

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI

*Gürbüz OCAK\**  
*Gülçin KARAKUŞ\*\**

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumlarını belirleyerek bazı değişkenlerin bu tutumlar üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek; 5'li likert tipinde 20 maddeden oluşan tutum ölçeğidir. Elde edilen veriler cinsiyet, bölüm, anne-baba eğitim durumu ve mezun olunan okul türü açısından Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H-Test kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarında cinsiyetin, mezun oldukları okul türünün ve okumakta oldukları bölümün etkisi olduğunu, anne baba eğitim durumlarının ise etkili olmadığını göstermektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen adayı, Tartışma, Tutum

## PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE ABILITY OF DISCUSSION

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the attitudes of pre-service teachers' towards the ability of discussion by different variables. The sample of this study is chosen as 297 pre-service teachers. The study was carried out in an Education Faculty of Afyon Kocatepe University. The data were collected by a likert type Attitude Scale for Discussion Ability. Attitude scale consists of 20 questions. In this study, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H-Test have been used to find out if there is a statistical difference between the descriptive variables such as gender, field, the high school they graduated from and parental education. According to the results gender, field and the high school they graduated from effect pre-service teachers' attitude but parental education has no effect.

*Keywords:* Pre-service teacher, Discussion, Attitude,.

---

\* Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: [gurbuzocak@gmail.com](mailto:gurbuzocak@gmail.com)

\*\* Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar, e-mail: [karakusgulcin@gmail.com](mailto:karakusgulcin@gmail.com)

## GİRİŞ

Günümüzdeki eğitim sıradan bilgi aktarmanın çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir (Ergun, 1999). Nitekim uzun zamandır eğitim öğretim, öğrenciye sadece bilmesi gereken konuların aktarımı olmaktan uzaklaşarak, ona sorumluluk alma, analiz etme, sorgulama, değerlendirme gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulayan bir süreç haline dönüşmektedir. Pek çok eğitimci artık bir metnin öğrenciye aktarılmasından ziyade, öğrencinin bir konu hakkında eleştirel düşünmeye yönlendirilmesine odaklanmaktadır (Callison, 2000; Graves, Juel, & Graves, 2001 Akt. Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, Maeghan & Alexander, 2009). Öğrencinin eleştirel düşünmesinin temelinde ise açık fikirli olmak ve meraklılık yer alır. Eleştirel düşünen öğrenci konu hakkında çok yönlü düşünmeyi, konuyu analiz etmeyi, konuya şüpheli bakabilmeyi öğrenebilmektedir. Ancak bunun olabilmesi için öğrencinin kendi fikrini rahatça ifade edebileceği bir ortamda olması gerekmektedir. Bilgiyi somut gerçekler halinde bir set olarak algılayan ve öğrenmeyi de bu bilgi setinin aktarımı olarak gören düşünce yapısını incelemek için doğal tartışma ortamları teşvik edilmelidir. Ancak tartışmaya içtenlikle katılım kesin bir otorite hâkimiyetinde olmaz. Bu katılım alternatif yorumlara açık olmayı, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırmayı, öğrencinin düşünmeye ve öğrenmeye dair istekli olduğuna inanmayı gerektirir (Hadjioannou, 2007).

Geleneksel eğitim ortamında, öğrenci farklı düşünse bile bunu ifade edemez çünkü çoğu zaman öğretmen bu fırsatı vermeyebilir. Öğretmene karşı görüş bildirmenin öğretmenin otoritesine zarar verme ihtimali çoğu zaman öğrencide tedirginliğe yol açmaktadır. Oysa tam tersi demokratik bir ortamda öğrenci görüşünü rahat ifade eder ve hem kendi düşüncelerini hem de karşılarındaki kişinin düşüncelerini değerlendirir (Kalelioğlu ve Tekmen, 2012).

Öğretmen bir sınıfta meydana gelen küçük ya da büyük her şeyi başlatan kişi olmalıdır (Steiner,1997). Sınıfta pek çok farklı yöntem ve metot kullanılmaktadır. Açıkça görülebilen faydaları olmasına rağmen, pek çok öğretmen sınıfta tartışmaktan çekinir (Gall&Gillet, 1980; Gall, 1985; Dillon, 1994, Akt. Henning, 2008). Bu durum özellikle öğrenciler ilgisiz olduğu zaman meydana gelir (Steiner,1997). Tartışmaya katılmak öğrencinin düşünme yeteneğini geliştiren pedagojik bir araçtır (Fisher, 2001). Öğretmenlerin tartışmaya gereken önemi vermemesinin bir nedeni tartışmanın yararlı sonuçları olduğunu onaylamamaları ve tartışmalı konulardan kaçınmak için otokratik öğretim yöntemlerini tercih etmeleridir. (Gall&Gillet, 1980; Gall, 1985; Dillon, 1994, Akt. Henning,2008). Bir diğer neden ise derste kavramları öğretmek öğrencilerin sınav puanlarının artırılması gerektiğine dair dışsal baskılardır (Henning, 2008).

Tartışma ortamında, öğrencinin ve öğretmenin rolü iletişim açısından karşılıklıdır, öğretmen fikir ifade eder, bilgi sunar, netleştirir, bağlantı kurar ve

belirsiz konuların netliğe kavuşmasını sağlar (Steiner,1997). Aslında öğrencinin tartışmaya katılımı o konu hakkındaki bilgisine ve deneyimine, kendini ifade etme isteğine ve kişilik yapısına da bağlıdır (Steiner,1997). Bununla birlikte öğretmenin rolü de önemlidir; öğretmen şeytanın avukatı olmayı unutmamalıdır. Çünkü bu sayede öğrenciler farklı açılardan bakmayı ve bir düşüncenin nasıl doğrulanacağını öğrenir (Bender, 2003).

Tartışmada bazı sıkıntılar da meydana gelebilir. Örneğin öğrenciler çok sessiz kalabilir. Sessiz öğrencinin tartışmaya katılması için ne kadar ısrar edilir? Bu durumun nedeni bilgi eksikliği midir? Yoksa tartışmaya katılması için ısrar etmek öğrencinin psikolojik olarak sıkıntı yaşamasına mı neden olur? (Bender, 2003). Öte yandan kimi öğrenciler ise çok fazla konuşabilir. Eğer çok konuşan öğrenciler gereksiz konuşma hakkında ve daha sessiz olanlar suskunluklarının diğerlerinin baskınlığına neden olacağı hakkında bilgilendirilirse her iki taraf da kendi durumunu düzeltecektir (Henning, 2008).

Öğrenci görüşünü sunarken elbette belli kurallara uymalıdır. Karşısındaki öğretmeni ya da sınıf arkadaşı ile görüş uyumsuzluğu ancak karşılıklı tartışarak sonuca bağlanır. Burada bahsedilen tartışma bir teknik olarak kullanılan tartışmadan farklıdır. İfade edilmek istenen öğrencinin öğretmenin fikrinden farklı olarak kendi fikrini söylemesi ve gerekiyorsa savunmasıdır. Ancak her iki taraf içinde önemli olan tartışırken çok bağırarak haklıdır mantığından uzaklaşmaktır. Öğrenci saygılı bir şekilde öğretmenin fikrini sorgulayabilmeli ya da kendi düşüncelerinin doğruluğunu öğretmene anlatmaya çalışmalıdır.

Tartışmak sosyolojini ve psikolojinin de sınırları dâhilindedir. Bazı araştırmacılar insanların tartışmaya kendilerini değerlendirmek açısından katıldıklarını ifade etmektedirler. Buna Sosyal Onaylama Teorisi denilmektedir ve bu teoriye göre insan düşüncesinin doğru olup olmadığını öğrenmek ister ve amaç doğrulanmaktır (Cragon ve Wright,1999).

Tartışmak düşünceyi kanıtla desteklemeyi ve bir fikri ya da düşünceyi sorgulamayı sağlar. Sorgulamak öğrencinin konu hakkında düşünmesini sağlar, öğrenciyi motive eder, onun konuya odaklanmasını mümkün kılar (Henning, 2008). Öğrencinin iletişim kurma becerisini geliştirir, fikirlerini daha açık ve özetle sunmasına imkân sunar (Cashin, 2011). Öğrenci, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artar, neler öğrendiğine dair geri dönüt sağlar. Yorum yapmayı, detaylandırmayı ve doğrulamayı öğretir. Böylece öğretmen öğrencinin ne anladığının derinine inebilir (Cashin, 2011). Tartışma esnasında sınıfta konuşması öğrencinin problem çözme becerisi, anlama ve öğrenme süreci ile doğrudan ilgilidir (e.g., Mercer, 1995, 2002; Nystrand, Gamoran, Kachur&Prendergast, 1997; Wegerif, Mercer&Dawes, 1999) ve aslında öğrencinin

üst düzey düşünebilme becerisine sahip olmasını ve okuduğunu anlamasını destekler (Akt. Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, Maeghan & Alexander, 2009).

Literatürde tartışmanın pek çok faydası olduğunu doğrulayan çalışmalar bulunmaktadır. Avustralya’da bir araştırmada okunulan kitap hakkında tartışmanın okumaya dair önemli ölçüde pozitif tutum oluşturduğu görülmüştür (Rowe,1991). Bir başka çalışmada ise öğrencinin tartışma ortamına katılmasının sadece anlama becerisini geliştirmediği aynı zamanda da okuma ve yazma becerilerine yönelik sınavlarda test sonuçlarının yükselmesini sağladığı tespit edilmiştir (Langer,1999; Akt. Haring, 2006). Howel (2008), yaptığı çalışmada tartışmanın işbirlikçi çalışma ortamlarında veri analizinde niteliğin artmasını ve öğrencilerde araştırmalara katılma isteğinin ortaya çıkmasını sağladığını tespit etmiştir.

Yukarda yapılan çalışmalarda sınıf içi tartışmaların uygulanması sürecinde çeşitli eksikliklerin olmasına karşın öğrencilerin başarılarını arttırmada ve bazı becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin derslerinde sınıf içi tartışmalara yer vermeleri gerektiğini göstermektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da tartışmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi ilerde bu yöntemi kullanıp kullanmayacakları hakkında önemli ipuçları sunacaktır. Buna karşın literatürde öğretmen adaylarının sınıf içi tartışmalara yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmada literatürdeki bu boşluk giderilmeye çalışılmıştır.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları belirleyerek bu tutumlarının cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim gördükleri bölüm ve anne-baba eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

#### *Problem Cümlesi*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları nasıldır? Bu tutumlar arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

#### *Alt problemler*

1. Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?
2. Cinsiyet tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Mezun olunan lise türü tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüm türü tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

5. Annenin eğitim durumu tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

6. Babanın eğitim durumu tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerdir (Karasar, 1994). Bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin tartışmaya yönelik tutumları üzerinde bazı değişkenlerin bir fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın çalışma evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin son sınıf öğretmen adaylarından seçilmesinin nedeni öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri, drama vb. alanı öğretmeye yönelik derslerde tartışmaya becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim almalarıdır. Bu bağlamda örneklem amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır, pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.

### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada veriler Ocak ve Karakuş (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) yardımıyla toplanmıştır. TYTÖ beşli likert türünde hazırlanmış 10' u olumlu 10' u ise olumsuz toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik çalışması sonunda güvenilirlik katsayısı  $r = ,86$  olarak tespit edilmiştir. Ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; birinci boyut; Farkındalığa Yönelik Tutum : 2., 3., 4.,6.,7.,8.,12.,14. maddelerde; ikinci boyut; Etkiye Yönelik Tutum: 16.,18.,19.,20.,21.,25. maddelerde ve üçüncü boyut; Çekingenliğe Yönelik Tutum: 36.,37.,38.,49.,50. maddelerde tanımlanmıştır.

### *Verilerin analizi*

Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1-1.79 “Hiç katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için elde edilen verilerin normal dağılım göstermemeleri nedeniyle verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, faktör yükleri, *Mann-Whitney U* ve *Kruskal Wallis H-Test* istatistik işlemleri kullanılmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

*1.Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?*  
Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının Farkındalık boyutunda frekans, yüzde ve madde ortalamaları dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçeğin Birinci Boyutu (Farkındalık) ile İlgili Yüzde, Frekans ve Madde Ortalamaları

		1	2	3	4	5	X	Sonuç
Farkındalık	1.Tartışma yöntemi farklı görüşlere tahammül edebilmeyi sağlar(2)	f 4	8	6	126	153	4.4	Tamamen Katılıyorum
		% 1.3	2.7	2.0	42.4	51.5		
	2.Öğretmenle tartışırken kendi hakkımı savunmak hoşuma gider(3)	f 6	14	19	132	126	4.2	Tamamen Katılıyorum
		% 2.0	4.7	6.4	44.4	42.4		
	3.Öğretmenle tartışmak kendimi etkili ve doğru ifade edebilmemi sağlar(4)	f 6	24	25	126	116	4.08	Katılıyorum
		% 2.0	8.1	8.4	42.4	39.1		
	4.Öğretmenle tartışmak doğru bildiklerimin kalıcılığını artırır(6)	f 4	20	26	123	124	4.15	Katılıyorum
		% 1.3	6.7	8.8	41.4	42.8		
	5.Öğretmenle tartışmak eksik bilgilerimi tamamlamamı sağlar(7)	f 5	15	23	127	127	4.19	Katılıyorum
		% 1.7	5.1	7.7	42.8	42.8		
	6.Tartışma bana deneyim kazandırır(8)	f 2	6	19	141	129	4.30	Tamamen Katılıyorum
		% .7	2.0	6.4	47.5	43.4		
	7.Tartışma dersi sıkıcılıktan kurtarır(9)	f 5	17	21	117	137	4.22	Tamamen Katılıyorum
		% 1.7	5.7	7.1	39.4	46.1		
8.Öğretmenle tartışmak farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar(12)	f 3	15	17	141	121	4.21	Tamamen Katılıyorum	
	% 1.0	5.1	5.7	47.5	40.7			
9. Öğretmenle tartışmam sınıfta demokrasi olduğunu gösterir(14)	f 7	15	35	112	128	4.14	Katılıyorum	
	% 2.4	5.1	11.8	37.7	43.1			

Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Farkındalık boyutu incelendiğinde en düşük 3. soru “Öğretmenle tartışmak kendimi etkili ve doğru ifade edebilmemi sağlar ” maddesinin ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyut için öğrencilerin sıklıkla “tamamen katılıyorum” aralığına karşılık gelen bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının farkındalık boyutunda yer alan maddelere tamamen katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının Etki boyutunda frekans, yüzde ve madde ortalamaları dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin İkinci Boyutu (Etki) ile İlgili Yüzde, Frekans ve Madde Ortalamaları

		1	2	3	4	5	X	Sonuç
10.Öğretmenle tartışmam aramızdaki olumlu ilişkiyi zedeler(16).	f	42	72	39	91	52	3.13	Kararsızım
	%	14.1	24.2	13.1	31.0	17.5		
11.Tartışma yöntemi bana tartışma sanatını öğretmez(18)	f	37	68	47	94	51	3.18	Kararsızım
	%	12.5	22.9	15.8	31.6	17.2		
12.Öğretmenle tartışsam konu dağılır(19)	f	17	62	47	94	57	3.24	Kararsızım
	%	12.5	20.9	15.8	31.6	19.2		
13.Öğretmenimle tartışsam ona saygısızlık olur(20)	f	40	61	25	100	71	3.34	Kararsızım
	%	13.5	20.5	8.4	33.7	23.9		
14.Öğretmenimle tartışsam gergin sınıftan hoşlanmam(21)	f	36	77	35	95	54	3.18	Kararsızım
	%	12.1	25.9	11.8	32.0	18.2		
15. Öğretmenle tartışarak dikkati üzerime çekmekten hoşlanmam(25)	f	45	84	34	84	50	3.03	Kararsızım
	%	15.2	28.3	11.4	28.3	16.8		

Etki boyutuna bakıldığında ise öğrencilerin “Öğretmenle tartışarak dikkati üzerime çekmekten hoşlanmam ” ile 15.madde için en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Etki boyutunda yer alan bütün maddelerin ortalamalarının “kararsızım” aralığına denk gelmesine bağlı olarak öğretmen adaylarının etkiye yönelik ne olumlu ne de olumsuz bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının Çekingenlik boyutunda frekans, yüzde ve madde ortalamaları dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğin Üçüncü Boyutu (Çekingenlik) ile İlgili Yüzde, Frekans

## ve Madde Ortalamaları

		1	2	3	4	5	X	Sonuç	
Çekingenlik	16. Derste kendimi rahat hissetmediğim için fikrimi söylemem(36)	f	51	91	33	81	41	2.89	Kararsızım
		%	17.2	30.6	11.1	27.3	13.8		
	17.Öğretmenle tartışmam çünkü o her zaman haklıdır(37)	F	142	87	29	22	17	1.93	Katılmıyorum
		%	47.8	29.3	9.8	7.4	5.7		
	18.Öğretmenle tartışmam çünkü küçük düşmekten korkarım(38)	F	45	70	38	72	72	3.18	Kararsızım
		%	15.2	23.6	12.8	24.2	24.2		
19. Kendimi bir konu hakkında öğretmenle tartışabilecek kadar yeterli görmüyorum(49)	F	40	60	51	86	60	3.22	Kararsızım	
	%	13.5	20.2	17.2	29.0	20.2			
20. Öğretmenden farklı düşünürsem bu görüşümü ifade etmem (50)	f	36	76	33	98	54	3.19	Kararsızım	
	%	12.1	25.6	11.1	33.0	18.2			

Çekingenliğe yönelik tutum boyutunda ise “Öğretmenle tartışmam çünkü o her zaman haklıdır ” ile 17. madde için en düşük puan ortalamasının olduğu ve maddede geçen ifadeye katılmadıkları görülmektedir. Bu boyut için öğretmen adaylarının sıklıkla “kararsız” aralığına düşen puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çekingenlik boyutuna yönelik tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olduğu söylenebilir.

2. Cinsiyet tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.



**Tablo 4.** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Tartışmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

Tutum	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Toplam Tutum</b>	Kız	196	142,26	27883,50	8577,50	.059
	Erkek	101	162,07	16369,50		
<b>Farkındalık(1.Boyut)</b>	Kız	196	139.44	27330,00	8024,00	.007
	Erkek	101	167.55	16923,00		
<b>Etki(2.Boyut)</b>	Kız	196	146,53	28720,50	9236,50	.490
	Erkek	101	153,79	15532,50		
<b>Çekingenlik(3.Boyut)</b>	Kız	196	145,63	28542,50	9236,50	.344
	Erkek	101	155,53	15710,50		

\*p < 0.05

Tablo 4'e göre cinsiyet değişkeninin tartışmaya yönelik tutumda sadece farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu p<0.05, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır(p<0.05).

3. Öğretmen adayın mezun olduğu lise türüne göre tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde mezun oldukları lise türünün anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tartışmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Mezun Ol. Lise Türü	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	1.Düz Lise	158	160.21	10.026	25.863	.000*	1-2
	2.Anadolu Lisesi	81	123.24				1-5
	3.Meslek Lisesi	24	192.25				3-2
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	160.22				3-5
	5.Süper Lise	16	84.69				
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	171.89				
<b>Toplam</b>		297					

Farkındalık	1.Düz Lise	158	154.84	5.443	8.425	.134		
	2.Anadolu Lisesi	81	155.32					
	3.Meslek Lisesi	24	138.04					
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	122.00					
	5.Süper Lise	16	126.13					
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	86.39					
	<b>Toplam</b>	297						
Etki	1.Düz Lise	158	157.34	6.008	29.146	.000*	1-2	
	2.Anadolu Lisesi	82	119.65				3-2	
	3.Meslek Lisesi	24	199.15				3-5	
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	176.39					
	5.Süper Lise	16	96.53					
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	198.83					
	<b>Toplam</b>	297						
Çekingenlik	1.Düz Lise	158	156.41	4.111	17.412	.004*	2-3	
	2.Anadolu Lisesi	81	125.88					
	3.Meslek Lisesi	24	183.42					
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	155.06					
	5.Süper Lise	16	109.81					
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	198.89					
	<b>Toplam</b>	297						

\*p &lt; 0.05

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türünün tartışmaya yönelik toplam tutum puanları ile etki ve çekingenlik alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde

anlamli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için toplam tutum puanları için hipotez testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Mezun olunan lise türüne göre anlamli farklılığın Düz Lise ile Anadolu Lisesi ile Düz lise ile Süper Lise arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin etki boyutu için mezun olunan lise türüne göre Düz Lise ile Anadolu Lisesi arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine anlamli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Çekingenlik boyutu için mezun olunan lise türüne göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında Anadolu Lisesi lehine anlamli bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

*4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamli bir farklılık oluşturmakta mıdır?*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde öğrenim gördükleri bölüm değişkeninin anlamli bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Tartışmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Bölüm	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	123.78	10.026	39.396	.000*	2-3 5-3 2-1
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	187.91				5-1 2-4
	3.Sınıf Öğretmenliği	48	117.19				5-4
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	130.97				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	196.23				
	<b>Toplam</b>	297					
Farkındalık	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	145.63	5.443	9.194	.056	
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	158.65				

	3.Sınıf Öğretmenliği	48	173.91				
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	137.86				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	123.93				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					
Etki	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	120.94	6.008	43.576	.000*	2-3 5-3 2-1
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	184.18				5-1 2-4
	3.Sınıf Öğretmenliği	48	102.10				5-4
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	141.03				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	201.41				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					
Çekingenlik	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	131.29	4.111	32.182	.000*	2-3 5-3 2-1
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	178.56				5-1 2-4
	3.Sınıf Öğretmenliği	48	115.72				5-4
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	134.24				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	202.04				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					

\*p &lt; 0.05

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türünün tartışmaya yönelik toplam tutumları ile etki ve çekingenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için toplam tutum puanları için hipotez testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar farkın kaynağı bölümünde belirtilmiştir.

Öğrenim gördüğü bölüme göre öğretmen adaylarının toplam tutumları arasında Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Etki ve Çekingenlik boyutlarının her ikisi için Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

*5. Annenin eğitim durumu İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	1.İlkokul	183	148.35	10.026	2.438	.656	
	2.Ortaokul	34	166.99				
	3.Lise	46	137.65				
	4.Üniversite	24	146.48				
	5.Yok	10	158.00				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					
Farkındalık	1.İlkokul	183	148.48	5.443	2.348	.672	
	2.Ortaokul	34	153.56				
	3.Lise	46	141.64				
	4.Üniversite	24	145.23				
	5.Yok	10	185.90				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					
Etki	1.İlkokul	183	149.05	6.008	.291	.990	
	2.Ortaokul	34	153.12				
	3.Lise	46	143.33				
	4.Üniversite	24	150.08				
	5.Yok	10	150.30				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					

Çekingenlik	1.İlkokul	183	151.72	4.111	4.935	.294
	2.Ortaokul	34	169.46			
	3.Lise	46	129.59			
	4.Üniversite	24	142.94			
	5.Yok	10	133.55			
	<b>Toplam</b>	297				

\*p &lt; 0.05

Tablo 7'ye göre annenin eğitim durumunun öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

*6. Babanın eğitim durumu İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	İlkokul	112	154.31	10.026	3.738	.443	
	Ortaokul	53	152.31				
	Lise	69	135.45				
	Üniversite	58	147.79				
	Yok	5	196.00				
	<b>Toplam</b>	297					
Farkındalık	İlkokul	112	154.08	5.443	4.028	.402	
	Ortaokul	53	141.38				
	Lise	69	149.48				
	Üniversite	58	140.26				
	Yok	5	210.80				
	<b>Toplam</b>	297					
Etki	İlkokul	112	153.58	6.008	2.171	.704	
	Ortaokul	53	155.19				
	Lise	69	139.36				
	Üniversite	58	143.68				
	Yok	5	175.60				
	<b>Toplam</b>	297					
Çekingenlik	İlkokul	112	150.08	4.111	1.750	.782	
	Ortaokul	53	158.13				
	Lise	69	138.33				
	Üniversite	58	150.65				
	Yok	5	156.30				
	<b>Toplam</b>	297					

\*p &lt; 0.05

Tablo 7. ve Tablo 8'e göre anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutum puanlarında anlamlı farklılık bulunamadığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutum puanlarının dağılımlarının farkındalık boyutu için katılıyorum ile tamamen katılıyorum düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Farkındalık boyutundaki maddeler daha çok tartışmanın olumlu etkilerini ifade ettiğinden öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir. Buna karşın etki ve çekingenlik boyutları için ise öğretmen adaylarının tutum puanlarının dağılımının karasızım düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Etki boyutundaki maddeler daha çok öğretmen adaylarının tartışma sonucu karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlardan etkilenmekten dolayı tartışma ortamlarına girmekte karasız olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenle tartışmanın olumsuz sonuçlara neden olabileceğine yönelik bir tutumun hâkim olduğunu göstermektedir. Yeşil (2004) çalışmasında öğretim elemanlarının otoriteyi sağlayamama korkusu, yetiştirilme tarzları, birikim eksiklikleri ile geçmiş deneyimlerinde karşılaştıkları olumsuzluklar nedeniyle tartışmalara karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda Yeşil'in (2004) çalışmasından elde edilen sonuçlar bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenle tartışmaya girmekte kararsız olmalarının nedenleri olabilir. Çekingenlik boyutundaki maddeler ise daha çok özgüven eksikliği nedeniyle tartışmada kararsız kaldığını göstermektedir. Özellikle tartışma sonucu küçük düşme korkusu, kendini yeterli görmeme ve fikirlerini rahat söyleyememe durumları öğrencilerin bu boyuta yönelik tutum puan dağılımındaki kararsızlığın nedeni olabilir. Yeşil (2003) öğrencilerin yasal tehlikelerden çekinmesi, ders geçmelerinin engelleneceği kaygısı ve görüşlerinin onaylanmayacağı korkusu nedeniyle tartışma etkinliğine katılmada olumsuz tutum ve davranışlarda olabileceklerini ifade etmektedir. Bunun yanında utangaç kişiler kendi düşünce ve davranışlarına fazlaca odaklanıp kendilerini suçlayıp ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkarlar. Bu bireyler daha çok çevresindekilerden gelecek geribildirimlerle ilgilenirler. Bu türden kaygılar bireyin kendisi hakkında yanlış ve olumsuz inançların oluşmasına neden olmaktadır (Henderson & Zimbardo, 1998).

Farklı değişkenlerin öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarına etkileri incelendiğinde cinsiyetin tartışmaya yönelik toplam tutum ve etki ve çekingenlik boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı buna karşın farkındalık boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise toplumumuzun daha çok erkek egemen bir yapıya sahip olması olabilir. Çünkü

toplumda tanımlanan geleneksel rol kavramı çerçevesinde kadınlar erkeklere göre daha az söz söyleme hakkına, güce ve statüye sahiptir (Güldü ve Ersoy-Kart, 2009).

Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik toplam tutumları ile etki ve çekingenlik alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Toplam tutumları arasındaki farklılığın Düz Lise ile Anadolu Lisesi ile Düz lise ile Süper Lise arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ölçeğin etki boyutu için mezun olunan lise türüne göre Düz Lise ile Anadolu Lisesi arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin Çekingenlik boyutu için farkın Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında Anadolu Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum akademik başarı yönünden daha yüksek seviyede olan Anadolu Lisesi ve Süper Liseden mezun olan öğrencilerin tartışmaya yönelik tutumlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Etkili tartışmaların yaşanması ve buna yönelik eğitim verilmesinin amaçlandığı yerler olan okullarda ne yazık ki bu tür eğitimlere çok fazla yer verilmemektedir (Sanders & Wiseman, 1994). Bunun yanında öğretim sürecinde bireylerin uygun tartışmalara yönelik deneyimler gerçekleştirilmemeleri, tartışmanın önemi ve yararını yaparak yaşayarak ya da en azından gözlemleyerek öğrenememeleri, almış oldukları eğitimin tartışmaya yönelik becerileri ve tutumları üzerinde çok fazla etkisinin olmadığını göstermektedir (Yeşil, 2003).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türünün tartışmaya yönelik toplam tutumları ile etki ve çekingenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğrenim gördüğü bölüme göre öğretmen adaylarının toplam tutumları arasında Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki ve Çekingenlik boyutlarının her ikisi için Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık



tespit edilmiştir. Bu durum Türkçe Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre tartışmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun bir nedeni Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının tartışma becerilerini geliştirmeye yönelik dersler alması olabilir. Çünkü ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde metnin, paragrafın ana ve yardımcı fikirlerini buldurmada, şiir ya da metinle ilgili soruları cevaplamada tartışma yöntemine sıklıkla başvurulur (Arıcı, 2006).

Anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamadığı tespit edilmiştir. Yeşil (2003) eğitim seviyesinin tartışma becerileri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığını dile getirmektedir. Bunun için tartışma programlarına katılan birçok üniversite mezununun dahi yeterli tartışma becerisine sahip olmadığını ifade etmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Bender, T. (2003). *Discussion Based Online Teaching to Enhance Student Learning*. Virginia: Stylus Publishing.
- Cashin, W. E. (2011). *Effective classroom discussions*. IDEA paper #49. 1 - 5. Retrieved from [http://ideaedu.org/sites/default/files/IDEA\\_Paper\\_49.pdf](http://ideaedu.org/sites/default/files/IDEA_Paper_49.pdf)
- Cragan, J. F.&Wright, D. W. (1999). *Communication in Small Groups: Theory, Process, Skills (5th ed.)*.Belmont, CA: Wadsworth.
- Ergun, M. ve Diğerleri (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fisher, B. M. (2001). *No Angel in the Classroom: Teaching Through Feminist Discourse*. Lanham, Maryland, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Güldü, Ö. ve Ersoy-Kart, M.(2005). Toplumsal Cinsiyet Roller ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64(3),98-116.
- Hadjoannou, X. (2007).Bringing the Background to the Foreground: What do Classroom Environments That Support Authentic Discussions Look Like? *American Educational Research Journal*, 370-399.

- Haring, D. K. (2006). The Impact of Peer Discussion Groups on the Recreational Reading of Seventh Grade Students. Doctoral Dissertation *The University of Montana Missoula, MT*
- Henderson, L. & Zimbardo, P. (1998). Shyness. *In The Encyclopedia of Mental Health*,( 3), 497 - 509. San Diego: Academic Press.
- Henning, E. J. (2008).*The Art of Discussion Based Teaching*. New York: Routledge.
- Kalelioglu, F. & Tekmen, B. (2012). Perceptions of The Pre-service Teachers About Video Based Classroom Discussions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,( 46), 2015 – 2019.
- Karasar, N.(1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (6.Basım). Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2015).Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 50-69.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, N. Maeghan, Alexander, J. F. (2009). Examining The Effects of Classroom Discussion On Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol 101(3), 740-764. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576education>, 4(1), 21-26.
- Rowe, K. (1991). The Influence of Reading Activity at Home on Students' Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness and Reading Achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Sanders, J. A. and Wiseman, R. L. Winter (1994). Does Teaching Argumentation Facilitate Critical Thinking? *Communication Reports*. 7 (1), 27-36.
- Steiner, R. (1997).*Discussion With Teachers*. New York: Anthroposophic Press.
- Yeşil, R. (2003). Tartışma Etkinliğine İlişkin Öğrenci Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetim*, 36, 606-624.
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tartışma Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 195-208.