmazlar. Sınırlarının farkında olmaları kendileri için erişilebilir hedef ve amaçlar oluşturmalarını sağlar. Doğru hedef belirlemeleri başarısızlık önünde bir engelle dönüşür ve bu nedenle bu kimseler genellikle başarılıdır. Sahip oldukları başarı, içerisinde buldukları yapıda fark edilip iyi ilişkiler kurabilmelerini sağlar (Sarıçam ve Güven 2012).

Sosyal Bilişsel Teori Bağlamında Münazara ve Araştırma Kavramları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hipotezler

Albert Bandura (1994) tarafından ileri sürülen sosyal bilişsel teori, insan davranışlarının sosyal etkileşime dayandırıldığı ve öğrenmenin bağlamsal, gözlemsel ve taklit edilme yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğu varsayımı üzerine inşa edilen önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım davranışın, insanlarla ve dış dünyayla kurulan ilişki ve etkileşim sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır (Bandura, 1994). Klasik davranışçı yaklaşımdan (etki-tepki) farklı olarak Bandura'ya göre birey, içerisinde bulunduğu sosyal yapı ile etkileşimini bir bilişsel süreçten geçirmekte ve davranışlarının yanı sıra öz niteliklerini de bu etkileşimin bir neticesi olarak şekillendirmektedir (Laughey, 2010). Dolayısıyla Bandura (1994), bireylerin sosyal etkileşim alanlarının niteliği ile sergiledikleri davranışlar ve kendilerine yönelik öz değerlendirmeleri arasında bağlantı olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada öğrenme odaklı bir sosyal etkileşim alanının bireyin davranışsal gelişim ve kişisel dönüşümü üzerinde etkili olacağı aşikârdır.

Münazara faaliyeti, sözü edilen öğrenme odaklı sosyal etkileşim alanını tesis edebilmek için oldukça önemli bir alternatiftir. Münazara, belli bir konu üzerinde, karşıt fikirlerle sahip iki ya da daha fazla grubun birbirlerini etkileme ve ikna etmeye yönelik argümanlar geliştirdikleri yapılandırılmış ve kendine has birtakım kuralları olan tartışma etkinliğidir (Freeley ve Steinberg, 2013; Baso, 2016). Kökenleri Sokrates'in eleştirel düşünme tekniğine dayanan münazara faaliyetinin sosyal etkileşim üzerinde temellenen en etkili tekniklerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Kennedy, 2009). Yine French (1980) bireyin şahsi bakış açısını ve düşünce düzlemini inşa edebilmesinin ön koşulu olarak diğerlerinin düşünce ve yaklaşımlarını anlamasının gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu doğrultuda bireyin düşünsel düzeyinin şekillenmesi için diğerleriyle fikir alışverişinde bulunmalarının bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır. Münazara bu gerekliliğe cevap vermesi bakımından da ayrı bir öneme sahiptir.

Yukarıdaki açıklamalara ilaveten münazara kavramının birey üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar da yapılmıştır. Konuyla ilgili Brem ve arkadaşları (2001) dinamik bir etkileşim sürecinin ve tartışma becerisinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade etmiştir. Karatay ve Demirel (2020) tarafından yapılan çalışmada münazara etkinliğinin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını aşmaları ve birbirleri ile sosyal iletişim kurma becerileri noktasında önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Münazaranın kişisel gelişime etkisini konu edinen çalışmalardan biri de Duschl ve Osborne (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya göre eğer sınıf ortamında diyalog kurmaya dayalı tartışmaya imkân veren yapılar yoksa bu durumda öğrenmenin gerçekleşmediği veya sınırlı öğrenmenin geliştiği ortaya konulmuştur. Kuzgun (2000) tarafından yapılan çalışmada demokratik bilinci geliştirmiş, hak ve sorumluluklarını bilen

vatandaşların yetiştirilmesi bakımından okullarda tartışma yönteminin kullanılmasının kaçınılmaz olduğu öne sürülmüştür. Carinanos-Ayala ve arkadaşları (2021) çalışmalarında münazara uygulamasının tartışma kapasitesini, idealist ahlaki yargıyı ve gerçekçi ahlaki yargıyı geliştirdiğini tespit etmişlerdir. McAvoy ve McAvoy (2021) müzakereci stratejinin, katılımı teşvik ettiğini ve tartışmada daha fazla rahatlık sağladığını öne sürmüştür. Baso (2016) yaptığı çalışmada münazara tekniğinin öğrencilerin konuşma yeteneğine etkisini incelemiş ve ön test-son test bulgularından münazarayla konuşma yeteneğinin geliştiğini belirlemiştir. Scott (2008) yaptığı çalışmada münazaranın öğrencilerin belirli bir konuyu daha iyi anlamalarına ve yeni bilgiler öğrenmelerine yardımcı olduğunu, münazara sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığını düşündüklerini belirlemiştir. Oktaysoy ve Kerse (2023) çalışmalarında münazara etkinliğinin bireylerin mental iyi oluşlarını artırdığını öne sürmüştür. Konuya yönelik diğer bazı çalışmalarda ise münazaranın bilişsel, sosyo-duygusal ve dil gelişiminde olumlu yönde değişimlerin ortaya çıkmasını sağladığı (Çabuk ve Yeni, 2016), öğrenme sürecini kısaltarak niteliğini artırdığı (Yusop ve Sumari, 2015), kişiler arası iletişimin kalitesini artırarak farklı bakış açıları kazandırdığı (Goodwin, 2003) ve eleştirel düşünmede belirgin bir artışa neden olduğu (Chen vd., 2022) öne sürülmüştür.

Yukarıda ifade edilen sosyal bilişsel kuram varsayımları, münazara etkinliğinin sahip olduğu dinamikler ve alan yazın çalışmalarının bulguları dikkate alınarak münazara etkinliğinin bireyin psikolojik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bunun yanında sadece münazara faaliyetine katılanların değil, aynı zamanda münazara etkinliğinde aynı ortamda bulunan, bu etkinliği izleyen, münazara ekibindeki bireyleri performans olarak değerlendiren ve görüşlerini dile getiren izleyici bireylerin de araştırmadaki değişkenler özelinde etkileneceği düşünülmüş ve aşağıdaki araştırma hipotezleri geliştirilmiştir.

1. H₀: Kontrol, deney ve izleyici grubun ön test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (1H_{0a}), psikolojik dayanıklılık (1H_{0b}), öz yeterlilik (1H_{0c}), risk alma (1H_{0d}), başarı ihtiyacı (1H_{0e}), benlik saygısı (1H_{0f}), iyimserlik (1H_{0g}), psikolojik iyi oluş (1H_{0h}) ve öz-güven (1H_{0i}) değişkenlerinde farklılık yoktur.

H₁: Kontrol, deney ve izleyici grubun ön test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (1H_{0a}), psikolojik dayanıklılık (1H_{0b}), öz yeterlilik (1H_{0c}), risk alma (1H_{0d}), başarı ihtiyacı (1H_{0e}), benlik saygısı (1H_{0f}), iyimserlik (1H_{0g}), psikolojik iyi oluş (1H_{0h}) ve öz-güven (1H_{0i}) değişkenlerinde farklılık vardır.

2. H₀: Deney grubunun ön test-son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (2H_{0a}), psikolojik dayanıklılık (2H_{0b}), öz yeterlilik (2H_{0c}), risk alma (2H_{0d}), başarı ihtiyacı (2H_{0e}), benlik saygısı (2H_{0f}), iyimserlik (2H_{0g}), psikolojik iyi oluş (2H_{0h}) ve öz-güven (2H_{0i}) değişkenlerinde farklılık yoktur.

H₁: Deney grubunun ön test-son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (H_{1a}), psikolojik dayanıklılık (2H_{1b}), öz yeterlilik (2H_{1c}), risk alma (2H_{1d}), başarı ihtiyacı (2H_{1e}), benlik saygısı (2H_{1f}), iyimserlik (2H_{1g}), psikolojik iyi oluş (2H_{1h}) ve öz-güven (2H_{1i}) değişkenlerinde farklılık vardır.

3. H₀: Kontrol grubunun ön test-son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (3H_{0a}), psikolojik dayanıklılık (3H_{0b}), öz yeterlilik (3H_{0c}), risk alma (3H_{0d}), başarı ihtiyacı (3H_{0e}), benlik saygısı (3H_{0f}), iyimserlik (3H_{0g}), psikolojik iyi oluş (3H_{0h}) ve

öz-güven (3H_{0i}) değişkenlerinde farklılık yoktur.

H₁: Kontrol grubunun ön test-son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (3H_{1a}), psikolojik dayanıklılık (3H_{1b}), öz yeterlilik (3H_{1c}), risk alma (3H_{1d}), başarı ihtiyacı (3H_{1e}), benlik saygısı (3H_{1f}), iyimserlik (3H_{1g}), psikolojik iyi oluş (3H_{1h}) ve öz-güven (3H_{1i}) değişkenlerinde farklılık vardır.

4. H₀: İzleyici grubunun ön test-son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (4H_{0a}), psikolojik dayanıklılık (4H_{0b}), öz yeterlilik (4H_{0c}), risk alma (4H_{0d}), başarı ihtiyacı (4H_{0e}), benlik saygısı (4H_{0f}), iyimserlik (4H_{0g}), psikolojik iyi oluş (4H_{0h}) ve öz-güven (4H_{0i}) değişkenlerinde farklılık yoktur.

H₁: İzleyici grubunun ön test-son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (4H_{1a}), psikolojik dayanıklılık (4H_{1b}), öz yeterlilik (4H_{1c}), risk alma (4H_{1d}), başarı ihtiyacı (4H_{1e}), benlik saygısı (4H_{1f}), iyimserlik (4H_{1g}), psikolojik iyi oluş (4H_{1h}) ve öz-güven (4H_{1i}) değişkenlerinde farklılık vardır.

5. H₀: Kontrol, deney ve izleyici grubun son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (5H_{0a}), psikolojik dayanıklılık (5H_{0b}), öz yeterlilik (5H_{0c}), risk alma (5H_{0d}), başarı ihtiyacı (5H_{0e}), benlik saygısı (5H_{0f}), iyimserlik (5H_{0g}), psikolojik iyi oluş (5H_{0h}) ve öz-güven (5H_{0i}) değişkenlerinde farklılık yoktur.

H₁: Kontrol, deney ve izleyici grubun son test ortalamaları arasında kontrol odaklılık (5H_{1a}), psikolojik dayanıklılık (5H_{1b}), öz yeterlilik (5H_{1c}), risk alma (5H_{1d}), başarı ihtiyacı (5H_{1e}), benlik saygısı (5H_{1f}), iyimserlik (5H_{1g}), psikolojik iyi oluş (5H_{1h}) ve öz-güven (5H_{1i}) değişkenlerinde farklılık vardır.

Ayrıca yukarıdaki hipotezleri desteklemek ve münazara etkinliğinin etkisini net bir biçimde ortaya koyabilmek için katılımcılardan bir kısmı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinden nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ikinci çalışma olarak yapılan nitel araştırmada aşağıda yer alan araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

Araştırma sorusu 1: Münazaranın birey üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?

Araştırma sorusu 2: Münazaranın birey üzerinde olumsuz bir etkisi var mıdır?

Araştırma sorusu 3: Münazara etkinliğine eğitim müfredatlarında yer verilmeli midir?

Araştırma sorusu 4: Münazara etkinliğini deneyimleyen katılımcılar gözünden sürece ilişkin öneriler nelerdir?

Çalışma 1

Yöntem

Çalışmada amaca ulaşmak için sırasıyla nicel ve nitel olmak üzere iki yöntemin kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Karma desenli türlerden ise sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Bu desende nicel veriler daha baskın olup, bu veriler analiz edildikten sonra nitel verilerle bulgular desteklenmeye çalışılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012).

Çalışmada nicel kısım için deney, kontrol ve izleyici gruplu ön-son test modelinin bulunduğu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, belirlenen gruplar arasında uygulamanın ne düzeyde değişime yol açtığını test etmektedir (Büyüköztürk,

2007). Dolayısıyla kullanılan bu desene münazara etkinliğinin deney, kontrol ve izleyici gruplardaki değişimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle 20 kontrol, 20 deney ve 20 izleyici olmak üzere üç grup oluşturulmuştur.

Deneysel İşlem Süreci

Çalışmada deney grubu, münazara etkinliğini gerçekleştiren ve bu etkinliğin amacı doğrultusunda iki alt gruba ayrılan (A takımı ve B takımı) öğrencilerden; kontrol grubu münazara etkinliğine katılmayan öğrencilerden oluşmaktadır. İzleyici grubu ise deney grubunda yer alan iki alt gruptaki öğrencilerin performanslarını takım düzeyinde değerlendiren ve her hafta gruplarda yıldız oyuncu seçimini gerçekleştiren gruptur. Çalışmada üç grup da gönüllülük esaslı olarak oluşturulmuştur. Münazara etkinliğine geçilmeden önce tüm gruplara anket uygulanmıştır (ön test). Sonrasında 10 hafta boyunca bir moderatör eşliğinde münazara etkinliğine devam edilmiştir. Etkinlik için ilk 5 hafta moderatör tarafından konu dağılımı yapılmış ve bu konunun olumlu tarafları alt grubun birisine, olumsuz tarafları alt grubun diğerine verilmiştir. Kalan 5 haftalık süreç için ise deney grubunun tartışma konularını kendilerinin seçmesi sağlanmıştır. Münazara esnasında moderatörün her iki grubun da konusunu eşit sürede savunması sağlanmıştır. Daha sonrasında grupların tümüne yeniden anket yapılmıştır (son test). Her iki anket uygulamasında da öğrencilerin verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı tekrarlanmıştır. Bu süreçte anketlere isim-soy isimlerini yazmamaları ve istedikleri harflerle kodlama yapmaları (örneğin KCD) belirtilmiştir. Elde edilen bu anket verileri süreç sonrasında eşleştirilmiş ve SPSS paket programına aktarılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örnekleminde Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesindeki bir bölümün 60 öğrencisi yer almaktadır. Bu öğrenciler aynı dersi alan 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 20'si kontrol, 20'si deney ve 20'si izleyici grubunda yer almaktadır. Bu gruplardaki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Örneklem Ait Bilgiler

Değişken		Kontrol Frekans	Deney Frekans	İzleyici Frekans
Cinsiyet	Kadın	2	7	8
	Erkek	18	13	12
Memleket	Doğu Anadolu	8	7	10
	Güneydoğu Anadolu	3	3	1
	Karadeniz	2	3	1
	İç Anadolu	-	1	-
	Akdeniz	1	3	3
	Ege	1	1	2
	Marmara	3	2	1
	Yabancı Öğrenci	2	-	2
Aile Geliri	5.500 ve altı	3	5	6
	5.501-10.000	13	10	11
	10.001-15.000	1	1	2
	15001-20.000	1	2	-
	20001 ve üzeri	1	2	1
	Kayıp Veri	1	-	-

Tablo 1 devamı				
	Değişken	Kontrol Frekans	Deney Frekans	İzleyici Frekans
Kardeş Sayısı	1	2	2	2
	2	6	6	3
	3	7	2	7
	4	3	4	5
	5	-	4	2
	6 ve üzeri	2	2	1
Anne Eğitim	İlkokul	7	10	9
	Ortaokul	4	5	5
	Lise	4	3	3
	Önlisans/Lisans	2	-	2
	Lisansüstü	-	-	-
	Hiçbiri	3	2	1
Baba Eğitim	İlkokul	6	6	5
	Ortaokul	5	2	4
	Lise	4	7	8
	Önlisans/Lisans	3	2	3
	Lisansüstü	2	-	-
	Hiçbiri	-	3	-

Tablo 1'e göre kontrol, deney ve izleyici grubun üçünde de erkek katılımcıların, Doğu Anadolu Bölgesinden olan katılımcıların ve aile geliri 5.501-10.000 arasında olan katılımcıların sayısı fazladır. Kardeş sayısı açısından kontrol grubunda ve izleyici grubunda 3 kardeşli olanlar daha fazlayken deney grubunda 2 kardeşli olan katılımcılar daha fazladır. Eğitim düzeyi açısından tüm gruplarda anne eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar daha fazladır. Baba eğitim düzeyi açısından kontrol grubunda ilkokul olan daha fazlayken, deney ve izleyici grubunda lise olanlar daha fazladır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcı öğrencilerin ön test-son test karşılaştırması için "Kontrol Odaklılık, Psikolojik Dayanıklılık, Öz-Yeterlilik, Risk Alma, Başarı İhtiyacı, Benlik Saygısı, İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Öz-Güven" ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçeklerden kontrol odaklılık için Dağ (1991) tarafından geliştirilen 29 maddelik; psikolojik dayanıklılık için Smith ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen 6 maddelik; öz-yeterlilik için Yeşilay (1996) tarafından geliştirilen 10 maddelik; risk alma düzeyi ve başarıma ihtiyacı için Ören ve Biçkes'in (2011) 6'şar maddelik ölçekleri kullanılmıştır. Bunun yanında benlik saygısı (öz-saygı) için Çuhadaroğlu'nun (1986) 10 maddelik; iyimserlik için Çalışkan ve Uzunkol'un (2018) 8 maddelik; psikolojik iyi oluş (psikolojik refah) için Diener ve arkadaşlarının (2009) 8 maddelik ve öz-güven için Akın'ın (2007) 33 maddelik ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçeklerden kontrol odaklılık ölçeği iki seçeneqli ifadelerden oluşmakta ve ölçekte puanlamaya dahil edilmeyen dolgu sorular da (madde 1, 8, 14, 19, 24 ve 27) bulunmaktadır. Diğer ölçeklerin tümü Beşli Liket tipi (1-Kesinlikle Katılmıyorum...5-Kesinlikle Katılıyorum) seçenekler içermektedir. Katılımcı öğrenciler bu maddeleri sınıf ortamında cevaplamıştır. Öğrencilere anket formu için kodlama yapımları belirtilmiş ve yeterli düzeyde zaman verilerek (15-25 dk) sağlıklı veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemede örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Bu doğrultuda ön test ve son testte kontrol, deney ve izleyici gruba ait veriler için elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi Bulguları

		Shapiro-Wilk	Kontrol Odaklılık	Psikolojik Dayanıklılık	Öz-Yeterlilik	Risk Alma	Başarı İhtiyacı	Benlik Saygısı	İyimserlik	Psikolojik İyi Oluş	Öz-Güven
Ön Test	Kontrol	İstatistik	,89	,95	,97	,80	,95	,95	,95	,93	,87
		Sig. (p)	,026	,30	,64	,00	,39	,39	,41	,17	,01
	Deney	İstatistik	,87	,93	,95	,94	,95	,92	,94	,84	,92
		Sig. (p)	,014	,14	,33	,25	,43	,11	,26	,00	,09
	İzleyici	İstatistik	,93	,96	,96	,97	,96	,89	,96	,95	,94
		Sig. (p)	,121	,62	,57	,66	,52	,02	,52	,39	,28
Son Test	Kontrol	İstatistik	,94	,96	,96	,98	,95	,97	,93	,97	,97
		Sig. (p)	,237	,56	,50	,85	,40	,72	,12	,72	,76
	Deney	İstatistik	,94	,95	,93	,97	,91	,98	,91	,83	,88
		Sig. (p)	,261	,33	,15	,76	,06	,85	,05	,00	,02
	İzleyici	İstatistik	,94	,95	,95	,98	,95	,90	,93	,85	,75
		Sig. (p)	,204	,32	,41	,86	,36	,04	,18	,00	,00

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde genel itibariyle grupların ön-son test verilerinde p (sig.) değerleri > 0,05 olması nedeniyle normal dağılımın bulunduğu söylenebilir. Bu durumu desteklemek için çalışmada çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin genel itibariyle -2 ve +2 arasında olduğu görülerek (George ve Mallery, 2016) normallik varsayımının bulunduğu kanaatine varılmıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan ön-son test analizlerinde Bağımlı Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) testi tercih edilmiştir. Bunun yanında yapılan analizlerde etki büyüklüğüne ilişkin hesaplamalar da yapılmıştır. Çalışmada literatürde en yaygın kullanılan hesaplamalardan birisi olan Cohen’s d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu doğrultuda iki grup arasındaki etkinin büyüklüğünde 0,20 ise küçük, 0,50 ise orta ve 0,80 ise yüksek etkinin olduğu kabul edilmiştir (Cohen, 1988). Anlamlı farklılığın tespitinin yapıldığı durumlarda Cohen’s d hesaplaması SPSS çıktısı verileri kullanılarak (ortalama ve standart sapma gibi) gerçekleştirilmiştir (Wilson, 2023).

Bulgular

Ölçeklere Ait Ortalamalar

Çalışmadaki kontrol, deney ve izleyici grupta yer alan katılımcıların ön ve son test bağlamında kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven düzeylerine ait bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Ölçeklere Ait Ortalamalar

			Grup İstatistikleri		
Test			Kontrol Grubu	Deney Grubu	İzleyici Grubu
Kontrol Odaklılık	Ön test	Ortalama	12,20	12,20	12,60
		SS.	2,33	1,70	2,21
	Son test	Ortalama	12,00	11,85	12,55
		SS.	1,75	2,87	2,86
Psikolojik Dayanıklılık	Ön test	Ortalama	3,33	3,00	2,99
		SS.	,76	,67	1,20
	Son test	Ortalama	3,43	3,85	3,47
		SS.	,62	,45	,61
Öz-Yeterlilik	Ön test	Ortalama	3,56	3,46	3,47
		SS.	,54	,53	,76
	Son test	Ortalama	3,81	3,98	3,71
		SS.	,59	,47	,65
Risk Alma	Ön test	Ortalama	3,34	3,55	3,27
		SS.	,70	,59	,59
	Son test	Ortalama	3,68	3,65	3,43
		SS.	,59	,70	,69
Başarı İhtiyacı	Ön test	Ortalama	3,74	3,56	3,47
		SS.	,72	,74	,83
	Son test	Ortalama	3,94	3,84	3,61
		SS.	,55	,58	,65
Benlik Saygısı	Ön test	Ortalama	3,70	3,71	3,78
		SS.	,69	,85	,86
	Son test	Ortalama	3,90	4,04	3,75
		SS.	,59	,53	,84
İyimserlik	Ön test	Ortalama	3,75	3,18	3,22
		SS.	,79	,93	1,06
	Son test	Ortalama	3,75	3,86	3,73
		SS.	,60	,81	,99
Psikolojik İyi Oluş	Ön test	Ortalama	3,73	3,35	3,56
		SS.	,78	,71	,83
	Son test	Ortalama	3,79	4,02	3,81
		SS.	,66	,53	,85
Öz-Güven	Ön test	Ortalama	3,83	3,81	3,91
		SS.	,76	,76	,63
	Son test	Ortalama	4,11	4,13	3,86
		SS.	,59	,58	,84

Tablo 3'e göre kontrol odaklılık açısından kontrol grubunun aldığı puanların ortalaması ön testte 12,20 ve son testte 12,00; deney grubunun aldığı puanların ortalaması ön testte 12,20 ve son testte 11,85; izleyici grubunun aldığı puanların ortalaması ön testte 12,60 ve son testte 12,55'dir. Bu puan ortalamaları, 12 ve altı puan alanlar iç kontrol odaklı, 13 ve üzeri puan alanlar dış kontrol odaklı şeklinde kategorize edilmiştir (Tekin ve Deniz, 2019). Dolayısıyla tüm gruplarda hem ön test hem son test puan ortalamaları katılımcıların iç kontrol odaklı olduklarını göstermektedir.

Çalışmada kontrol odaklılık dışındaki Likert ölçeği kullanılan diğer değişkenlere ait ortalamalar Tablo 3'te yer almaktadır. Bu ortalamalar için "1 - 1,79 çok düşük; 1,80 - 2,59 düşük; 2,60 - 3,39 orta; 3,40 - 4,19 yüksek; 4,20 - 5,00 çok yüksek" referans alınmıştır (Kaygın vd., 2017). Bu doğrultuda değişken ortalamalarının genel itibarıyla yüksek denilebilecek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Hipotez Testleri

Çalışmada ölçeklerin gruplar özelinde ortalamaları belirlendikten sonra grupların (kontrol, deney ve izleyici) ön test ortalamaları arasında farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) testi bulguları Tablo 4'e aktarılmıştır.

Tablo 4. Grupların Ön Test Ortalamasının Karşılaştırması

		ANOVA				
		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	Sig.
Kontrol Odaklılık	Gruplar arası	2,13	2	1,07	,24	,79
	Grup içi	251,20	57	4,41		
	Toplam	253,33	59			
Psikolojik Dayanıklılık	Gruplar arası	1,52	2	,76	,92	,40
	Grup içi	46,86	57	,82		
	Toplam	48,38	59			
Öz-yeterlilik	Gruplar arası	,13	2	,07	,18	,84
	Grup içi	21,82	57	,38		
	Toplam	21,96	59			
Risk Alma	Gruplar arası	,86	2	,43	1,10	,34
	Grup içi	22,44	57	,39		
	Toplam	23,30	59			
Başarma İhtiyacı	Gruplar arası	,78	2	,39	,68	,51
	Grup içi	33,13	57	,58		
	Toplam	33,92	59			
Benlik Saygısı	Gruplar arası	,08	2	,04	,06	,94
	Grup içi	36,70	57	,64		
	Toplam	36,78	59			
İyimserlik	Gruplar arası	4,10	2	2,05	2,36	,10
	Grup içi	49,60	57	,87		
	Toplam	53,70	59			
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar arası	1,46	2	,73	1,21	,31
	Grup içi	34,42	57	,60		
	Toplam	35,87	59			
Öz-güven	Gruplar arası	,10	2	,05	,10	,91
	Grup içi	29,14	57	,51		
	Toplam	29,25	59			

Tablo 4'te yer alan bulgulardan gruplar arasında ön test ortalamaları açısından herhangi bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla kontrol, deney ve izleyici grupların araştırmadaki değişkenler bazında ortalamaları birbirine yakındır. Bu nedenle $1H_{0a}$, $1H_{0b}$, $1H_{0c}$, $1H_{0d}$, $1H_{0e}$, $1H_{0f}$, $1H_{0g}$, $1H_{0h}$ ve $1H_{0i}$ kabul edilmiştir.

Münazara faaliyetinin katılımcıların kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven düzeylerinde farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi yapılarak ön test-son test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla kontrol, deney ve izleyici grupları özelinde fark testleri yapılmıştır. Kontrol grubuna ait fark testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Ortalama Karşılaştırması (T Testi)

	Ort.	N	S.S.	<i>p</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Kontrol Odaklılık_öntest	12,20	20	2,33	,750	-
Kontrol Odaklılık_sontest	12,00	20	1,75		
Psikolojik Dayanıklılık_öntest	3,33	20	,76	,550	-
Psikolojik Dayanıklılık_sontest	3,43	20	,62		
Öz-Yeterlilik_öntest	3,56	20	,54	,022	-0,44
Öz-Yeterlilik_sontest	3,81	20	,59		
Risk Alma_öntest	3,34	20	,70	,142	-
Risk Alma_sontest	3,68	20	,59		
Başarı İhtiyacı_öntest	3,74	20	,72	,263	-
Başarı İhtiyacı_sontest	3,94	20	,55		
Benlik Saygısı_öntest	3,70	20	,69	,052	-
Benlik Saygısı_sontest	3,90	20	,59		
İyimserlik_öntest	3,75	20	,79	1,000	-
İyimserlik_sontest	3,75	20	,60		
Psikolojik İyi Oluş_öntest	3,73	20	,78	,657	-
Psikolojik İyi Oluş_sontest	3,79	20	,66		
Öz-Güven_öntest	3,83	20	,76	,054	-
Öz-Güven_sontest	4,11	20	,59		

Tablo 5'teki bulgulardan kontrol grubu katılımcıların kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven ön test-son test düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılığın bulunmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu değişkenler özelinde kontrol grubu katılımcıların ön test ortalaması ve son test ortalaması arasında farklılık ortaya çıkaracak düzeyde bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle $2H_{0a}$, $2H_{0b}$, $2H_{0d}$, $2H_{0e}$, $2H_{0f}$, $2H_{0g}$, $2H_{0h}$ ve $2H_{0i}$ hipotezleri kabul edilmiştir. Bunun yanında kontrol grubunda katılımcıların öz-yeterlilik düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık (ön test= 3,56 ve son test= 3,81; $p = ,022$) tespit edilmiştir. Bu durum incelendiğinde; kontrol grubu katılımcıların münazara öncesi öz-yeterlilik düzeylerinin sonrasındaki düzeylerine göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Farka ilişkin etki büyüklüğü hesaplamasında ise farklılığın 0,50'ye yakın olması nedeniyle (-0,44) orta düzeyde bir etkinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla da $2H_{1c}$ kabul edilmiştir.

Deney grubunun araştırma değişkenleri özelindeki ön test-son test fark bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Ön Test-Son Test Ortalama Karşılaştırması (T Testi)

	Ort.	N	S.S.	<i>p</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Kontrol Odaklılık_öntest	12,20	20	1,71	,60	-
Kontrol Odaklılık_sontest	11,85	20	2,87	7	
Psikolojik Dayanıklılık_öntest	3,00	20	,67	,00	-1,49
Psikolojik Dayanıklılık_sontest	3,85	20	,45	0	
Öz-Yeterlilik_öntest	3,46	20	,53	,00	-1,05
Öz-Yeterlilik_sontest	3,98	20	,46	0	
Risk Alma_öntest	3,55	20	,59	,28	-
Risk Alma_sontest	3,65	20	,70	5	
Başarı İhtiyacı_öntest	3,56	20	,74	,01	-0,42
Başarı İhtiyacı_sontest	3,84	20	,58	9	
Benlik Saygısı_öntest	3,71	20	,85	,05	-
Benlik Saygısı_sontest	4,04	20	,53	3	
İyimserlik_öntest	3,18	20	,93	,00	-0,78
İyimserlik_sontest	3,86	20	,81	1	

Tablo 6 devamı

	Ort.	N	S.S.	p	Etki Büyüklüğü
Psikolojik İyi Oluş_öntest	3,35	20	,71	,00	
Psikolojik İyi Oluş_sontest	4,02	20	,53	0	-1,07
Öz-Güven_öntest	3,81	20	,76	,00	
Öz-Güven_sontest	4,13	20	,58	3	-0,47

Tablo 6'da yer alan bulgular deney grubunda kontrol odaklılık, risk alma ve benlik saygısı değişkenlerinin ön test ve son test ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılığın bulunmadığını ($p > ,05$) göstermiştir. Dolayısıyla $3H_{0a}$, $3H_{0d}$ ve $3H_{0f}$ kabul edilmiştir. Bunun yanında deney grubunda psikolojik dayanıklılık (ön test= 3,00 ve son test= 3,85; $p= ,000$), öz-yeterlilik (ön test= 3,46 ve son test= 3,98; $p= ,000$), başarı ihtiyacı (ön test= 3,56 ve son test= 3,84; $p= ,019$), iyimserlik (ön test= 3,18 ve son test= 3,86; $p= ,001$), psikolojik iyi oluş (ön test= 3,35 ve son test= 4,02; $p= ,002$) ve öz-güven (ön test= 3,81 ve son test= 4,13; $p= ,003$) değişkenlerinin ön test-son test ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir. Dolayısıyla bu değişkenler özelinde son test ortalamasının ön test ortalamasına göre fark ortaya çıkaracak düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Bunun yanında farka ilişkin etki düzeylerinden etkinin başarı ihtiyacı (-0,42) ve öz-güven (-0,47) değişkenlerinde orta; psikolojik dayanıklılık (-1,49), öz-yeterlilik (-1,05), iyimserlik (-0,78) ve psikolojik iyi oluş (-1,07) değişkenlerinde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle $3H_{1b}$, $3H_{1c}$, $3H_{1e}$, $3H_{1g}$, $3H_{1h}$ ve $3H_{1i}$ kabul edilmiştir.

Son olarak izleyici gruba ait ön test-son test fark bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İzleyici Grubu Ön Test-Son Test Ortalama Karşılaştırması (T Testi)

	Ort.	N	S.S.	p	Etki Büyüklüğü
Kontrol Odaklılık_öntest	12,60	20	2,21		
Kontrol Odaklılık_sontest	12,55	20	2,86	,944	-
Psikolojik Dayanıklılık_öntest	2,99	20	1,20		
Psikolojik Dayanıklılık_sontest	3,47	20	,61	,025	-0,50
Öz-Yeterlilik_öntest	3,47	20	,76		
Öz-Yeterlilik_sontest	3,71	20	,65	,203	-
Risk Alma_öntest	3,27	20	,59		
Risk Alma_sontest	3,43	20	,69	,260	-
Başarı İhtiyacı_öntest	3,47	20	,83		
Başarı İhtiyacı_sontest	3,61	20	,65	,405	-
Benlik Saygısı_öntest	3,78	20	,86		
Benlik Saygısı_sontest	3,75	20	,84	,850	-
İyimserlik_öntest	3,22	20	1,06		
İyimserlik_sontest	3,73	20	,99	,068	-
Psikolojik İyi Oluş_öntest	3,56	20	,83		
Psikolojik İyi Oluş_sontest	3,81	20	,85	,169	-
Öz-Güven_öntest	3,91	20	,63		
Öz-Güven_sontest	3,86	20	,84	,733	-

İzleyici gruba ait Tablo 7'deki bulgulara göre psikolojik dayanıklılık dışındaki tüm araştırma değişkenlerinin ön test-son test düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p > ,05$). Dolayısıyla araştırmada $4H_{0a}$, $4H_{0c}$, $4H_{0d}$, $4H_{0e}$, $4H_{0f}$, $4H_{0g}$, $4H_{0h}$ ve $4H_{0i}$ hipotezleri kabul edilmiştir. İzleyici grubunda psikolojik dayanıklılık düzeyinde münazara öncesi ve sonrasında anlamlı düzeyde farklılık (ön test= 2,99 ve son test= 3,47; $p= ,025$) belirlenmiştir. Farklılığın düzeyine bakıldığında ise orta düzeyde bir etkinin bulunduğu (-0,50) gözlenmiştir. Dolayısıyla $4H_{1b}$ kabul edilmiştir.

Çalışmada son olarak kontrol, deney ve izleyici grubun son test ortalamaları arasında farklılığı belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve bulgular aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Grupların Son Test Ortalamasının Karşılaştırması (ANOVA Testi)

		ANOVA					
		Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	Sig.	Etki Büyüklüğü
Kontrol Odaklılık	Gruplar arası	5,43	2	2,72	,42	,660	
	Grup içi	369,50	57	6,48			-
	Toplam	374,93	59				
Psikolojik Dayanıklılık	Gruplar arası	2,20	2	1,10	3,44	,039	Kontrol-Deney= -0,78 Deney-İzleyici= 0,71
	Grup içi	18,17	57	,32			
	Toplam	20,36	59				
Öz- yeterlilik	Gruplar arası	,77	2	,39	1,17	,318	
	Grup içi	18,78	57	,33			-
	Toplam	19,55	59				
Risk Alma	Gruplar arası	,76	2	,38	,87	,426	
	Grup içi	24,94	57	,44			-
	Toplam	25,69	59				
Başarma İhtiyacı	Gruplar arası	1,17	2	,59	1,65	,200	
	Grup içi	20,17	57	,35			-
	Toplam	21,34	59				
Benlik Saygısı	Gruplar arası	,20	2	,10	,15	,860	
	Grup içi	37,85	57	,66			-
	Toplam	38,05	59				
İyimserlik	Gruplar arası	,64	2	,32	,67	,514	
	Grup içi	27,31	57	,48			-
	Toplam	27,95	59				
Psikolojik İyi Oluş	Gruplar arası	,92	2	,46	1,00	,374	
	Grup içi	26,20	57	,46			-
	Toplam	27,12	59				

Tablo 8'deki bulgulara göre psikolojik dayanıklılık hariç diğer araştırma değişkenleri özelinde son test ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle $5H_{0a}$, $5H_{0c}$, $5H_{0d}$, $5H_{0e}$, $5H_{0f}$, $5H_{0g}$, $5H_{0h}$ ve $5H_{0i}$ kabul edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık değişkeninde ise ($5H_{1b}$) anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p = ,039$). Farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış (varyans homojenliği sağlandığı için) ve deney grubunun kontrol grubundan (ortalama farkı= ,425) ve izleyici grubundan (ortalama farkı= ,383) farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki bu farklılıkların büyüklüğü incelendiğinde ise yüksek etki düzeyinde oldukları (-0,78 ve 0,71) gözlenmiştir.

Çalışma 2

Yöntem

Münazara etkinliğine katılan öğrencilerin sürece ilişkin değerlendirmelerinin belirlenebilmesi, faaliyet ile ilgili katkı, düşünce, öneri ve problemlerin tespit edilebilmesi, bunun yanı sıra yapılan nicel çalışmadan elde edilen bulgulara derinlik kazandırılabilmesi amacıyla nitel bir araştırmanın da yapılmasına karar verilmiştir. Belli bir durum ya da olguya ilişkin derinlemesine ve detaylı veri elde edilebilmesine olanak sağlayan nitel çalışmalar gerçekçi ve bütüncül çıkarımlarda bulunmaya olanak sunmaktadır. Bu nedenle, araştırmada sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) tercih edilmiştir (Christensen vd., 2015).

Fenomenolojik araştırma deseni; bir fenomeni (olayı, deneyimi veya durumu) derinlemesine anlama ve yorumlama amacı taşıyan bir araştırma yöntemidir. Bu desen, insan deneyimlerini ve bu deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığını anlamak için kullanılmaktadır. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerin öznelliklerini vurgular. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini öğrenmek için açık uçlu sorular sorarlar ve katılımcıların deneyimlerini anlatmalarını isterler (Cresswell, 2012). Bu çalışmada da münazara etkinliğinde etkin rol alan katılımcıların, sürecin kendilerine katkısı, sürece ilişkin olumsuz düşünceleri, daha iyi bir etkinlik için önerileri ve eğitim modeli olarak münazaradan istifade edilip edilemeyeceği yönündeki düşünce, öneri ve değerlendirmelerinin kendi anlatı ve algularından yola çıkarak irdelenmesi amaçlandığından çalışmada olgu bilim tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu noktada katılımcı oluştururken, ölçüt örnekleme yöntemine uygun şekilde münazara etkinliğine katılmış olma ve nitel çalışmaya gönüllü katılım sağlama olmak üzere iki temel ölçüt esas alınmıştır. Araştırma 10 hafta süren münazara faaliyetinin tüm haftalarında rol alan 10 gönüllü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 10 katılımcı ile gerçekleştirilmesinin nedeni, nitel araştırmalarda veri doygunluğu ilkesidir. Veri doygunluğu, yapılan araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin yeni tema ve içgörü üretmeyi kestiği, verilerin kendini tekrar etmeye başladığı noktayı ifade etmektedir (Silverman, 2016). Araştırmaya katkı sunan katılımcıların 6'sı (%60) erkek, 4'ü (%40) kadındır.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri edinme yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği özellikle bu çalışmada da tercih edilen olgu bilim çalışmalarında derinlemesine ve detaylı bilgi edinebilmeye olanak sunması bakımından en uygun yöntem olarak kabul edilmektedir (Cresswell, 2012). Çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular münazara faaliyetlerinin yapıldığı 10 haftalık sürece ilişkin gözlemler ve alan uzmanları ile yapılan görüşmeler neticesinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda gözlem formunda yer alan 3 soru ile katılımcıların sürece ilişkin değerlendirmeleri edinilmiştir.

Veri Çözümle Süreci

Araştırmada, katılımcıların münazara sürecine ilişkin görüşlerini, kendi algı ve anlatımları üzerinden, ayrıntılı ve bütünsel bir biçimde incelemek; katılımcıların sürece ilişkin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların benzerlik ve farklılıklarını tespit edebilmek amacıyla betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemde, katılımcıların değerlendirmelerini etkileyici biçimde sunabilmek adına sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri çözümleme süreci, çalışmanın kavramsal çerçevesi ve araştırma da kullanılan sorular göz önüne alınarak hazırlık, organize etme ve raporlama adımlarına uygun şekilde yapılmıştır (Merriam, 2018). Söz konusu adımlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

1. *Hazırlık Aşaması:* Bu aşamada katılımcılarla yapılan görüşme söylemleri yazıya dökülmüştür. Görüşülen her bir katılımcıya "K" ile başlayan bir kod verilmiş, bu

sayede katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır.

2. *Organize Etme Aşaması*: Bu aşamada, araştırmada kullanılan sorular ve araştırma kavramsal boyutu dikkate alınarak bir çalışma çerçevesi oluşturulmuş, söz konusu çerçeve bağlamında verilerin düzenlenip sunulacağı temalar tanımlanmıştır. Kullanılan görüşme soruları ana tema olarak kabul edilmiş, elde edilen veriler ise gruplandırılıp ilgili görüşme sorusu altına işlenmiştir.

3. *Raporlama Aşaması*: Bu aşamada, ana ve alt temalar açık ve anlaşılır biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sürece ilişkin değerlendirmelerinin daha net anlaşılabilmesi için görüşme sürecindeki ifadelerinden doğrudan alıntı yapılmış, bu sayede geçerlilik ve inandırıcılık sağlanması hedeflenmiştir (Cresswell, 2012). Ayrıca görüşmeler neticesinde elde edilip raporlanan verilerden oluşturulan tema ve çıkarımlar katılımcılarla paylaşarak onaylatılmıştır. Son olarak, katılımcıların münazara faaliyetlerine ilişkin görüşlerini yansıtan temalar, alan yazın çıkarımları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları kapsamında; münazaranın bireysel katkıları, münazaranın olumsuz etkileri, eğitimde münazara kullanımı ve münazara yöntem önerileri olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Özellikle ifade edilmelidir ki yapılan tüm görüşmeler katılımcı ve araştırmacı dışında kimsenin olmadığı bir ortamda baş başa yapılmıştır. Bu sayede katılımcıların düşünce beyanı esnasında birbirinden etkilenmelerinin önüne geçilmiştir. Yine sorulan sorulara yönelik herhangi bir yanıt önerisi ya da kısıtlamasında bulunulmamış, tamamen kendi beyanları not edilmiştir. Mülakat sürecinde katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar içerisinden önemli noktaların ayrıştırılması ile kodlar elde edilmiş ve elde edilen kodlar söylem sıklıkları dikkate alınarak temalara dönüştürülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen “Münazara faaliyeti size ne kattı, bireysel gelişiminizi nasıl etkiledi?” sorusundan elde edilen cevaplardan kısa alıntı örnekleri, bu cevaplar içerisinde koyu punto ile gösterilen kodlar ve söylem sıklığına göre oluşturulan temalar aşağıda yer alan Tablo 9’deki gibidir.

Tablo 9. Münazaranın Bireysel Katkıları

ÖRNEK İFADELER	TEMALAR (SIKLIK)
K2: Münazara bana bir konuda diğerleriyle birlikte hareket edebilmeyi öğretti. Bunun yanında araştırma, öğrenme ve bilgiyi kullanma becerimi kısa sürede çok fazla geliştirerek kendime olan güvenimi arttırdı.	Topluluk önünde konuşabilme (7 kişi)
K8: Münazara süreci beni sosyalleştirdi diyebilirim. Üç yıldır aynı sınıfta olmama rağmen merhabadan öteye geçmediğim kişilerle arkadaş oldum. Bu benim için çok kıymetli. ...Birde özgüvenimi çok artırdı bu etkinlik, topluluk önünde daha rahat hissediyorum artık.	Kendini ifade edebilme (7 kişi)
K9: Ben kendimi bildim bileli kalabalık karşısında rahat edemem , utanıp sıkılırım. Münazara ile bu sorunu tam olarak aşmasam da eskiye göre çok çok iyi durumdayım. ...artık kendimi daha iyi ifade ediyorum.	Bilgi edinme ve araştırma becerisi (5 kişi)
K6: Münazara beni pratik düşünme noktasında çok fazla geliştirdi. İşbirliğinin önemi anlamamı sağladı. Benim gibi düşünmeyi ikna etme süreci bir yarış gibiydi. Çok heyecanlı. ...şunu çok net söyleyebilirim münazara sözle oynanan bir satranç gibi... bilgi önemli ama strateji daha önemli...	Ekip ruhu, takım bilinci (4 kişi)
K4: Topluluk önünde konuşabilmeme , bir hususun her zaman tek doğrudan ibaret olmadığını anlamama büyük katkı sağladı münazara. Fakat benim üzerindeki en büyük etkisi, bana insanları dinlemeyi öğretmesi. Anlamak, yorumlamak ve yanıtlamak için dinlemek gerek...	Özgüven (4 kişi)
	Sosyalleşme (4 kişi)
	Bilgi düzeyi artışına katkı (4 kişi)
	Tahammül (2 kişi)
	Sorumluluk bilinci (2 kişi)
	Dinleme becerisi (1 kişi)

Tablo 9'daki yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, münazaranın farklı bireyler üzerinde farklı olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Bu etkilere baktığımızda; 7 katılımcı münazaranın topluluk önünde konuşabilme ve kendini ifade edebilme becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Yine münazaranın bilgi edinme ve araştırma noktasında olumlu etkileri olduğunu ifade eden katılımcı sayısı 5'tir. 4 katılımcı ekip ruhu ve takım bilinçlerinin geliştirdiğini ifade etmiş, benzer şekilde 4 katılımcı münazaranın özgüvenlerini artırdığını vurgulamıştır. Münazaranın sosyalleşmeleri üzerinde katkısı olduğunu ifade eden 4 katılımcı, yine farklı konulara ilişkin bilgi düzeylerini olumlu etkilediğini ifade eden 4 katılımcı bulunmaktadır. Bunların yanı sıra tahammül düzeyini arttırdığını ifade eden 2 kişi, zamanı kullanabilme becerisini artırdığını ifade eden 2 kişi, sorumluluk bilinci yarattığını ifade eden 2 kişi, dinleme becerisini artırdığını ifade eden 1 kişi bulunmaktadır. Elde edilen bu veriler nitel araştırma kapsamında cevabı aranan 1. araştırma sorusunun (Münazaranın birey üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?) cevabı niteliğindedir.

Katılımcılara sorulan "Münazara faaliyetinin sizce olumsuz etkileri nelerdir?" sorusuna verilerin cevaplardan kısa alıntı örnekleri, bu cevaplar içerisinde koyu punto ile gösterilen kodlar ve söylem sıklığına göre oluşturulan temalar aşağıdaki Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Münazaranın Olumsuz Etkileri

ÖRNEK İFADELER	TEMALAR (SIKLIK)
K6: Münazaranın olumsuz bir yanı olduğunu düşünmüyorum ama söylemek zorunda olsam sürecin üzerinde yarattığı gerginlik derdim...	
K1: Faaliyetlerin özellikle ilk haftalarında gece uykumu kaçıracak kadar heyecan hissettim. Bir anda bu faaliyete dâhil olmam beni ilk zamanlar psikolojik olarak çok yordu . Sonradan "iyi ki" desem de ilk başlarda "eyvah" demişliğim vardır...	
K4: Mantığı itibarıyla münazara zıt fikirlerin karşılaşması demek. Kimi zaman kişiler kendilerini düşüncelerinin önüne çıkardı ve fikir yerine kendilerini yarıştırdı. Bu durum bazılarıyla olan ilişime zarar verdi .	Psikolojik gerginlik/stres (3 kişi)
K10: Aynı takımda olmadığım yakın arkadaşlarımla bile farklı düşündüğüm ve düşüncemi savunduğum için sorunlar yaşadım . Öyle ki bazılarıyla hala konuşmuyoruz. Bir de kaybettiğimiz zaman çok üzülüyoruz bu olumsuz bir şey mi bilemedim...	İlişkiye zarar (2 kişi)

Münazaranın olumsuz etkilerini içeren Tablo 10'daki katılımcılardan alınan yanıtlar incelendiğinde 6 katılımcının münazaranın herhangi bir olumsuzluğuna dair değerlendirmede bulunmadığı görülmüştür. Olumsuz değerlendirmeleri olan katılımcıların 3'ü münazara faaliyetleri sürecinde psikolojik gerginlik/stres yaşadıklarını, 2'si ise münazara faaliyetleri esnasında arkadaşlarıyla yaşadıkları gerginlik dolayısıyla ilişkilerinin zarar gördüğünü ifade etmiştir. Elde edilen bu veriler nitel araştırma kapsamında cevabı aranan 2. araştırma sorusunun (Münazaranın birey üzerinde olumsuz bir etkisi var mıdır?) cevabı niteliğinde olmuştur.

Katılımcılara sorulan üçüncü soru "Münazara faaliyeti sizce bir eğitim metodu olarak kullanılmalı mıdır?" şeklindedir. Alınan cevaplardan kısa alıntı örnekleri, bu cevaplar içerisinde koyu punto ile gösterilen kodlar ve söylem sıklığına göre oluşturulan temalar aşağıda yer alan Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Eğitimde Münazaranın Kullanımı

ÖRNEK İFADELER	TEMALAR (SIKLIK)
K9: Bence kesinlikle gereklidir. Çünkü konuşmak insan için her şeyden önemli... buna olanak sağlayan her yöntem eğitime entegre edilmeli. Özellikle topluluk önünde konuşma olanağı her zaman bulunamamakta ve toplum olarak bu yönümüz hep eksik kalmakta. Münazaranın eğitime dâhil edilmesinin buna çözüm olacaktır diye düşünüyorum.	
K8: Kesinlikle evet. Çünkü aile nedeniyle baskılanmış, içine kapanmış, konuşmayan çok fazla arkadaşım var çevremde. Onlardan biri de aynı takımda olduğum bir arkadaşım. Ben ondaki değişime yakından şahit oldum. Keşke buna benzer etkinliklerin sayısı daha da artsa eğitimde.	
K2: Bence kullanılmalı fakat münazara dersi diye bir ders yerine bütün derslerin münazara tarzında işlenmesi daha faydalı olur diye düşünüyorum. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlaması, sorumluluk hissi yaratması ve sistemin bir parçası olmaya zorlaması çok kıymetli...	Evet kullanılmalı (10 Kişi) Hayır kullanılmamalı: -
K3: Kesinlikle kullanılmalı. Bu model öğrencilerin öğrenme, araştırma, kendini geliştirme ve sosyalleşmeleri üzerinde kesinlikle etkili.	

Tablo 11'deki eğitimde münazaranın kullanımına ilişkin katılımcılardan alınan yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların tümünün (10 katılımcı) münazaranın eğitime entegre edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların tümünün birbirinden habersiz şekilde aynı düşüncede olması oldukça önemlidir. Elde edilen bu veriler nitel araştırma kapsamında cevabı aranan 3. araştırma sorusunun (Münazara etkinliğine eğitim müfredatlarında yer verilmeli midir?) cevabı niteliğindedir.

Son olarak katılımcıların önerilerine dair bilgiler elde etmek için "Münazara faaliyetlerini daha nitelikli hale getirmek için önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplardan kısa alıntı örnekleri ve söylem sıklığına göre oluşturulan temalar aşağıda yer alan Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12. Münazara Yöntem Önerileri

ÖRNEK İFADELER	TEMALAR (SIKLIK)
K10: Münazara etkinliği için ortam çok önemli. Tarafların birbirlerini göremediği, göz teması kuramadıkları bir ortamda etkili bir münazaranın verimli şekilde yapılamadığını düşünüyorum. Çünkü iletişim yalnızca sözle değil aynı zamanda beden ve bakışla da gerçekleştirilen bir eylemdir.	
K9: Takımların sayılarının 5'i geçmemesi ve her bir katılımcının kendisini ifade etmek için kullanacağı asgari süreler olmalı diye düşünüyorum. Bunun yanı sıra seçilen konuların alanımızla uyumlu hale getirilmesi ders başarımızı da olumlu etkiler bence.	Puanlama (4 kişi) Ortam (3 kişi) Takım sayıları (3 kişi) Zaman (2 kişi) Konu seçimi (2 kişi)
K3: Münazara etkinliğinde tarafların puanlanması çok önemli bence. Puanlamanın adil/şeffaf bir şekilde yapılması gerekir aksi halde sürece dair tüm motivasyonumuz yok olmakta.	
K6: Puanlama çok önemli. Adil bir puanlama sistemi kurulmadan başarılı bir münazara faaliyeti yapılamaz. Değerlendiricilerin katılımcılarla olan ilişkisi puanlara yansiyabilmekte... bunun önüne geçilmeli. Bence değerlendirenler r-tarafsız kişilerden oluşmalı.	

Münazara etkinliğine ilişkin önerileri içeren Tablo 12'den katılımcıların en fazla puanlama sürecine ilişkin öneride buldukları görülmektedir. Bu bağlamda 4 katılımcı münazara ekibinin performansını puanlamanın adil, şeffaf ve belli standartta gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Münazara ortamı ve takım sayıları ile ilgili öneride bulunan katılımcı sayıları 3'tür. Yine katılımcılardan 2'si zaman ile ilgili öneride bulunurken, 2 katılımcı da seçilen konuların öğrencilerin eğitim alanlarıyla ilişkili olması gerekliliğini önermiştir. Elde edilen bu veriler nitel araştırma kapsamında cevabı aranan 4. araştırma sorusunun (Münazara etkinliğini deneyimleyen katılımcılar gözünden sürece ilişkin öneriler nelerdir?) cevabı niteliğindedir.

Sonuç

Bu çalışma belirli bir konunun olumlu veya olumsuz yönleriyle tartışılması ve sahip olunan düşüncenin etkili bir şekilde savunulmasını ifade eden münazara konusunu ele almış ve münazara etkinliğinin birey üzerindeki etkilerini farklı değişkenlerle belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada münazara etkinliğinin birey üzerindeki etkisi kontrol odaklılık, psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, risk alma, başarı ihtiyacı, benlik saygısı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven değişkenleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. 10 haftalık münazara etkinliğinde kontrol (20 birey), deney (20 birey) ve izleyici (20 birey) gruplarında bulunan 60 bireyden oluşan bir örnekleme çalışma yürütülmüş ve yazına ve sahaya katkı sağlayıcı aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan birisi münazara etkinliği öncesi ve sonrası kontrol grubunda öz-yeterlilik dışında dikkate alınan değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılığın olmamasıdır. Bu bulgu, çalışmada beklenen sonuçlardan birisidir. Zira münazara etkinliği esnasında kontrol grubunda yer alan bireyler bu etkinliğe katılmamış ve izleyici olarak bile yer almamaları sağlanmıştır. Öte yandan beklentilerin aksine öz-yeterlilik değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiş ve bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum öz-yeterlilik düzeyinde münazara dışında farklı değişkenlerin etkisi olduğunun göstergesi olabilir. Zira öz-yeterliliği cinsiyet, ailenin ekonomik durumu ve öğrencinin algıladığı sağlık durumu gibi değişkenlerin yanında (Yardımcı ve Başbakkal, 2011), dindarlık düzeyi ve toplumsal değerler de etkileyebilmektedir (Kartopu, 2016). Bu nedenle, 10 haftalık süreçte kontrol grubundaki katılımcıların öz-yeterliliğini artıracak araştırmacıların kontrolü dışındaki faktörlerin bu farklılığı ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Elde edilen bir diğer bulgu, deney grubunda çalışmada kullanılan değişkenlerin bazılarında münazara öncesi ve sonrası anlamlı farklılıklar gözlenirken bazılarında anlamlı farklılıkların olmamasıdır. Çalışmada münazara etkinliği öncesi ve sonrasında bireylerin kontrol odaklılık, risk alma ve benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Dolayısıyla münazara etkinliği, bireylerin kontrol odaklı olması hariç risk alma düzeylerinde ve benlik saygılarında kısmen artışa yol açmış, ancak bu artış anlamlı bir farklılık ortaya çıkaracak düzeyde gerçekleşmemiştir. Bu durumun sebebi ön test bulgularında bireylerin bu değişkenler özelinde düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Örneğin ön test bulguları benlik saygısında (3,7100) "Katılıyorum" seçeneğine yakın bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla da münazara öncesinde zaten bireylerin benlik saygısı ve öz-güven düzeyleri yüksektir.

Çalışmada münazara etkinliği öncesi ve sonrasında psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, başarı ihtiyacı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Farklılığa ilişkin etki düzeylerinden başarı ihtiyacı ve öz-güven değişkenleri için orta; psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, iyimserlik ve psikolojik iyi oluş değişkenleri için ise yüksek düzeylerde etkilerin olduğu gözlenmiştir. Bu fark münazaranın bu değişkenlerin düzeylerinde artış ortaya çıkardığı yönünde gerçekleşmiştir. Münazara etkinliği öncesine nazaran etkinlik sonrası, bireylerin psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik, başarı ihtiyacı, iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve öz-güven ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 10 hafta boyunca kendisine verilen konuyu farklı kaynaklardan araştıran, kendisine verilen sürede açıklayan ve karşı tarafı ikna etmeye çalışan bireylerin münazara etkinliği öncesine göre kendilerini psikolojik olarak daha dayanıklı, sağlıklı ve mutlu, başarı elde etme çabası

yüksek, belirli bir konuda kendine güvenen ve daha yeterli ve geleceğe yönelik daha iyimser olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki Brem ve arkadaşlarının (2001), Karatay ve Demirel (2020)'in, Carinanos-Ayala ve arkadaşlarının (2021), McAvoy ve McAvoy (2021)'in, Baso (2016)'nın, Scott (2008)'un ve Oktaysoy ve Kerse (2023)'nin bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, münazara etkinliğinin ele alınan değişkenler özelinde izleyici grubunda psikolojik dayanıklılık dışında etkisinin olmadığı yönündedir. Bu bulgu çalışmada beklentilerin kısmen aksine gerçekleşmiştir. Zira çalışmada münazara etkinliğine katılım sağlanmasa da etkinlik esnasında aynı ortamda bulunan ve münazara etkinliğini gerçekleştiren bireyleri performans olarak değerlendiren, dolayısıyla da aktif olmasa da pasif olarak katılım sağlayan bireylerde de çalışmada kullanılan değişkenler özelinde değişim olacağı beklenmekteydi. Beklentiler tümüyle sağlanmamış olsa da izleyici grubun psikolojik dayanıklılık düzeyi münazara etkinliği öncesine göre artış göstermiştir. Bu artışa ilişkin etki büyüklüğü ise orta düzeyde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla doğrudan aktif katılım olmasa da münazara, izleyenlerin psikolojik olarak dayanıklılık düzeylerini (pasif katılım) güçlendirmiştir. Dolayısıyla da münazara etkinliğine pasif katılımı da olumlu sonuçlar elde edilebileceği tespit edilmiştir.

Yukarıda elde edilen bulguların, nitel çalışma bulgularıyla da desteklendiği belirlenmiştir. Zira görüşme formuyla elde edilen bulgularda katılımcılar münazara etkinliğinin topluluk önünde konuşabilme ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdiğini, bilgi edinmeye ve araştırmaya sevk ettiğini, ekip ruhunu aşıladığını, özgüvenlerini artırdığını, sosyalleşmelerini sağladığını, tahammül etme ve zamanı kullanabilme düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra dikkat çekici bir biçimde katılımcıların tamamı münazarayı eğitim programlarına girmesi gereken, yüksek nitelikli bir eğitim uygulaması olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgular ile nitel kısımdan elde edilen bulguların önemli ölçüde örtüşmesi, araştırmanın anlamlılığını arttırması bakımından son derece önemlidir.

Çalışmada söz konusu olan bazı kısıtları belirtmekte ve elde edilen bulguları bu kısıtlar çerçevesinde dikkate almakta fayda vardır. Çalışmanın birinci kısıtı münazaraya dahil edilen deney grubunun ele alınan bazı değişkenler özelindeki düzeylerinin münazara etkinliği öncesinde yüksek olmasıdır. Örneğin münazara öncesinde deney grubunun öz-güveni yüksek denilebilecek (ort.= 3,81) bir düzeydedir. Bulgularda öz-güvende münazara etkinliği öncesi ve sonrasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemesinin nedeninin bu olduğu tahmin edilmektedir. Zira nitel kısımda bazı katılımcılar münazara etkinliğinin öz-güvenlerini artırdığını belirtse de nicel bulgularda anlamlı farklılık görülebilmesinin nedeninin bu durum olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmada öz-güven düzeyi düşük bireylerin deney grubuna dâhil edilmesiyle münazaranın bu değişkenler özelinde bireyler etkisi daha net görülebilecektir. Bunun yanında nitel araştırmada katılımcılara sürece ilişkin önerileri sorulmuş ve bazı belirgin dönütler alınmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların, bu önerileri dikkate alarak gerçekleştirilmesinin faaliyetlerin etkinliği noktasında önemli olacağı öngörülmektedir.

Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	<p>*Bu makale yürütücülüğünü Gökhan KERSE'nin yaptığı, Kafkas Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen proje (Proje No: 2023-SB-01) verilerinden elde edilmiştir.</p> <p><i>Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.</i></p> <p>*(Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 23.09.2022 Tarih, 37 Nolu kararı ile Etik Kurul Kararı alınmıştır.)</p>
Benzerlik Taraması	Yapıldı – İthenticate
Etik Bildirim	itobiad@itobiad.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Kafkas Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi
Yazar Katkıları	<p>Çalışmanın Tasarlanması: 1. Yazar (% 60), 2. Yazar (%40)</p> <p>Veri Toplanması: 1. Yazar (%50), 2. Yazar (%50)</p> <p>Veri Analizi: 1. Yazar (%80), 2. Yazar (%20)</p> <p>Makalenin Yazımı: 1. Yazar (%50), 2. Yazar (%50)</p> <p>Makale Gönderimi ve Revizyonu: 1. Yazar (%70), 2. Yazar (%30)</p>
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	<p>* This article was obtained from the data of the project (Project No: 2023-SB-01) supported by Kafkas University Scientific Research Projects Unit, led by Gökhan KERSE.</p> <p><i>It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.</i></p> <p>* (Kafkas University Rectorate, Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board was taken with the decision dated 23.09.2022, numbered 37 of the Presidency of the Publication Ethics Committee.)</p>
Plagiarism Checks	Yes - İthenticate
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	itobiad@itobiad.com
Grant Support	Kafkas University Scientific Research Projects Unit
Author Contributions	<p>Design of Study: 1. Author (%60), 2. Author (%40)</p> <p>Data Acquisition: 1. Author (%50), 2. Author (%50)</p> <p>Data Analysis: 1. Author (%80), 2. Author (%20)</p> <p>Writing up: 1. Author (%50), 2. Author (%50)</p> <p>Submission and Revision: 1. Author (%70), 2. Author (%30)</p>

Kaynakça | References

- Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16642>
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70397>.
- Bandura, A. (1994). "Self efficacy". Encyclopedia of Human Behavior In V. S. Ramachandran (Ed.), Newyork Academic Press, 4, 71-81.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(9), 12. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barker RL. (1999). *The social work dictionary*, 4th ed. Washington, DC, NASW Press, 411,455.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (2000). *Social psychology*. Massachusetts.
- Baso, F. A. (2016). The implementation of debate technique to improve students' ability in speaking. *Exposure*, 5(2), 154-173. <https://doi.org/10.26618/ejpbj.v5i2.845>
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Bingöl, D. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bonanno G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59 (1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bozok, M. (2018). Türkiye'de ataerkillik, kapitalizm ve erkeklik ilişkilerinde biçimlenen babalık. *Fe Dergi*, 10(2), 31-42.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford, England: Aldine. <https://doi.org/10.1037/t10756-000>
- Brem, S. K., Russell, J. & Weems, L. (2001). Science on the Web: Student evaluations of scientific arguments. *Discourse Processes*, 32(2-3), 191-213.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (Çev: İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carinanos-Ayala, S., Arrue, M., Zarandona, J. & Labaka, A. (2021). The use of structured debate as a teaching strategy among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 98, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104766>
- Chen, X., Wang, L., Zhai, X. & Li, Y. (2022). Exploring the effects of argument map-supported online group debate activities on college students' critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 13, 856462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856462>

Christensen, L., Johnson, B. & Turner, L. (2015). *Research methods design and analysis*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Çabuk, B. & Yeni, E. (2016). Okul öncesi eğitimde yeni bir teknik: Münazara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2439-2456. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309287>

Çalışkan, H., & Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95. <https://jhwbjournal.com/uploads/files/9d6c9ce99e81c89081b73ef359d580ac.pdf>

Çuhadaroğlu F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, H.Ü. Tıp Fakültesi, Ankara.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/rotterin-ic-dis-kontrol-odagi-olcegi-ridkoo-toad.pdf>

Demircioğlu A. (2014). A comparison of the views of Ibn Khaldun and Montesquieu in terms of the effect of climatic conditions on human life. *The Anthropologist*, 17(3), 725-733. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891486>

Dewett, T. (2004). Employee creativity and the role of risk. *European Journal of Innovation Management*, 7 (4), pp. 257-266 <https://doi.org/10.1108/14601060410565010>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

Donald, M.G. (2003). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.

Duschl, R. A. & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.

Dücan, E. (2016). Türkiye'de iç göçün sosyo-ekonomik nedenlerinin bölgesel analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 167-183.

Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science*, 17(6), 391-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x>

Erdem, H. (2014). Algılanan örgütsel destek ve kontrol odağının stresle başa çıkma yöntemleri üzerine etkileri: Psikolojik sermayenin bu süreçteki rolü ve bir alan araştırması, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11616/5687/Tez%20Dosyas%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Erdoğan, E. (2022). Okul müdürlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile Mintzberg'in yönetici rolleri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.62638>

Erduran, S., Ardac, D., & Yakmaci-Guzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75442>

Eriş, Y. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. (*Yayımlanmamış yayımlanmış yüksek lisans tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4726>

Erkocaoğlu, E. (2009). Kurumsal girişimcilik ile örgüt yapısı arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 203-214. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50506>

Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 16(1), 423-458.

Freeley, A. & Steinberg, D. (2013). *Argumentation and debate*. Boston: Cengage Learning.

French, S. (1980). Updating of belief in the light of someone else's opinion. *Journal of the Royal Statistical Society*. 143(1), 43-48. <https://doi.org/10.2307/2981768>

Galvin, B. M., Randel, A. E., Collins, B. J., & Johnson, R. E. (2018). Changing the focus of locus of control: A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research. *The Job Annual Review*, 820-833. <https://doi.org/10.1002/job.2275>

George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (Jr) & Konopaske, R. (2012). *Organizations, behavior, structure, processes* (Fourteenth Edition), United States: McGraw-Hill Companies.

Goleman, D. (2009). *Duygusal zekâ*. Varlık Yayınları, İstanbul.

Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52(2), 157-163. <https://doi.org/10.1080/03634520302466>

Gutok, G. L. (2001). *Eğitimin felsefî ve ideolojik temelleri*. (Çev.: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Güngör, S., & Taşdan, M. (2016). Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://doi.org/10.17860/efd.96013>

Harris, P. & Middleton, W. (1994). The illusion of control and optimism about health: On being less at risk but no more in control than others. *British Journal of Social Psychology*, 33, 369-386. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01035.x>

Hoffi-Hofstetter, H., & Mannheim, B. (1999). Managers' coping resources, perceived organizational patterns, and responses during organizational recovery from decline. *Journal of Organizational Behavior*, 20(5), 665-685. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199909\)20:5<665::AID-JOB920>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199909)20:5<665::AID-JOB920>3.0.CO;2-V)

Huta, V. & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>

- Karatay, H. & Demirel, A. (2020). Münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına etkisi. İçinde İ. Kalenderoğlu ve P. Kanık Uysal (Ed.), *Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kartopu, S. (2019). Öz yeterlilik algısında dindarlık eğiliminin rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(50), 73-92. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3550>
- Kaygın, E., Kerse, G. & Yılmaz, T. (2017). Kamu çalışanlarında örgütsel bağlılık ve presenteeism arasındaki ilişki: Kars il örneği. *Ombudsman Akademik*, 6, 181-204. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/500118>.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787409343186>
- Keyinci, C. (2017). Aristoteles'in Solon'u: mutluluk ve akıbeti üzerine. *DTCF Dergisi* 57(82), 1463-1473. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000001572
- Koh, H. C. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: A study of Hong Kong MBA students. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 12- 25. <https://doi.org/10.1108/02683949610113566>
- Kugle C.L., Clements R.O. & Powell P.M., (1983). Level and stability of self-esteem in relation to academic behavior of second graders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1). <https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.1.201>
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-179. <https://doi.org/10.17763/haer.62.2.9r424r0113t67011>
- Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. *Sınıfta Demokrasi (Ed: Ali Şimşek)*, 1-25. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Laughy, D. (2010). *Medya çalışmaları: Teoriler ve yaklaşımlar*. Çev: Ali Toprak, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Lee, H.-W. (2013). Locus of control, socialization, and organizational identification. *Management Decision*, 51(5), 1047-1055. <https://doi.org/10.1108/MD-11-2012-0814>
- Loosemore, M. & Lam, A. S.Y. (2004). The locus of control: A determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management and Economics*, 22(4), 385-394. <https://doi.org/10.1080/0144619042000239997>
- McAvoy, P. & McAvoy, G. E. (2021). Can debate and deliberation reduce partisan divisions? Evidence from a study of high school students. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942706>
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckay M. & Fanning P. (2017). *Özgüven* (11. Baskı), (Çev. F.G. Atay), Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- McLuhan, M. (2001). *Global köy*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Ng, T. W., Sorensen, K. L. & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(8), 1057-1087. <https://doi.org/10.1002/job.416>

Oğuzkan, F. (1989). *Demokrasi eğitiminde öneriler: Demokrasi için eğitim*. Ankara: TED Yayınları.

Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning to understand: A lesson and a challenge for cognitive modeling. *Learning in Humans and Machines towards an Interdisciplinary Learning Science*, 37-62. <https://shs.hal.science/hal-00699807/>

Oktaşoy, O. & Kerse, G. (2023). *Münazara etkinliğinin bireyin mental iyi oluş düzeyine etkisi*. H. Seferli (Ed.), 1st International Silk Road Conference Proceedings Book, Nakhchivan State University (Azerbaijan), ss. 864-874.

Ören, K. & Biçkes, M. (2011). Effects of personality traits on entrepreneurship potential: A study on higher education students in Nevşehir. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 16(3), 67-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/194454>

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. *Prieiga Per Internetą*: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff>.

Pakaluk, M. (2005). *Aristotle's Nicomachean ethics an introduction*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802041>

Parvizi, G., & Özabacı, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak bilişsel esnekliğin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 65-81. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1956920>

Prescott, R. E. (2012). *Applying prospect theory to moral decision-making: The heuristic biases of moral decision-making under risk* (Doctoral dissertation, Walden University). <https://www.proquest.com/docview/1020574046?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80 (1): 1-28. <https://psycnet.apa.org/record/2011-19211-001>

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1

Santrock, J. W. (2006). *Life-span development psychology*. New York: McGraw Hill Companies.

Sarıçam, H. & Güven, M. (2012). Özgüven ve dini tutum. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* (5):7. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS244>

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>

Schwartz, CE, Coulthard-Morris, L., Zeng, Q. & Retzlaff, P. (1996). Multipl skleorisli kişilerde öz yeterliliğin ölçülmesi: Bir doğrulama çalışması. *Fiziksel tıp ve rehabilitasyon arşivleri*, 77 (4), 394-398. [https://doi.org/10.1016/S0003-9993\(96\)90091-X](https://doi.org/10.1016/S0003-9993(96)90091-X)

Scott, S. (2008). Perceptions of students' learning critical thinking through debate in a technology classroom: A case study. *The Journal of Technology Studies*, 34(1), 39-44.

Seligman, M. E. (2000). Optimism, pessimism, and mortality. *Mayo Clinic Proceedings*, 75(2), 133-134. [https://doi.org/10.1016/S0025-6196\(11\)64182-7](https://doi.org/10.1016/S0025-6196(11)64182-7)

Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage Publication.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

Stewart M, Reid G. & Mangham C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12 (1): 21-31. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(97\)80018-8](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(97)80018-8)

Şahin, H. (2005). Öfke ve öfke denetiminin kuramsal temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 1-22.

Şeşen, H. (2010). Öncülleri ve sonuçları ile örgüt içi girişimcilik: Türk Savunma Sanayinde bir araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Kara Harp Okulu Üniversitesi, İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/744401>

Şimşek, A. & Eroğlu, Ö. (2013). *Davranış bilimleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Tanç, A. (2016). Muhasebe meslek mensuplarının iş tatmini üzerinde kontrol odağı etkisini tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 69, 83-98. <https://doi.org/10.25095/mufad.396661>

Tekin, B. & Deniz, B. (2019). Muhasebe meslek mensuplarının iş stresi, iş performansı ve iş tatmini düzeyleri üzerinde kontrol odağı etkili bir faktör mü?. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 84, 65-94. <https://doi.org/10.25095/mufad.625730>

Tezel Şahin, F. & Cevher, F. N. (2007). *Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara

TDK (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>

Terzi, G. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200202>

Uçar, Z. (2016). Örgütsel (işgören) sessizlik olgusunun kişisel ve demografik özellikler bağlamında araştırılması: Nitel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 17, 311-342. <https://doi.org/10.24988/deuibf.2016311511>

Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1-18. <https://doi.org/10.15270/54-1-611>

Wagnild G. M. & Young H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178. https://www.academia.edu/6675361/Development_and_Psychometric_Evaluation_of_the_Resilience_Scale

Wilson, D. B. (2023). Practical meta-analysis effect size calculator. Version date: 2023.11.27. <https://www.campbellcollaboration.org/escalc/d-means-sds.php>

Yardımcı, F. & Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 27(2), 19-33.

Yeşilay, A. (1996). Genelleştirilmiş öz yetki beklentisi. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, K., Özdemir A. & Saygılı M. (2016). Risk alma eğilimi ve başarıma ihtiyacının girişimcilik potansiyeline etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 4(2), 121-121. <https://doi.org/10.22139/jobs.287249>

Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi*. (Yüksek Lisans Projesi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı/ ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yusop, F. D. & Sumari, M. (2015). Pre-service teachers' learning styles and preferences towards instructional technology activities and collaborative works. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 14(2), 116-129. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057360.pdf>