

TARTIŞMA ETKİNLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANI TUTUM VE DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Rüştü YEŞİL *

Özet

Sosyal hayatın farklı alanlarında yaşanan ve gözlenen durumlar, demokratik tartışma becerilerini bireylerin yeterince kazanamadığını göstermektedir. Bu olumsuz durumun önemli bir nedeni bireylerin tartışma etkinliğine ve bu etkinliğin amaç, süreç ve sonuç boyutlarına ilişkin yanlış tutum ve davranışlara sahip olmasıdır. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar ile bu boyutlar arasındaki ilişki irdelenmiştir. Çalışmanın örneklemini eğitim fakültesi öğretim elemanı ve öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin çözümünde aritmetik ortalama, t testi ve korelasyon testinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda bu boyutlar içerisinde yer alan olumsuz tutum ve davranışlara öğretim elemanlarının önemli ölçüde sahip olduğu, öğrencilerin genel olarak öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirdiği ve boyutlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Tartışma eğitimi, öğretim elemanlarının tartışma davranışları

Abstract

The experienced and observed situations in different environment of social life have showed that individuals have not acquired enough democratic discussion skills. One of the important reasons of this negative situation is that individuals have negative attitudes and behaviors related to discussion activity and its aims, processes and results. In this research it has been investigated what the negative attitudes and behaviors of lecturers and their relations are. The exemplification in this research is occupied by the means of the lecturers and the students in the faculty of education. Arithmetic means, t test and correlation test have been used to analyze the data. At the end of the research it has been determined that the lecturers acquired a great deal of negative attitudes and behaviors, the students evaluated the lecturers negatively and there were positive and meaningful relations among the subjects.

Key words: Discussion education, lecturer's discussion behaviors

Tartışma, beceriler ağından oluşan kapsamlı bir etkinliktir. O hem insana özgü hem de demokratik bir eylemdir. Dinleme, anlama, düşünme, sorgulama, ifade etme gibi birçok becerinin dengeli ve etkin kullanımını gerektirir.

Çevrede sık sık gözlenen ya da yaşanan çekişme, çatışma, kaos, şiddet gibi kavramlar, toplumda tartışma kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmakla birlikte (TDK, 1988:1420) özünde, hedef ve ilkelerinde tamamen farklı anlamları ifade ederler. Örneğin demokratik bir eylem olarak “Tartışma, düşünsel bir girişimdir. Hakkında görüşler ortaya koyup düşüncelerin geliştirildiği, değerlendirildiği konularla ilgili daha fazla bilgiye ve eleştirel bir anlayışa ulaşmamızı sağlayan bir keşif diyalogu, yenilikçi bir araştırma sürecidir. Kişisel olarak gerçekleştirilen bir süreçten çok, diğerleri ile birlikte gerçekleştirilen bir süreçtir.” (Howard ve Barton, 1998:1). “Karşılıklı konuşma değil birbiri ile konuşma sürecidir” (Howard ve Barton 1998: 146). Buna karşılık Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde çekişmek ağız kavgası etmek; çatışmak söz, iddia ve davranışlarla birbirini çelmek, kavga etmek; kaos ise karışıklık ve kargaşa olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1988). Bu özellikleri ile tartışma; çekişme, çatışma, kaos, şiddet gibi eylemlerden hedef ve süreç boyutuyla farklılaşmaktadır. Hedefleri içerisinde ne galip gelme, diğer insanlar üzerinde baskı kurma gibi istekler ne de süreci içinde şiddet, tehdit, kaos gibi eylemler ya da durumlar yer alır.

Toplumda böylesine yanlış bir kanının oluşmasının önemli nedenlerinden biri, bireylerin yanlış bir eğitim sürecinden geçmeleridir. Ailede, okulda, arkadaş çevresinde, iş yerlerinde, televizyon karşısında gördüğü olaylar, girdiği etkileşimler, model aldığı insan davranışları bireylerde yanlış tartışma bilinç ve davranışlarının oluşmasına yol açabilmektedir. Bunlardan plânlı bir eğitim kurumu olması, demokratik bireyler yetiştirmek amacıyla kurulmuş olması, profesyonel eğitimcileri barındırması gibi nedenlerle okulların, bu yanlış eğitimden daha çok sorumlu olduğu söylenebilir.

Buna karşılık kültür düzeyi düşük olan bireylerin dışında çoğu üniversite mezunu olan aydınlar arasında geçen tartışmaların da kısa zaman içinde amacından sapması, çekişmeye dönüşmesi, hakaretlerle devam etmesi ve kimi zaman şiddetle ya da en azından düşünsel bulanıklıkla sonuçlanması (Alatlı, 2001:7; Aklan, 2001:235), okulların tartışma kültürünü bireylere kazandırmada etkili olmadığının bir işareti olarak kabul edilebilir.

Şüphesiz eğitim kurumlarında tartışma kültürünün bireylerde davranış olarak yerleşmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğretimin plânlayıcısı, uygulayıcısı ve denetleyicisi olarak okullardaki en etkili ve yetkili kimselerdir (Yeşil, 2002:120). Öğretmenlerin bilgi bütünlerini öğrencilere aktarmanın (öğretimin) yanı sıra tartışma kültürünü de kazandırma gibi bir de eğitim görevleri vardır. Buna kısaca tartışma eğitimciliği denilebilir.

Okulların, topluma demokratik tartışma kültürünü aktaramama sorununu gidermenin en sağlıklı yollarından biri, birer kültür aktarımcısı olan öğretmenlerin bu kültürle donanık, görev yaptıkları okullara bu

kültürü hâkim kılma isteklilik ve becerilerine sahip olarak yetiştirilmesi ve bunun için uygun program düzenlemelerinin yapılmasıdır. Flowers ve Shiman'ın da (1997:166) belirttiği gibi yasa koyucular, eğitim bakanlıkları demokratik değerlerin kazandırılmasına dönük olarak birçok şey emredebilir, stratejiler geliştirebilir, önerilerde bulunabilirler; ancak öğretmenler konuya ilgi duymadıkları sürece bu değerler öğrenciler için asla önemli bir konu hâline gelemez.

Bu süreçte öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerine önemli görevler düşmektedir. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları da kurumun öğretmenleri olarak bu sorumluluktaki en büyük pay sahiplerinden biridir.

Öğretim elemanlarının tartışma eğitimciliğini etkili olarak yerine getirebilmesi, belirli özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bunların başında tartışma etkinliğine ilişkin bilgi yeterlikleri gelmektedir. Öğretim elemanının, bir etkinlik olarak tartışmanın ne olduğunu, gereklerini, amacını, sürecini, nasıl sonuçlandırılacağını, ne zaman, nerede, nasıl kullanılacağını bilmesi, etkili tartışmalar yapıp verimli sonuçlara ulaşmanın, daha da önemlisi öğrencilerinin tartışmayı doğru olarak öğrenebilmesinin ilk şartıdır (Aklan, 2001:17; Mendel-Reyes 1998:37). Yapı, amaç, süreç ve sonuçlar yönüyle bilinmeyen bir etkinliğin etkili ve verimli olarak yapılması mümkün değildir.

Bununla birlikte öğretim elemanlarındaki tartışma etkinliğine ilişkin bilişsel yeterlilik, etkili tartışmalar yapabilmek için yeter bir özellik değildir. Bilişsel yeterliğin yanı sıra öğretim elemanlarının bu etkinliğe ilişkin olumlu tutumlara da sahip olması gerekir (Englund, 2000:311; Levin, 1998:74; Tozlu, 1997:105). Tartışmanın birey ve toplumun gelişimi açısından gerekliliğine inanılması, düşüncelerini belirten kişilere saygılı olunması, demokratik bir ortam oluşturma gerekliliğinin benimsenmesi gibi bu etkinliğin amaç, süreç ve sonuçlarına ilişkin olumlu tutumlar, etkili ve verimli tartışmalar yapabilmeyen bir diğer önemli şartıdır.

Bir diğer önemli gereklilik de öğretim elemanlarının etkili tartışmalar yapma ve bu süreci yönetme becerilerine sahip olmasıdır. Bir karakter eğitimcisi olan öğretmen (Kıncal, 1998:23) ve okulun atmosferi, bir karakter özelliği olan tartışmacılığı geliştirmek üzere yola çıkan öğretimin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Flowers ve Shiman, 1997:166; Passmore, 1991:633). Öğretim elemanı bir taraftan demokratik bir sınıf ortamı hazırlayıp öğrencilerine tartışmalar yaptırarak, diğer taraftan da demokratik tartışma becerilerini etkili bir şekilde göstererek tartışma eğitimciliği açısından geleceğin öğretmenlerine iyi bir model oluşturmalıdır. Nitekim araştırmalar da tartışma becerilerinin gözlenerek ya da yaşanarak öğrenilebileceğini göstermektedir (Yeşil 2002:162-163; Mendel-Reyes 1998:36; Levin 1998:70; Morine-Dershimer 1998:41-56).

Görüldüğü gibi kültür aktarıcısı olarak topluma demokratik tartışma kültürünü kazandıracak olan öğretmenleri yetiştiren eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının, bu kurumun öğretmenleri olarak öncelikle kendilerinin bu kültürle donanık olması gerekmektedir. Bir diğer deyişle, geleceğin toplumunun mimarlarını

yetiştirmek eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarının tartişma etkinliğine ilişkin sahip oldukları tutum ve davranışların niteliği, demokratik tartişma kültürünün topluma kazandırılması açısından önemlidir. Buna göre toplumumuzun bu kültüre yeterince sahip olamayışının önemli nedenlerinden birinin, ğretim elemanlarının bu konudaki olumsuz tutum ve davranışları olduğu söylenebilir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarının tartişma etkinliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar üzerinde yoğunlaşılmıştır. Bu sorun ele alınırken, bulguların daha düzenli ve anlaşılır bir şekilde değerlendirilebilmesi için ğretim elemanlarının sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar dört boyutta ele alınmıştır. Bunlar:

1. Tartışma etkinliği hakkında sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar (Yöntem Boyutu),
2. Tartışma etkinliğinin amacına ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar (Amaç Boyutu),
3. Tartışma etkinliği sürecine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar (Süreç Boyutu)
4. Tartışma etkinliğinin sonucuna ilişkin sahip olunan olumsuz tutum ve davranışlardır (Sonuç Boyutu).

Buna göre bu çalışmanın temel problemi, ğretim elemanlarının tartişma etkinliğine ve bu etkinliğin amacına, sürecine ve sonucuna ilişkin hangi olumsuz tutum ve davranışlara ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi şeklinde özetlenebilir.

Alt Problemler

Bu temel problem çerçevesinde çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

Öğretim elemanları;

1. Tartışma etkinliğine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahip midirler? Bu konuda ğrenci ve ğretim elemanları ne düşünmektedir?
2. Tartışma etkinliğinin amacına ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahip midirler? Bu konuda ğrenci ve ğretim elemanları ne düşünmektedir?
3. Tartışma etkinliğinin sürecine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahip midirler? Bu konuda ğrenci ve ğretim elemanları ne düşünmektedir?
4. Tartışma etkinliğinin sonuçlarına ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahip midirler? Bu konuda ğrenci ve ğretim elemanları ne düşünmektedir?
5. Belirlenen boyutlar içerisinde en çok hangi boyutta yer alan tutum ve davranışlara sahiptirler?

6. Tartışma etkinliği ile ilgili olarak belirlenmiş olan yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Denenceler

Temel problemi ve alt problemleri yukarıda belirtilen bu çalışma, başlıca şu denenceleri test etmek amacıyla yapılmıştır:

1. Öğretim elemanları, tartışma etkinliğinin kendisine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahiptirler. Öğrenciler bu konuda daha olumsuz düşünmektedirler.
2. Öğretim elemanları, tartışma etkinliğinin amaçlarına ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahiptirler. Öğrenciler bu konuda daha olumsuz düşünmektedirler.
3. Öğretim elemanları, tartışma etkinliğinin içeriğine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahiptirler. Öğrenciler bu konuda daha olumsuz düşünmektedirler.
4. Öğretim elemanları, tartışma etkinliğinin sonuçlarına ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahiptirler. Öğrenciler bu konuda daha olumsuz düşünmektedirler.
5. Öğretim elemanları en çok, tartışma etkinliğinin sonucuna ilişkin yanlış tutum ve davranışlara sahiptir.
6. Tartışma etkinliği ile ilgili olarak belirlenmiş olan yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutları arasında bir korelasyon ilişkisi vardır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma özellikle iki nedenden dolayı önemlidir. Bunlardan birincisi demokrasinin bir ön koşulu ve demokratikliğin önemli bir ölçütü olan tartışma etkinliğini konu almasıdır. İkinci neden ise, toplumun mimarı olarak nitelenen öğretmen adaylarını yetiştiren ve onlar için model oluşturan öğretim elemanlarını örneklem olarak almasıdır. Çünkü demokratik tartışma kültürünün toplumda yer bulmasını, gelişmesini ve böylelikle toplumun demokratiklik düzeyinin yükselmesini sağlayacak en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretim elemanlarının bu konudaki olumsuz tutum ve davranışları dalga dalga ve güçlenerek tüm topluma yayılır.

Varsayım

Eğitimleri süresince okullarda olumlu tutum ve davranışlar kazandırılmayan bireylerin verimli tartışmalar yapamayacağı varsayımından hareketle böyle bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın amacına ulaşması için yapılan kaynak taramasının yeterli, öğretim elemanı ve öğrencilerin ise görüşlerinde içten oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma, tartışma etkinliği ve bu etkinliğin amaç, süreç ve sonuç boyutlarına ilişkin eğitim fakültesi öğretim elemanlarındaki olumsuz tutum ve davranışlarla sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışma, tarama modeline uygun olarak yürütülen bir analiz çalışması niteliğindedir. Tümden gelim mantığıyla, okullarda ve sosyal hayatın diğer alanlarında yaşanan ya da gözlenen olumsuz tartışma etkinliklerinin nedenlerinden biri olan öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının olumsuzluğu etkeni irdelenmiştir. Öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ve bu etkinliğin amaç, süreç ve sonuç boyutlarındaki sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar ile sahip oluş düzeyleri, boyutlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğrencileri; çalışma evrenini Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretim elemanı ve öğrencileri; örneklemi ise değişik bölümlerde öğrenim gören 403 öğrenci ve derslere giren 75 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

“Sınıf ortamlarında niçin etkili tartışmalar yapılamamaktadır? Düşüncelerinizi yazınız.” şeklindeki açık uçlu soruya öğrenci ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar doğrultusunda bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Güvenirlik testini yapmak üzere ölçme aracı önce 50 öğrenci ve 20 öğretim elemanına uygulanmıştır. Güvenirliği düşük bulunan maddeler elendikten sonra ölçme aracına son şekli verilmiştir. Ölçme aracının Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısı öğrencilere uygulanan bölümü için 78.87; öğretim elemanlarına uygulanan bölümü için ise 77.37 olarak belirlenmiştir. Son şekliyle ölçme aracı, toplam 15 maddeden ve her bir maddeye ilişkin “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçme aracı öğretim elemanı ve öğrencilere uygulanmıştır. Bu araçla tartışma etkinliğine ve bu etkinliğin amaç, süreç ve sonuç boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarındaki olumsuz tutum ve davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca gerek ölçme aracının oluşturulması gerekse bulguların yorumlanması için ihtiyaç duyulan kuramsal temeli oluşturmak üzere kaynak taraması yapılmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verileri çözümlmek için bilgisayar ortamında SPSS programından yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışların belirlenmesi için her birine ilişkin *aritmetik ortalama* (\bar{X}); öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için *independent sample (bağımsız örneklem) t*, boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisini belirlemek için *Pearson's r* değerleri hesaplanmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “tamamen katılmıyorum”, 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “katılmıyorum”, 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “kısmen katılıyorum”, 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin “katılıyorum” ve 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin ise “tamamen katılıyorum” anlamına geldiği kabul edilmiştir. Düzeylerin bu aralıkları, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 (bir) ile en yüksek değer olan 5 (beş) arasındaki seri genişliğin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Verilerin yorumlanmasında .05 düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar altı başlık altında verilmiştir.

1. Öğretim Elemanlarındaki Tartışma Etkinliğine İlişkin Olumsuz Tutum ve Davranışlar

Öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar ve olumsuz tutum ve davranışlar sahip oluş düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarındaki Tartışma Etkinliğine İlişkin Olumsuz Tutum ve Davranışların Öğrenci ve Öğretim Elemanlarınca Değerlendirilmesi

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	SD	t değeri	p
Tartışma yönteminin gereklerini bilmiyorlar.	Öğrenci	396	3.45	2.84	468	1.469	.143
	Öğretmen	74	2.96	.96			
Tartışma yönteminin gerekliliğine inanmıyorlar.	Öğrenci	390	3.08	1.30	460	2.321	.021
	Öğretmen	72	2.71	1.09			
Tartışma etkinliğine karşı isteksizdirler.	Öğrenci	390	3.54	2.44	463	1.555	.121
	Öğretmen	75	3.09	1.13			
Tartışmayı ders kaynatma aracı olarak görüyorlar.	Öğrenci	389	3.12	1.50	462	2.732	.007
	Öğretmen	75	2.61	1.27			
Genel Ortalama (\bar{X})	Öğrenci	368	3.30	1.27	437	3.092	.002
	Öğretmen	71	2.81	.78			

Tablo 1’de görüldüğü gibi tartışma etkinliğine ilişkin öğretim elemanlarındaki olumsuz tutum ve davranışların öğrenci (\bar{X} =3.30: kısmen katılıyorum) ve öğretim elemanlarınca (\bar{X} =2.81: kısmen katılıyorum) değerlendirilmesinin genel ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<.05$). Bu durum öğrencilerin, sınıflarda demokratik tartışma ortamı oluşturma sorumluluğunu, formal ve informal otorite sahibi olan öğretim elemanlarına yüklemelerinden kaynaklanabilir.

Ayrıca bu anlamlı fark üzerinde özellikle öğretim elemanlarının “tartışmayı ders kaynatma aracı olarak görme” ve “tartışma yönteminin gerekliliğine inanmama” davranışlarının etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarını her iki açıdan da anlamlı bir farkla daha olumsuz değerlendirmektedir ($p<.05$). Öğretim elemanlarının programdaki konuları yetiştirme kaygıları ile öğrencilerin konuyu açma girişimlerinin çatışması böyle bir değerlendirme farklılığına yol açmış olabilir.

Hem öğrencilere (\bar{X} =3.54: Katılıyorum) hem de öğretim elemanlarına (\bar{X} =3.09: Kısmen katılıyorum) göre öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ilişkin en olumsuz tutumu “tartışma etkinliğine karşı olan isteksizlikleridir”. Buna göre öğretim elemanlarında tartışma etkinliğine karşı önemli ölçüde isteksizlik bulunduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarındaki bu olumsuz tutum ve davranışlar, sınıf içerisinde yapılan tartışmaların harcanan zamana göre verimsiz geçmesinden, öğretim elemanlarının programı yetiştirme kaygılarından ve sonuçta beklenen öğrenmelerin ve uzlaşmanın gerçekleşmemesinden kaynaklanabilir. Yine bu durum, tartışma etkinliğinin kurallarına uygun ve demokratik bir çerçevede gelişmemesi nedeniyle beklenen verimin elde edilemediği şeklinde yorumlanabilir.

2. Tartışma Etkinliğinin Amacına İlişkin Öğretim Elemanlarındaki Olumsuz Tutum ve Davranışlar

Öğretim elemanlarının tartışma etkinliğinin amacına ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar ve sahip oluş düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tartışma Etkinliğinin Amacına İlişkin Öğretim Elemanlarındaki Olumsuz Tutum ve Davranışların Öğrenci ve Öğretim Elemanlarınca Değerlendirilmesi

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	SD	t değeri	P
Kendilerine ve düşüncelerine güvenmiyorlar. Düşüncelerini açıklama cesaretleri yok.	Öğrenci	389	3.17	1.32	462	1.332	.183
	Öğretmen	75	2.96	1.06			
Tartışma sonunda yenilmekten korkuyorlar	Öğrenci	383	3.25	1.36	453	.218	.828
	Öğretmen	72	3.20	1.11			
Kendi düşüncelerini empoze etmeye çalışıyorlar	Öğrenci	390	3.61	1.31	463	1.143	.254
	Öğretmen	75	3.43	1.20			
Genel Ortalama (\bar{X})	Öğrenci	372	3.36	1.00	442	.925	.356
	Öğretmen	72	3.25	.82			

Tablo 2’de, tartışma etkinliğinin amaçlarına ilişkin öğretim elemanlarındaki olumsuz tutum ve davranışların öğrenci (\bar{X} =3.36: Kısmen katılıyorum) ve öğretim elemanlarınca (\bar{X} =3.25: Kısmen katılıyorum) değerlendirilmesinin genel ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ($p<.05$) görülmektedir. Her iki grup da öğretim elemanlarının bu konudaki tutum ve davranışlarını yeterince olumlu bulmamıştır.

Ayrıca her iki grup da öğretim elemanlarını özellikle tartışmada “kendi düşüncelerini empoze etmeyi amaçladıkları” konusunda daha olumsuz değerlendirmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf ortamındaki yetkilerinden yararlanarak programın hedefleri doğrultusunda tartışmayı toparlayıcı sözü söyleme eğilimleri bu değerlendirmeye yol açmış olabilir.

Tüm bunlara göre tartışmanın, düşünsel yöndeki eksikliklerin giderilip yanlışlıkların düzeltilmesi amacıyla yapıldığını öğretim elemanlarının yeterince bilmediği ya da benimsemediği söylenebilir. Tartışmadan yenik ayrılma, kendilerine güvensizlik, kendi duygu ya da düşüncelerini öğrencilere empoze etmeye çalışma gibi yanlış davranışların olması, tartışma etkinliğinin amacı konusunda öğretim elemanlarında bazı yanlışlıkların bulunduğunu göstermektedir.

3. Öğretim Elemanlarındaki Tartışma Etkinliği Sürecine İlişkin Olumsuz Tutum ve Davranışlar

Öğretim elemanlarının tartışma etkinliği sürecine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar ve olumsuz tutum ve davranışlara sahip oluş düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarındaki Tartışma Sürecine İlişkin Olumsuz Tutum ve Davranışların Öğrenci ve Öğretim Elemanlarınca Değerlendirilmesi

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	SD	t değeri	p
Farklı düşüncelere tahammül edemiyorlar.	Öğrenci	392	3.67	1.34	464	2.619	.009
	Öğretmen	74	3.23	1.22			
Belirli önyargılara sahipler ve bunları aşamıyorlar.	Öğrenci	394	3.75	1.22	465	1.977	.049
	Öğretmen	73	3.45	1.09			
Birbirlerine karşı hoşgörülü davranmıyorlar.	Öğrenci	385	3.10	1.36	456	.816	.415
	Öğretmen	73	2.96	1.07			
İdeolojik davranıp tarafsız olamıyorlar.	Öğrenci	388	3.57	1.28	461	1.669	.096
	Öğretmen	75	3.31	1.14			
Sınıf içi ve dışı sosyal ilişkilerin demokratikleşmesi için çaba harcamıyorlar.	Öğrenci	386	3.98	1.20	458	2.671	.008
	Öğretmen	74	3.58	1.02			
Düşüncelerini açıklayan kişilerle alay ediyorlar.	Öğrenci	388	2.74	1.36	461	2.595	.010
	Öğretmen	75	2.31	1.03			
Genel Ortalama (\bar{X})	Öğrenci	362	3.48	.87	430	2.684	.008
	Öğretmen	70	3.18	.71			

Tablo 3'te görüldüğü gibi tartışma etkinliği sürecine ilişkin öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarına ilişkin öğrenci (\bar{X} =3.48: Katılıyorum) ve öğretim elemanları (\bar{X} = 3.18:Kısmen katılıyorum) tarafından yapılan değerlendirmelerin genel ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<.05$). Öğrenciler bu konuda daha olumsuz düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının otoriteyi elinde bulundurmaları, tartışma konuları ile ilgili daha geniş bilgiye sahip olmalarının bir sonucu olarak kendilerine güven içerisinde tutum ve davranışlar göstermeleri, programı yetiştirme kaygıları ve programın hedefleri doğrultusunda taraf olmaları kendilerince olağan, öğrenciler tarafından ise olumsuz değerlendirilmesi bu farklılığa yol açmış olabilir.

Bu anlamlı fark üzerinde özellikle öğretim elemanlarının tabloda yer alan beşinci, birinci, altıncı ve ikinci tutum ve davranışları konusundaki öğrenci ve öğretim elemanlarının görüş ayrılıklarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grup, üçüncü ve dördüncü tutum ve davranışla ilgili olarak ise benzer düşünmektedir.

Yine tablodan hem öğrenci (\bar{X} =3.98: Katılıyorum) hem de öğretim elemanlarınca (\bar{X} =3.58: Katılıyorum) en olumsuz değerlendirilen öğretim elemanı tutum ve davranışının “sosyal ilişkilerin demokratikleşmesi için çaba göstermeme” davranışı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerle aralarına mesafe koymaya çalışması ve bu nedenle ilişkileri formal tutma gayretleri bu değerlendirmeye yol açmış olabilir.

Bu bulgulara göre öğretim elemanlarının tartışma etkinliği sürecindeki tutum ve davranışlarının yeterince olumlu olmadığı, demokratik tartışmalar yapma/yaptırma konusunda yetersiz kaldıkları, sonuçta da sınıf içerisinde olması gereken demokratik tartışmaların yapılamadığı söylenebilir.

4. Öğretim Elemanlarındaki Tartışma Etkinliğinin Sonuçlarına İlişkin Olumsuz Tutum ve Davranışlar

Öğretim elemanlarının tartışma etkinliğinin sonuçlarına ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışlar ve olumsuz tutum ve davranışlara sahip oluş düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tartışma Etkinliğinin Sonuçlarına İlişkin Öğretim Elemanlarındaki Olumsuz Tutum ve Davranışların Öğrenci ve Öğretim Elemanlarınca Değerlendirilmesi

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	SD	t değeri	P
Öğrencilerin düşüncelerinin yönü, ders geçmelerine etki ettirilmektedir.	Öğrenci	395	3.70	1.31	464	4.971	.000
	Öğretmen	71	2.87	1.13			
Yasal tehlikelerden çekiniyorlar.	Öğrenci	388	3.99	1.23	460	.013	.990
	Öğretmen	74	3.99	1.10			
Yenilgiye uğramaktan korkuyorlar.	Öğrenci	383	3.25	1.36	453	.218	.828
	Öğretmen	72	3.20	1.11			
Genel Ortalama (\bar{X})	Öğrenci	372	3.64	.95	438	2.285	.023
	Öğretmen	68	3.37	.75			

Tablo 4'te sınıflarda yapılan tartışmaların sonuçlarına ilişkin öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarıyla öğrenci (\bar{X} =3.64: Katılıyorum) ve öğretim elemanlarınca (\bar{X} =3.37: Kısmen katılıyorum) yapılan değerlendirmelerin genel ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirmektedir. Öğretim elemanlarının tartışmaları sınırlandırma ve sonuçları özetleyici bir tutum sergilemesi öğrenciler tarafından farklı değerlendirilmiş olabilir.

Bu anlamlı farkın ortaya çıkmasına etki eden en belirgin özellik, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının, öğrencilerde, düşüncelerin dersi geçmeye etki edeceği anlayışını oluşturmasıdır. Buna göre öğretim elemanlarının, düşüncelerinden dolayı mağdur olmayacakları konusunda öğrencilere yeterince güven vermediği söylenebilir.

Yine tablodan, sınıf içerisinde demokratik tartışmalar yapılmasının önündeki en büyük engelin, tartışma sonucunda doğabilecek yasal tehlikelerden öğretim elemanlarının çekinmeleri olduğu konusunda her iki grubun da aynı düşündüğü (\bar{X} =3.99: Katılıyorum) dikkati çekmektedir. Bu durum, düşüncelerin rahatlıkla belirtilmesi konusunda sınıf ortamına yasal tedirginliğin hâkim olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, demokratik tartışmaların yapılabilmesi için gerekli olan güven ortamının sınıflarda sağlanamadığı, tartışma sonunda oluşabilecek yasal tehlike, dersten başarısız gösterilme ve yenilgiden korkma gibi durumları giderme konusunda öğretim elemanlarının yetersiz kaldığı söylenebilir.

5. Tartışma Etkinliğine İlişkin Belirlenmiş Boyutların Karşılaştırılması

Tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarının karşılaştırılmasını içeren bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tartışma Etkinliğine İlişkin Belirlenmiş Boyutlar Çerçevesinde Öğretim Elemanlarındaki Olumsuz Tutum ve Davranışların Boyutlara Göre Genel Olarak Değerlendirilmesi

Tartışmanın Boyutları	Grup	N	\bar{X}	Ss	SD	t değeri	P
Yöntem Boyutu	Öğrenci	368	3.30	1.27	437	3.092	.002
	Öğretmen	71	2.81	.78			
Amaç Boyutu	Öğrenci	372	3.36	1.00	442	.925	.356
	Öğretmen	72	3.25	.82			
Süreç Boyutu	Öğrenci	362	3.48	.87	430	2.684	.008
	Öğretmen	70	3.18	.71			
Sonuç Boyutu	Öğrenci	372	3.64	.95	438	2.285	.023
	Öğretmen	68	3.37	.75			
Genel Ortalama (\bar{X})	Öğrenci	309	3.46	.78	369	2.896	.004
	Öğretmen	62	3.16	.61			

Tablo 5, önce verilmiş tabloların bir özetini içermektedir. Görüldüğü üzere yapılan tartışmaların tüm boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarındaki tutum ve davranışların öğrencilerce değerlendirilmesinin genel ortalaması 3.46 (katılıyorum); öğretim elemanlarınca değerlendirilmesinin genel ortalaması ise 3.16 (kısmen katılıyorum)'dır. Öğrenciler anlamlı bir farkla öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirmektedir ($p < .05$). Bu durum, öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirirken görev ve yetkilerini, konularını, programın hedeflerini vb. dikkate almalarına karşılık öğrencilerin bu kaygılardan uzak bir şekilde değerlendirme yapmalarından kaynaklanabilir. Ancak her iki duruma göre de öğretim elemanı tutum ve davranışlarında, sınıf içi demokratik tartışmalar yapılmasını engelleyen önemli yanlışlıkların bulunduğu görülmektedir.

Özellikle de öğretim elemanları, hem öğrencilere ($\bar{X}=3.64$: Katılıyorum) hem de öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.37$: Kısmen katılıyorum) göre en çok, tartışmanın sonuçlarına ilişkin yanlış tutum ve davranışlara sahiptirler. Buna göre sınıflarda demokratik tartışmaların yapılmasının önündeki en büyük engelin, tartışma

sonunda karşılaştıkları durumlar konusunda öğretmen elemanlarındaki tutum ve davranış yanlışlıkları olduğu söylenebilir. Sınıf ortamına hâkim olan güvensizlik ve tedirginlik, karşılaşılabileceğine inanılan olumsuzlukların tartışmacıların özgürce katılımlarının ve etkinliğin verimli olmasının önündeki en önemli etkenler olduğu söylenebilir.

3. Boyutlar Arasındaki Korelasyonel İlişki

Öğretim elemanlarının tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarında verilen tutum ve davranışları arasındaki korelasyonel ilişki ile ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarındaki Tartışma Etkinliğine İlişkin Olumsuz Tutum ve Davranış Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi

B O Y U T L A R		Yöntem Boyutu	Amaç Boyutu	Süreç Boyutu	Sonuç Boyutu
Yöntem Boyutu	r	1.000	.335	.463	.316
	p	---	.000	.000	.000
	N	439	411	401	408
Amaç Boyutu	r	.335	1.000	.667	.723
	p	.000	---	.000	.000
	N	411	444	412	429
Süreç Boyutu	r	.463	.667	1.000	.627
	p	.000	.000	---	.000
	N	401	412	432	406
Sonuç Boyutu	r	.316	.723	.627	1.000
	p	.000	.000	.000	---
	N	408	429	406	440

Tablo 6 incelendiğinde görüleceği üzere ele alınan boyutlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, tartışma etkinliğinin bu boyutlarından herhangi birine yapılan olumlu ya da olumsuz bir etkinin, diğer tüm boyutlarda kendisini aynı yönde hissettireceğini ifade etmektedir. Örneğin tartışma yöntemine ilişkin öğretmen elemanlarının olumlu bazı tutum ve davranışlara sahip olması durumunda amaç, süreç ve sonuç boyutları ile ilgili tüm tutum ve davranışlarında da olumlu gelişmeler olacaktır. Bu yargının tersi de doğrudur. Öğretim elemanlarının, boyutların herhangi birindeki olumsuz tutum ve davranışlara sahiplik düzeyi artarsa diğer boyutlardaki tutum ve davranışların olumsuzluk düzeyi de artacaktır. Bu durum, tartışma eğitiminin verilmesinde ya da öğretmen elemanlarındaki tartışmaya ilişkin olumsuz tutum ve davranışların giderilmesinde bu boyutlara bir bütün olarak bakılması gerektiği ve herhangi birinin göz ardı edilmesinin olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaya zarar vereceği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlar

Yapılan araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Tartışma etkinliğine ilişkin öğretim elemanları kısmen de olsa olumsuz tutum ve davranışlara sahiptir. Öğrenciler bu konuda öğretim elemanlarına göre anlamlı bir farkla ($p<.05$) öğretim elemanı tutum ve davranışlarını daha olumsuz değerlendirmişlerdir.

Buna göre birinci denence kısmen doğrulanmıştır. Öğretim elemanları tartışma etkinliğine ilişkin kısmen yanlış tutum ve davranışlara sahiptir. Sınıflarda demokratik tartışmalar yapılamayışının nedenlerinden biri tartışma etkinliğine ilişkin öğretim elemanlarının sahip olduğu olumsuz tutum ve davranışlardır.

2. Öğretim elemanları tartışma etkinliğinin amacına ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara kısmen de olsa sahiptir. Öğrenci ve öğretim elemanları bu konuda benzer düşünmektedir. Düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın ikinci denencesindeki birinci bölüm doğrulanırken ikinci bölüm doğrulanmamıştır. Öğretim elemanlarının, tartışmanın eksik ya da yanlış düşüncelerin düzeltilmesi, farklı düşüncelerden yararlanarak kendi düşüncelerinin olgunlaştırılması amacıyla yapıldığı yönünde tutum ve davranışlara yeterince sahip olmadığı konusunda öğrenci ve öğretim elemanları hemfikirdir.

3. Öğretim elemanları tartışma sürecine ilişkin büyük ölçüde olumsuz tutum ve davranışlara sahiptir. Öğrenciler bu konudaki öğretim elemanı tutum ve davranışlarını öğretim elemanlarına göre anlamlı bir farkla daha olumsuz değerlendirmişlerdir ($p<.05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır. Öğrencilere göre öğretim elemanları bu davranış açısından büyük ölçüde olumsuz bir tutum içerisindedir. Buna göre öğretim elemanları, farklı düşüncelerin düşünce dünyalarını zenginleştireceği, tarafsız ve önyargısız olabilmenin kendilerine ve öğrencilerine önemli yararlar sağlayacağı, tartışmadan beklenen yararların elde edilebilmesi için tartışma ortamının sevgi, saygı, hoşgörü ile donanık olması gerektiği konusunda tam bir bilince sahip değildir.

4. Öğretim elemanları tartışma etkinliğinin sonuçlarına ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara büyük ölçüde sahiptir. Öğrenciler bu konudaki öğretim elemanı tutum ve davranışlarını, onlara göre anlamlı bir farkla daha olumsuz değerlendirmektedir ($p>.05$).

Buna göre araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır. Öğrenciler daha olumsuz bir değerlendirme yapmıştır. Öğretim elemanlarının yasal tehlikelerden çekinmesi, öğrencilerde farklı düşüncelerinin ders

geçmelerine engel olacağı anlayışının oluşturulması ve görüşlerinin onaylanmayacağı korkusu, tartışma etkinliğine katılmama davranışını göstermelerinde önemli bir etkidir.

5. Öğretim elemanları bir bütün olarak tartışma etkinliğine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlara sahiptirler. Öğrenciler, tartışma etkinliğinin bütününe ilişkin öğretim elemanı tutum ve davranışlarını onlara göre anlamlı bir farkla daha olumsuz değerlendirmektedirler ($p<.05$).

Sınıflarda etkili tartışmalar yapılamayışının boyutlar içerisindeki en önemli nedeni hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre sonuç boyutundaki olumsuz tutum ve davranışlara öğretim elemanlarının sahip olmasıdır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın beşinci denencesi doğrulanmıştır. Bu denenceyi hem öğrenci hem de öğretim elemanı görüşleri desteklemektedir.

6. Tartışma etkinliği ve bu etkinliğin amaç, süreç ve sonuçlarına ilişkin öğretim elemanı tutum ve davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon ilişkisi vardır ($p<.001$). Her bir boyuttaki öğretim elemanı tutum ve davranışı diğer boyutlardaki öğretim elemanı tutum ve davranışlarından anlamlı düzeyde ve aynı yönde etkilenmektedir.

Bu sonuca göre araştırmanın altıncı denencesi doğrulanmıştır.

Öneriler

Tüm bu sonuçlar ışığında öğretim elemanlarının tartışma etkinliği konusunda birtakım tutum ve davranış yanlışlıkları içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Okulların tartışma eğitiminde daha etkili ve verimli olabilmesi, öğretim elemanlarının bu konuda üzerine düşenleri daha etkili olarak yerine getirebilmesi için şunlar önerilebilir:

1. Okullarda yapılan tartışma eğitiminin ilk basamağını bilişsel eksik ve yanlışlıkların giderilmesi oluşturmalıdır. Tartışmanın ne olduğu, amacı, yararları, katılımcıların sorumlulukları konularında öğretim elemanlarındaki bilgi eksik ve yanlışlıkları giderilmelidir. Öncelikle tartışmanın çekişme ve çatışmadan uzak, sözlü saldırı ve hakaretlerden arınık, düşünsel olgunlaşma aracı olduğu öğretim elemanlarınca benimsenmelidir. Tartışma sonunda herkesin bir şeyler kazandığı, bu yüzden kaybeden taraf diye bir şeyin olmadığı bilinci kazandırılmalıdır.

2. Tartışmalarda düşünce farklılıklarının bir zenginlik olduğuna öğretim elemanları inandırılmalıdır. Sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerlerin insana yakışan; buna karşılık önyargı, taraflılık, düşmanlık gibi özelliklerin insanlık dışı değer ve özellikler olduğu vurgulanmalıdır.

3. Öğretim elemanları, düşüncelerin özgürce ifade edildiği demokratik bir eğitim ortamı oluşturmalıdır. Güvenilir, farklı düşüncelere açık, tarafsız, eşitlikçi, önyargılardan uzak, demokratik bir kişilikle öğrencilerine iyi bir örnek olmalıdır. Öğrencilerini tartışmalara katılmaya teşvik etmeli, gereklikçe pekiştirici kullanmalıdır.

4. Tartışma etkinliğine ilişkin öğretim elemanlarındaki olumsuz tutum ve davranışların öncelikle giderilmesi gerekir. Buna dönük olarak öğretim elemanlarının seçiminde, tartışma eğitimcisi olma özelliklerine sahip olması bir ölçüt olarak alınabilir. Ayrıca öğretim elemanları yetiştirilirken tartışma yöntemini bilme, benimseme ve etkili olarak kullanma yeterliklerinin kazandırılması amacıyla pedagojik dersler almaları sağlanmalıdır. Özellikle bu tür derslerde tartışma yöntemi de bir öğretim yöntemi olarak kullanılmalıdır. Bu amaçla programın öngördüğü ya da günlük yaşamın gerektirdiği konu ve fırsatlardan etkin olarak yararlanılabilir.

5. Sınıflarda yürütülen tartışma etkinlikleri ile ilgili olarak öğretim elemanı ve öğrencilerin güven içerisinde olmaları, her türlü tedirginlikten uzak bulunmaları için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

6. Öğretim elemanları, tartışma etkinliğine bir bütün olarak bakılması ve bütün boyutları birlikte göz önünde tutulması gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidir. Etkinliğin her aşamasında plânlı ve bilinçli bir tutum sergilemesi sağlanmalıdır. Öğrenciler tarafından sergilenen yanlış tutum ve davranışların hemen düzeltilmesi, daha sonraya bırakılmaması gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir.

Kaynaklar

- Alatlı, A. (2001). **Safsata Kılavuzu**. İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Alkan, A.T. (2001). **Tartışmacı Arkadaşlara Başarılar Dilerim**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bostancı, M. N. (1995). **Toplum, Kültür ve Siyaset**. Ankara: Vadi Yayınları.
- Daunt, B. (1997). **Öğreticinin Elkitabı**. (Çev: A. Hayrettin Kalkandelen). Ankara: Pegem Yayınları.
- Englund, T. (2000). Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens. **Journal of Curriculum Studies**. 32 (2), 305-313.
- Flowers, N. and Shiman, D.A. (1997). "Teacher Education and the Human Rights Vision", **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, Philadelphia: University of Pensilvanya Press, pp.: 161-175p.
- Howard, V. A. ve Barton, J. H. (1998). **Tartışma Sanatı**. (Çev. Gökçen Ezber). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- İnal, K. (1996). **Eğitimde İdeolojik Boyut -Yazılar-**. Ankara: Doruk Yayınevi.
- Kıncal, R.Y. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Erzurum: Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Levin, B. (1998). The Educational Requirement for Democracy. **Curriculum Inquiry**. 28 (1), 57-79.
- Mahçupyan, E. (1997). **İdeolojiler ve Modernite**. 2. basım. İstanbul: Yol Yayınları.

- Mendel-Reyes, M. (Spring 1998). A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education. **New Directions for Teaching and Learning**. Number: 73, pp. 31-38.
- Menter, I. and Walker, M. (2000). How Would a Well-Educated Young Citizen React of The Parameters of Current Models of Citizenship Education. **The Curriculum Journal**. 11 (1), pp. 101-106.
- Morine-Dersheimer, G. (1998). "Teaching Salient Comments In Case Discussion", **Strategies for Career-Long Teacher Education**. (Eds.: McIntyre, D. John and David M. Byrd). Thousand Oaks, CA:Corvin Press, pp. 41-56.
- Özden, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Passmore, J. (1991). Eleştirel Olmayı Öğrenme Üzerine. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. (Çev. Hasan Ünder). 24 (2), ss. 629-648.
- Petress, K. (Jun 2001). The Ethics of Student Classroom Silence. **Journal of Instructional Psychology**. 28 (8), pp: 104-108.
- Sanders, J.A. and Wiseman, R.L. Winter 1994). Does Teaching Argumentation Facilitate Critical Thinking?. **Communication Reports**. 7 (1), pp. 27-36.
- Spence, G. (1998). **Nasıl Tartışılır ve Kazanılır?** (Çev.: Volkan Güvenç). İstanbul: Say Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (1988). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Touraine, A. (2000). **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?** (Çev. Olçay Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Yeşil, R. (2002). **Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınevi.

Summary

THE ASSESSMENT OF INSTRUCTORS' ATTITUDES AND BEHAVIORS IN DISCUSSION ACTIVITIES

Rüştü YEŞİL*

The experienced and observed situations in different environment of social life have showed that individuals have not acquired enough democratic discussion skills. One of the important reasons of this negative situation is that individuals have negative attitudes and behaviors related to discussion activity. In this research it has been investigated what the negative attitudes and behaviors of lecturers and their relations are. These negative attitudes and behaviors can be researched from the aim, methods, process and result point of view.

The general universe of the research is the students and the lecturers of Educational Faculty; The study universe is the students and lecturers of Educational Faculty of Yüzüncü Yıl University. The sample of the research, 403 students who study in different departments and 75 instructors who lecture, was chosen randomly. Data are collected by a scale with five ordered Likert which is developed by the researcher containing 15 questions. The Cronbach Alpha reliability of the scale for students is a: .70 and for the instructors is a:.77. To analyze the data, arithmetic mean, independent sample t test and Pearson's r are used.

At the end of the study, it has been found out that the instructors have partly had the attitudes and the behaviors on method and aim, but they have generally had the attitudes and behaviors on process and result. The students have assessed the instructors more than the instructors assessed themselves, respect to all dimensions of the method, aim, process and result. The opinions of instructors and students are meaningfully different in method, process and result. There is a positive and meaningful correlation between all dimensions.

Therefore, the instructors should be aware of democratic discussion activities. While the instructors are being educated and elected cognition, attitude and skills of discussion should be taken into account. The instructors should be directed to use discussion as a teaching method in the class and to occupy a democratic situation. It should not be forgotten that method, aim, process and result affect each other so they should be looked through accordingly.

Address for correspondence: * Yard. Doç. Dr. Rüştü Yeşil, Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, Turkey.