

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ TARTIŞMA TUTUM VE DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Rüşü YEŞİL

Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir/TÜRKİYE

Geliş Tarihi: 22.07.2004

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2004

ÖZET

Demokratik bir etkinlik olan tartışma, insana özgüdür. Okullar, öğrencilere demokratik tartışma tutum ve davranışlarını kazandırmakla sorumludur. Bu süreçte en önemli görev öğretmenlere düşer. Öğretmenler öğrencilerine bu konuda iyi örnek olmalıdırlar. Tartışma eğitimi sürecinde sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi önemlidir. Bu çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin çözümünde aritmetik ortalama, eşleştirmeli örneklem t testi ve Pearson's r korelasyon testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasında önemli farkların ve korelasyonel bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tartışmanın yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonel ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tartışma yöntemi, tartışma eğitimi, tartışma becerileri, tutum, davranış

THE RELATION BETWEEN THE DISCUSSION ATTITUDES AND BEHAVIORS OF INSTRUCTORS AND STUDENTS

ABSTRACT

The discussion, a democratic activity, is peculiar to human. The schools are responsible for supplying democratic discussion attitudes and behaviors to the students. The most important duty of this process belongs to teachers. The teachers must be a good model to their students in this matter. Interaction of the teachers and the students in the classroom is very important in the process of the discussion education. In this research it was investigated the relations between the instructors' and their students' discussion attitudes and behaviors. The exemplification in the research was occupied by the students in the faculty of education. To analyze the data, arithmetic mean, paired sample t test and Pearson's r correlation test were used. At the end of the study, the difference between attitudes and behaviors of the instructors and the students were found significant. Also there was a significant correlation between them. Besides, it was found positive and significant correlation among different dimensions of discussion, method, goal, process and result.

Key Words: Discussion method, discussion education, discussion skills, attitude, behavior

1. GİRİŞ

Tartışma, düşünen tek varlık olması nedeniyle insana özgü bir etkinliktir. İnsana özgü olduğu kadar, bir grup insanın bulunduğu her ortamda olabilecek; hatta olması gereken bir etkinliktir. Çünkü Aydın'ın da (1996: 167) belirttiği gibi insan; soru soran, eleştiren, tartışan, meydan okuyan, düşünen, itiraz eden ve serzenişte bulunan bir varlıktır. Düşünmeyen, eleştirmeyen, sormayan, düşüncelerini ifade etmeyen "normal" bir insandan söz edilemez.

Tartışma etkinliği, birey ya da toplumların demokratiklik düzeyinin önemli bir göstergesi olması nedeniyle de ayrı bir öneme sahiptir (Yeşil 2004a:165). Ancak burada kast edilen tartışma, zihinsel bir girişimdir. Hakkında görüşler ortaya koyup düşüncelerin geliştirildiği, değerlendirildiği, konularla ilgili daha fazla bilgiye ve eleştirel bir anlayışa ulaşılmasını 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).

Tartışma kültürünün topluma benimsetilmesinde, bir kültürlenme süreci olan eğitime büyük görev düşmektedir (Yeşil 2004a: 166). Bu nedenle okullarda verilmesi gereken eğitim alanlarından biri de tartışma eğitimidir.

Bilindiği gibi okulun tek işlevi öğretim değildir. Hem öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları desteklemeyi, hem de öğrencilerin bireysel kişiliklerinin oluşmasına araç olan etkinlikleri çoğaltmayı içeren bir eğitim işlevi vardır (Touraine 2000: 364). Okullar öğrencilerin, farklı bakış açılarını anlama, diğer insanlarla iletişim

kurma, farklı anlayışları saygıyla karşılama alışkanlıklarını kazandırmayı amaçlamalıdır (Yeşil 2004b: 22). Gutmann'a göre okullar bireylerde, olaylar ve değerler üzerinde yapılan tartışmalara eleştirel olarak katılımını sağlamakla, tarafsız davranmaları ve değerlendirmeler yapmaları için bireylere gerekli ahlaki kapasiteleri geliştirmekle görevlidir (Englund 2000: 311). Okullara yüklenen bu görev ve sorumluluklar, öğrencilerine genel eğitimin yanısıra tartışma eğitiminin de verilmesini gerektirir. Bu eğitimi almış öğrencilerin, belirtilen davranış ve alışkanlıkları kazanması beklenir.

Tartışma eğitimi ile ilgili olarak vurgulanması gereken bir yön de, tartışma tutum davranışlarının yaşanarak öğrenilip gelişebilmesidir (Mendel-Reyes, 1998: 36-37). Düşünmeden düşünmeyi, eleştirmeden eleştirmeyi, ifade etmeden ifadelendirmeyi öğrenmek ve geliştirmek oldukça güç, hatta imkansızdır. Bu imkansızlığı aşmanın etkili bir yolu, eğitim öğretim etkinliklerinde tartışmanın bir yöntem olarak kullanılmasıdır. Bireylerin, bu becerileri içeren tartışmayı yaparak, yaşayarak ve gözleyerek öğrenmelerine imkan tanınmalıdır.

Son bilimsel gelişmeler, süreç merkezli bilim programlarının, kitap merkezli bilim programlarına göre öğrencilerin yaratıcılık, analiz, eleştirme, düşünme yeteneklerini ve bilgi içeriğini geliştirme açısından çok daha pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Lee ve ark., 2000, 113-114).

Lewin'e (1998: 74) göre demokratik bir toplumun oluşabilmesi için okul ya da sınıflarda atılması gereken en önemli adım,

uygulamalara açık olmak ve ciddi tartışmalar yapmaktır. Bu amaçla öğrenciler, eğitimsel problemler, okul toplumu gibi konularda tartışmaya teşvik edilmelidir. Her seviyede eğitim programları, öğretim yöntemleri ve kitaplar öğrencileri, bağımsızlığa, eleştirel düşünmeye, soru sormaya, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri anlamaya, kendi düşüncelerini savunmaya, düşüncelerini etkili olarak ifade etmeye teşvik etmelidir (Yeşil 2004b:25).

Öğrencilerin etkili tartışmacılar haline gelmesi, tartışma becerilerini yeterli düzeyde gösterebilmesi; (1) tartışmanın ne olduğunu ve nasıl olması gerektiğini, yararlarını bilmelerine, (2) tartışmaya karşı olumlu tutuma sahip olmalarına ve (3) eğitim ortamında bu becerileri gözleyerek ve uygulayarak öğrenmelerine bağlıdır.

Okullarda yapılması gereken tartışma eğitiminin etkili olabilmesi ve öğrencilere tartışma kültürünün kazandırılmasında en etkili etken hiç şüphesiz öğretmendir (Yeşil 2004a: 172). Tüm demokratik davranışlarda olduğu gibi tartışma becerilerinin kazandırılmasında da öğretmenin öğrencilere model oluşturması, ortam düzenleyicisi ve program yürütücüsü olarak etkili olduğu, çeşitli araştırmalar sonunda belirlenmiştir (Yeşil 2001; Kıncal 2000; Eastman, Martin, Dave, Gauhart ve Dillon 1989). Flowers ve Shiman (1997:166)'ın da belirttiği gibi kanun yapıcılar demokrasi eğitimini emredebilir, eğitim bakanlıkları çeşitli stratejiler geliştirebilir. Ancak öğretmenler konuya ilgi duymadıkları sürece demokrasi, öğrenciler için asla önemli bir konu haline gelemez.

Öğretmen çocuklara çeşitli düşünceler aktarabilmek için, onların da düşüncelerini aktardığı, bakış açılarını yansıtılabildiği,

katılımcı olarak yer alabildikleri bir eğitim ortamı hazırlamalıdır (Mender ve Walker, 2000, s. 110). Tartışma öğrencileri olarak öğretmenler genellikle, daha etkili tartışma ve diğer argümanları değerlendirme yeteneklerini geliştirmek için öğrencilerini yetiştirmede kullanacakları tartışma vasıtalarını belirlemek zorundadırlar (Sanders ve Wiseman 1994, s. 27).

Uygun ortamsal düzenleme ve gerekli fırsatları tanımanın ötesinde bu süreçte öğretmenlerin belki de en önemli görevi, etkili ve iyi bir model olmaktır (Yeşil 2004b:26). Çünkü Touraine(1997:213)'ın da belirttiği gibi öğretmen aklın temsilcisidir ve çocuğa kimlik kazandırmada etkili bir örnektir. Araştırmalar, ilköğretim yıllarından itibaren çocukların, giyiminden yürüyüşüne, bakış açısından tepki biçimlerine kadar her türlü tutum ve davranışında öğretmenlerini örnek almaya yöneldiğini ortaya koymaktadır (Yeşil 2002: 119; Senemoğlu 1997: 221).

Öğretmenlerin demokratik davranışlar kazandırma konusunda iyi örnek oluşturmasının önemli olduğunu ortaya koyan bunca çalışmaya karşılık Kıncal (2000b: 436) tarafından yapılan bir araştırma sonunda öğretmenlerin, demokratik tutum ve davranışlar konusunda önemli yetersizlikler içinde olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma, tartışma etkinliğine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmıştır.

Problem Cümlesi

Öğretmen olarak yetişen eğitim fakültesi öğrencileri ile buralarda görevli öğretim elemanlarının demokratik tartışma tutum ve davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen elemanı tutum ve davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Tutum ve davranış boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. İlişkinin en güçlü ve en zayıf olduğu boyutlar hangileridir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, demokratik tartışmaya ilişkin öğrenci-öğretmen tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının, öğrencilerinin demokratik tartışma tutum ve davranışları üzerinde etkiye sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, alt problemlerde belirtilen sorulara bilimsel cevaplar bulmak, bu araştırmanın özel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Amacı yukarıda belirtilen çalışma ile elde edilen bulguların;

1. Okullarda verilen tartışma eğitiminin etkililiğini artırmak için alınabilecek önlemlere dair bazı önemli bilgileri,
2. Tartışma eğitiminde öğrenci-öğretim elemanı tutum ve davranışları arasındaki ilişkilerin güç derecesine dair bilgileri,
3. Tartışma etkinliğinin farklı boyutları arasındaki ilişkilerin niteliğine dair bazı

bilimsel bilgileri ortaya koyabileceği umulmaktadır.

Ayrıca, elde edilen bulguların, konuyla ilgili varolan bilgilere yenilerini katması, yapılacak farklı çalışmalara ön fikir oluşturması beklenmektedir.

Bunların dışında, araştırmaya evren ve örneklem oluşturan kesimin, geleceğin toplumuna yön verme gücüne sahip öğretmen adayları olmasının da bu çalışmaya ayrı bir önem kattığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımı

Bu çalışma, demokratik tartışma tutum ve davranışları konusunda toplumun önemli eksik ve yanlışlıklar içinde olduğu ve bunun da önemli bir nedeninin okullarda verilen tartışma eğitiminin etkisiz ve yetersizliğinden kaynaklandığı varsayımından hareketle yapılmıştır. Tartışma tutum ve davranışlarının kazanımında belirleyici etkisi bulunan etkenlerin etki yön ve gücünün bilinmesi durumunda, alınacak uygun önlemlerle, bu konuda yaşanan olumsuzlukların kısmen de olsa giderilebileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlıkları

Çalışma sonunda elde edilen bulgu ve yapılan yorumlar, evren ve örnekleme belirtilen kişi ve kurumlarla, tartışma etkinliği ile ilgili olarak belirlenen yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yöntem Boyutu: Tartışma yöntemine ilişkin sahip olunan tutum ve davranışlar boyutu,

Amaç Boyutu: Tartışma etkinliğinin amacına ilişkin sahip olunan tutum ve davranışlar boyutu,

Süreç Boyutu: Tartışma etkinliği süresince sergilenen tutum ve davranışlar boyutu,

Sonuç Boyutu: Tartışmaların sonuçlarına ilişkin sahip olunan tutum ve davranışlar boyutu,

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplama ve yorumlama yöntemi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişki tarama modeline uygun olarak yürütülen bir analiz çalışması niteliğindedir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak, tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı tutum ve davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve bu boyutlar arasındaki ilişkinin gücü ve yönü irdelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 2015 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ise öğrencilerin sayısal olarak %20'sini içermektedir. Ayrıca çalışma evreninin homojenliğine sahip olması için örneklem grubu, fakültenin bütün bölümlerinin her bir şubesinde öğrenim gören öğrencilerden %20'lik kısım rastgele seçilerek

belirlenmiştir. Böylelikle örneklem grubu 403 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

“Sınıf ortamlarında niçin etkili tartışmaların yapılamadığı konusunda düşüncelerinizi yazınız” şeklindeki açık uçlu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Güvenirlilik testini yapmak üzere ölçme aracı önce 50 öğrenciye uygulanmış ve üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlilik katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir. Aracın geçerliliği, uzman görüşlerinden yararlanarak sağlanmaya çalışılmıştır. Son şekliyle ölçme aracı, her bir maddeye ilişkin “(1) tamamen katılmıyorum”, “(2) katılmıyorum”, “(3) kısmen katılıyorum”, “(4) katılıyorum” ve “(5) tamamen katılıyorum” seçenekleri bulunan onbeş maddelik tartışmaya ilişkin tutum ve davranışların yer aldığı onbeş sorudan oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçme aracı örnekleme belirtilen öğrencilere uygulanmıştır. Bu araçla tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarında yer alan öğrenci ve öğretim elemanı tutum ve davranışları, belirlenen boyutlara göre düzenlenmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veri çözümünde bilgisayar ortamında SPSS programından yararlanılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ilişkin sahip oldukları olumsuz tutum ve davranışların belirlenmesine dönük olarak her biri için *aritmetik ortalama* (\bar{X}); tutum ve davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için *paired sample t*, boyutlar

arasındaki korelasyon ilişkisini belirlemek için *Pearson's r* değerleri hesaplanmıştır. İlişkilerde $p<.05$ düzeyi, manidarlık için yeterli kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular, altı alt bölüm halinde tablolaştırılarak sunulmuş ve önemli görülen bulgular belirtilmiştir.

1. Tartışma Yöntemine İlişkin Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1'de öğrencilerin, tartışma yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarına dönük değerlendirmeleri sunulmuştur.

Tablo 1. Tartışma Etkinliğine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	r
1. Tartışma yönteminin gereklerini bilmiyorlar	Öğrenci	396	3.76	1.12	2.183*	.182***
	Öğretim Elemanı		3.45	2.84		
2. Tartışma yönteminin gerekliliğine inanmıyorlar	Öğrenci	389	3.39	2.46	2.399*	.202***
	Öğretim Elemanı		3.08	1.29		
3. Tartışma etkinliğine karşı isteksizler.	Öğrenci	383	3.10	1.48	3.066**	.042
	Öğretim Elemanı		3.54	2.46		
4. Tartışmayı ders kaynatma aracı olarak görüyorlar.	Öğrenci	388	3.31	1.44	2.089*	.191***
	Öğretim Elemanı		3.11	1.50		

*: $p<.05$; **: $p<.01$; ***: $p<.001$

Tablo 1'de görüldüğü üzere tartışma yöntemine ilişkin tüm tutum ve davranışların üçünde (1,2 ve 4.) öğretim elemanı birinde ise (3.) öğrenci lehine anlamlı bir fark vardır($p<.05$). Yalnızca "tartışma etkinliğine karşı istekli olma" konusunda öğrenciler kendilerini daha olumlu bulurken diğerlerinde öğretim elemanlarını daha olumlu bulmuşlardır.

Ayrıca bu boyuttaki tutum ve davranışlarından üçü (arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyonel ilişki varken ($p<.001$) yalnızca "tartışma etkinliğine karşı istekli olma" konusunda bu ilişkiye rastlanmamıştır.

2. Tartışma Etkinliğinin Amacına İlişkin Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin, tartışma etkinliğinin amacına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarına dönük değerlendirmeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tartışma Etkinliğinin Amacına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	r
1. Kendisine ve düşüncesine güvenemediği için düşüncelerini açıklayamıyorlar.	Öğrenci	388	3.47	1.29	3.80***	.317***
	Öğretim Elemanı		3.18	1.32		
2. Tartışma sonunda yenilmekten korkuyorlar	Öğrenci	379	3.24	1.30	.133	.321***
	Öğretim Elemanı		3.23	1.36		
3. Kendi düşüncelerini empoze etmeye çalışıyorlar	Öğrenci	389	3.83	2.89	1.372	.004
	Öğretim Elemanı		3.61	1.31		

*:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001

Tablo 2’de görüldüğü gibi tartışma etkinliğinin amacına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının ikisi (2 ve 3.) arasında anlamlı bir fark bulunmazken (p>.05) biri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir (p<.001). “Kendine ve düşüncesine güvenemediği için düşüncesini açıklayamama” davranışı konusunda öğrenciler anlamlı bir farkla daha olumsuz bir düzeydedir.

Ayrıca bu konudaki tutum ve davranışlarının ikisi (1 ve 2) arasında

anlamlı ve pozitif bir korelasyonel bir ilişki varken (p<.001) “kendi düşüncesini empoze etmeye çalışma” davranışında böyle bir ilişki bulunmamaktadır (p>.05).

3. Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tartışma Etkinliğinin Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin, tartışma etkinliğinin sürecine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarına dönük değerlendirmeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tartışma Etkinliğinin Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	r
1. Farklı düşüncelere tahammül edemiyorlar	Öğrenci	388	3.89	1.32	2.341*	.006
	Öğretim Elemanı		3.66	1.34		
2. Belirli önyargılara sahipler ve bunları aşamıyorlar	Öğrenci	392	3.85	1.19	1.345	.222***
	Öğretim Elemanı		3.75	1.22		
3. Birbirlerine karşı hoşgörülü davranmıyorlar	Öğrenci	382	3.57	1.99	4.844***	.372***
	Öğretim Elemanı		3.08	1.35		
4. İdeolojik davranıp tarafsız olamıyorlar	Öğrenci	385	4.20	2.30	5.004***	.119*
	Öğretim Elemanı		3.57	1.29		
5. Sınıf içi ve dışı ilişkilerin demokratikleşmesi için çalışmıyorlar	Öğrenci	385	3.87	2.41	.881	.236***
	Öğretim Elemanı		3.98	1.20		
6. Düşüncelerini açıklayan kişilerle alay ediyorlar	Öğrenci	387	2.84	1.31	1.262	.309***
	Öğretim Elemanı		2.74	1.36		

*:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001

Tablo 3'te görüldüğü üzere tartışma etkinliği sürecine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının üç tutum ve davranışı (1,3 ve 4.) arasında öğrenciler aleyhine anlamlı bir fark bulunurken ($p<.05$) diğer üçünde (2,5 ve 6.) böyle bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$).

Ayrıca, “farklı düşüncelere tahammül edememe” dışında diğer beş tutum ve davranışı arasında anlamlı ve pozitif korelasyonel bir ilişki belirlenmiştir ($p<.05$).

Tablo 4. Tartışma Etkinliğinin Sonucuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	r
1. Düşüncelerinin, ders geçmelerini etkileyeceğine inanıyorlar	Öğrenci	393	4.09	1.19	5.992***	.449***
	Öğretim Elemanı		3.69	1.31		
2. Yasal tehlikelerden çekiniyorlar	Öğrenci	385	4.22	1.13	3.863***	.484***
	Öğretim Elemanı		3.99	1.23		
3. Yenilgiye uğramaktan korkuyorlar	Öğrenci	379	3.24	1.30	.133	.321***
	Öğretim Elemanı		3.22	1.36		

*: $p<.05$; **: $p<.01$; ***: $p<.001$

Tablo 4'te görüldüğü gibi tartışma etkinliğinin sonunda karşılaşılabilecek durumlara ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının ikisi (1 ve 2.) arasında anlamlı bir fark bulunurken ($p<.001$) “yenilgiye uğramaktan korkma” davranışları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$).

Ayrıca bu konudaki tutum ve davranışların tamamı arasında anlamlı ve pozitif korelasyonel bir ilişki vardır ($p<.001$).

4. Tartışma Etkinliğinin Sonucuna İlişkin Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin, tartışma etkinliğinin sonucuna ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarına dönük değerlendirmeleri Tablo 4'te sunulmuştur.

5. Tartışma Etkinliğinin Farklı Boyutlarındaki Tutum ve Davranışların Genel Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin, tartışma etkinliğinin farklı boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının genel ortalamaları arasındaki ilişkilere dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretim elemanları tartışma etkinliğine ilişkin tutum ve davranışları konusunda bütün boyutlarda öğrenciler tarafından daha olumlu bulunmuştur. Amaç, süreç ve sonuç boyutlarında fark anlamlı ($p<.05$) iken yöntem boyutunda anlamlı değildir ($p>.05$).

Öğrenci ve öğretim elemanlarının her ikisinin de diğerlerine göre daha olumlu tutum ve davranışa sahip oldukları boyut

yöntem boyutu, en olumsuz tutum ve davranışa sahip oldukları boyut ise sonuç boyutudur.

Tablo 5. Tartışma Etkinliğine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tutum ve Davranış Boyutları Arasında Genel Karşılaştırma

Tutum ve Davranışlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	r
Yöntem Boyutu Genel Ortalama	Öğrenci	363	3.39	1.08	1.111	.144***
	Öğretim Elemanı		3.30	1.28		
Amaç Boyutu Genel Ortalama	Öğrenci	367	3.51	1.00	2.013*	.171***
	Öğretim Elemanı		3.34	1.26		
Süreç Boyutu Genel Ortalama	Öğrenci	352	3.71	.98	3.815***	.222***
	Öğretim Elemanı		3.48	.87		
Sonuç Boyutu Genel Ortalama	Öğrenci	364	3.85	.80	4.920***	.527***
	Öğretim Elemanı		3.63	.95		

*:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001

Yine Tablo 5'te görüldüğü gibi bütün boyutlardaki tutum ve davranışların genel ortalamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki belirlenmiştir (p<.001). Bu ilişkinin diğerlerine göre en güçlü olduğu boyut sonuç boyutu iken (r=.527) en zayıf olduğu boyut yöntem boyutudur (r= .144).

6. Tutum ve Davranış Boyutlarının Birbiri Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Dair Bulgular

Belirlenmiş olan tartışma etkinliğine ilişkin tutum ve davranış boyutları arasındaki korelasyonel ilişkiye dair bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tartışma Etkinliğine İlişkin Tutum ve Davranış Boyutları Arasındaki Korelasyonel İlişki

B O Y U T L A R		Yöntem Boyutu	Amaç Boyutu	Süreç Boyutu	Sonuç Boyutu
Yöntem Boyutu	r	1.000	.247*	.326*	.208*
	N	---	365	351	364
Amaç Boyutu	r	.329*	1.000	.350*	.374*
	N	343	---	349	372
Süreç Boyutu	r	.442*	.668*	1.000	.274*
	N	335	344	---	349
Sonuç Boyutu	r	.297*	.729*	.624*	1.000
	N	344	361	340	---

*:p<.001

Not: Tabloda yer alan düz yazılar öğrencilerin, *italik yazılar ise öğretim elemanlarının* tutum ve davranış boyutları arasındaki korelasyonel ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 6'da üç farklı durum dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi tabloda görüldüğü gibi öğrenci ve öğretim elemanlarının her ikisinin de tartışma

etkinliğine ilişkin tutum ve davranış boyutları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonel bir ilişki bulunmasıdır (p<.001; p<.001). Tabloda dikkati çeken ikinci bir

yön, hem öğrenci hem de öğretim elemanlarının tutum ve davranış boyutları arasındaki en sıkı korelasyonel ilişkinin amaç ve sonuç boyutları ($r=.374$; $r=.729$), diğerlerine göre en zayıf ilişkinin de yöntem ve sonuç boyutları ($r=.208$; $r=.297$) arasında olmasıdır. Tabloda dikkati çeken üçüncü bir yön de, tutum ve davranış boyutları arasındaki korelasyonel ilişkilerin tamamında öğrenci tutum ve davranış boyutları arasındaki ilişkinin daha güçlü olmasıdır ($r>r$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okullarda yürütülen tartışma eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi, öğretmenlerin tartışma etkinliğine ilişkin tutum ve davranışlar yönüyle öğrencilerine iyi örnek oluşturması verilecek tartışma eğitiminin verimliliğini önemli ölçüde etkiler. Çünkü öğrenciler sınıftaki tutum ve davranışlarını büyük ölçüde öğretmenine göre belirler. Bu bölümde, araştırmayla ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır.

1. Yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarında yer alan onbeş tutum ve davranışın ondördünde öğretim elemanları öğrencilere göre daha olumlu bir düzeydedir. Öğretim elemanları, yalnızca “tartışmaya karşı istekli olma” konusunda daha olumsuz tutum içerisindedir. Sınıf içinde otorite sahibi olması, tartışma ve tartışılan konu hakkında daha çok bilgiye sahip olması, deneyim itibarıyla öğrencilerden daha çok birikime sahip olması öğretim elemanlarını daha olumlu bir düzeye çıkarmış olabilir. Bunun yanında, dönem sonuna kadar tamamlamakla sorumlu olduğu bir programın olması, otoriteyi sağlayamama korkusu, yetiştirilme tarzının bir sonucu olarak bu etkinlik ve

onun uygulanması ile ilgili olarak deneyim ve bilgi birikimi eksikliğinin olması, geçmişte yaşadığı bazı olumsuzlukların olması, öğretim elemanlarını tartışma etkinliğine karşı istekli olma konusunda öğrencilere göre daha olumsuz bir tutum sergilemeye sürüklemiş olabilir. Ancak sayılan tüm bu mazeretlerin tartışma eğitimi vermekten öğretim elemanını geri bırakmaması gerektiği belirtilmelidir. Olumsuzluklar bile yaşanarak ve gözlenerek giderilebilir.

2. Öğrenci ve öğretim elemanlarının her ikisinin de diğerlerine göre daha olumlu tutum ve davranışa sahip oldukları boyut yöntem boyutudur. Eğitim fakültelerinde öğrencilere öğretim yöntemleri derslerinde tartışma ile ilgili kuramsal bilginin verilmesinin bir sonucu olabilir. Bunun yanında tartışmanın içerdiği davranışlar yönüyle insani bir nitelik taşıması, insan olmanın doğal bir sonucu olması, insana büyük bir değer veren demokrasinin bütün değer ve özelliklerini içermesi nedeniyle bu yönüde karşı olumlu bazı tutum ve davranış kalıpları oluşmuş olabilir.

Burada ilginç olan yön, yöntem hakkında daha olumlu tutum ve davranışlara sahip olan bireylerin bu etkinliğin uygulanmasına dönük bir çok olumsuz tutum ve davranışa sahip olmasıdır. Bu durum iki nedenle açıklanabilir. Bunlardan birincisi kuramsal olarak bir şey hakkında bilgiye sahip olmanın onun iyi yapılacağı anlamına gelmediğidir. Etkili tartışmalar yapabilmek için tartışmanın gereklerini bilmek, önem ve gerekliliğine inanmak önemli olmakla birlikte becerilerin daha çok yaparak ve yaşanarak öğrenilmesi

nedeniyle tartışma becerileri de somut yaşantılarla öğrenilebilir. İkinci yön ise bireylerin davranışlarını bilgiden çok yaşanan ve gözlenenlerin belirlediğidir. Birey bazı davranışlar ortaya koyarken zihninde tasarladıklarının ötesinde somut olarak karşılaştığı, etkilediği ya da etkilendiği durumlardan yola çıkarak göstereceği tavır ve davranışlara yön vermektedir. Bir bakıma davranışçı psikologların savunduğu gibi süreç sonunda karşılaşılabilecek durumlar bireylerin tartışma tutum ve davranışlarını yönlendirmede daha belirleyici olmaktadır.

Her iki yön, okullarda yeterince tartışma yönteminin kullanılmadığının ve bu yönde gerekli önlemlerin alınmadığının, pekiştiricilerden etkili yararlanılmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir.

3. Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma etkinliğine ilişkin en çok olumsuz tutum ve davranışa sahip oldukları boyut sonuç boyutudur. Bu durum, ikinci maddede sıralanan gerekçeleri de doğrulamaktadır. Tartışma sonunda olumlu bazı kazanımlar edinilemediği için tartışma etkinliğine ve farklı boyutlarına ilişkin olumsuz bir çok tutum ve davranış geliştirilmektedir. Ayrıca bu durum, öğrenci ve öğretim elemanlarının daha önce yaşamış oldukları tartışmaların düşünsel olgunlaşmaya önemli katkılar sağlamadığını, aksine olumsuzluklarla karşılaştıklarını, bu konuda uygun deneyimlere sahip olmadıklarını göstermektedir. Böyle olumsuz bir birikime sahip olan bireylerden tartışmaya karşı istekli olmaları, demokratik tartışmalar yapmaları,

düşünceleriyle katkı sağlamaları beklenemez.

4. Tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutlarının tamamında genel olarak öğrenci ve öğretim elemanı tutum ve davranışları arasında anlamlı ve pozitif korelasyonel bir ilişki bulunmaktadır. Boyutlara tek tek bakıldığında ise onbeş tutum ve davranışın onikisinde bu ilişki anlamlı ve pozitif iken üçünde pozitif ancak anlamlı değildir. Genel ortalamalar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin bulunması, öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının birbirleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Taraflardan herhangi birinin tutum ve davranışlarında iyi yönde gelişmenin olması diğerini de iyileşme yönünde etkileyecektir. Ancak öncelikle, otoriteyi elinde bulunduran, deneyim ve bilgi birikimi yönüyle daha iyi bir düzeyde olan, öğretimi planlama ve yönlendirme imkanına sahip olan öğretim elemanlarının ilk adımı atan taraf olması gerektiği de belirtilmelidir. Olumlu yönde atılacak bir adım, öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarında iyileşmenin de motor gücünü oluşturacağı söylenebilir.

Ayrıca boyutlar içerisinde diğerlerine göre en sıkı korelasyonel ilişkinin sonuç boyutunda, en zayıf korelasyonel ilişkinin ise yöntem boyutunda olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum yukarıda (ikinci maddede) belirtildiği gibi tartışma yöntemi hakkındaki genel tutum ve davranışların daha çok soyut bir muhtevaya sahip olmasına karşılık sonuç boyutundaki tutum ve davranışların daha somut olması nedeniyle bireyin davranışlarını

yönlendirmede daha belirleyici olmasından kaynaklanabilir.

5. Tartışma etkinliğinin yöntem, amaç, süreç ve sonuç boyutları arasında hem öğrenci hem de öğretim elemanları tutum ve davranışları açısından pozitif ve anlamlı korelasyonel bir ilişki bulunmaktadır. Her bir boyut bir diğer boyutu olumlu yönde ve önemli bir şekilde etkilemektedir. Örneğin yöntem boyutunda olumlu tutum ve davranışa sahip olan öğrenciler ve öğretim elemanları diğer boyutlarda da olumlu tutum ve davranışa sahip olmaktadır. Bu bulgu, tartışma etkinliğine ilişkin belirlenen boyutların birbirini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, tartışma etkinliğinin bir bütün olarak algılanması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca, hem öğrenci hem de öğretim elemanı tutum ve davranış boyutları arasında diğerlerine göre en sıkı korelasyonel ilişkinin amaç ve sonuç boyutları arasında olduğu belirlenmiştir. Amaç ve sonuç boyutları arasındaki bu daha güçlü ilişki, her ikisinin de gerçekte aynı yeri göstermesinden kaynaklanabilir. Çünkü bilindiği gibi amaç, etkinlik sonunda varılacak noktanın soyut ifadesiyken sonuç aynı noktanın somut ifadesidir. Bu birbiri üzerine geçmişlik durumunun, bu kadar güçlü bir korelasyonel ilişkiyi beraberinde getirdiği söylenebilir. Aynı zamanda bu durumdan yola çıkarak tartışma etkinliğine başlamadan önce doğru amaçların belirlenmesinin, açıkça ortaya konulmasının, öğrencilere duyurulmasının, tartışmanın düşünceleri karşı tarafa empoze etme amacıyla yapılmadığı, her düşüncede eksik ya da yanlışlıklar olabileceği ve önemli olanın bu eksik ya da yanlışlıkların

giderilmesi olduğu inancının öğrenci ve öğretim elemanları tarafından bilinip benimsenmesinin, tartışmadan etkin yararlanmanın önkoşulu olduğu söylenebilir.

Boyutlar arasında anlamlı olmakla birlikte diğerlerine göre daha zayıf korelasyonel ilişki içerisinde olduğu iki boyut yöntem ve sonuç boyutlarıdır. Bu durum, yukarıda da belirtildiği gibi yöntemin kuramsal özellikleri, insani ve demokratik bir eylem olması inanç ve bilgisi ile yaşanan ya da gözlenen somut durumların farklı olmasının bir sonucu olarak görülebilir.

ÖNERİLER

Araştırma ile ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak öğrencilere etkin bir tartışma eğitimi verebilmek için şunlar önerilebilir:

1. Tartışma yapabilmek için gerekli olan beceriler yaşanarak öğrenilme özelliğine sahip olduğu için tartışma eğitimi yaparak, yaşayarak ve uygun örnekler gözleyerek verilmelidir. Sınıflarda derslerle ya da sosyal konularla ilgili konularda öğrencilere demokratik tartışmalar yapma ve uygun yaşantılar geçirme imkanları sunulmalıdır.
2. Tartışma etkinliğine karşı hem öğrencilerde hem de öğretim elemanlarında istek ve ihtiyaç oluşturulmalıdır. Tartışmanın, demokratik kurallar çerçevesinde şekillenen ve her kesim için bir çok yararın elde edilmesine imkan tanıyan, karmaşa ve münakaşadan farklı bir etkinlik olduğu yaşanarak öğretilmelidir.
3. Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki güçlü korelasyonel ilişkiden yola çıkarak öğretim elemanının

öğrencilerine iyi örnekler oluşturması gerektiği belirtilmelidir. Tartışma etkinliğine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileme yönüyle ilk adımı öğretmenler atmalıdır. Söylem ve eylemleriyle demokratik tartışmalar yapmaya teşvikçi olmalıdır. Uygun tutum ve davranışlar öğretim elemanı tarafından pekiştirilmelidir. Demokratik tartışmalar yapmaya uygun bir sınıf ortamı hazırlanmalı, tartışmalı konular gündeme getirip öğrenciler tartışmaya yöneltilmelidir.

4. Tartışma yönteminin özellikleri ve yararları hakkında bilgilenmenin uygun tartışmalar yapmak için yeterli olmadığı bilinmelidir. Bunun dışında yapılacak tartışmanın amaçları açıkça ortaya konulmalı, öğrencilerden beklentiler belirtilmelidir.
5. Öğrencilerin tutum ve davranışlarını söylemden çok eylemlerin belirlediği unutulmamalı, tartışmalar süresince ve sonunda öğrencilerin dışlanma, cezalandırılma, alay edilme gibi herhangi bir olumsuzlukla yüzleşmeleri engellenmelidir.
6. Tartışmanın farklı boyutları arasında güçlü ve pozitif korelasyonel bir ilişki bulunduğu için tartışma yöntemine bir bütün olarak bakılmalıdır. Her bir boyutun diğerini etkilediği bilinmelidir. Bununla birlikte diğer boyutları en çok etkileme gücüne sahip boyutun sonuç boyutu olması nedeniyle tartışma etkinliğine karşı olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaya sonuç boyutunda yer verilenlerden başlanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aydın, M.S.,1996, Diyalojik Eğitim: İslami Bir Perspektif. Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi (23-26 Ekim). YYÜ Eğitim Fakültesi, Van, 155-163.
- Eastman, W., J. Martin, J. Dawe, P. Gaulart and C. Dillion,1989, Civil Liberties and Human Rights in Education. Education Canada. 29 (2), 20-23.
- 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, 161-175.
- Howard, V. A. ve Barton, J. H., 1998, Tartışma Sanatı. (Çev. Gökçen Ezber). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kıncal, R.Y., 2000a, Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları. 3. baskı, Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Kıncal, R.Y., 2000b, İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi. II. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs). Çanakkale, 432-437.
- Lee, K.-W.L., N. Goh, L. Chia, Christine Chin, L. Tan., May 2000, Science Teachers and Problem Solving in Elementary Schools in Singapore. Research in Science and Technological Education. 1 (18), 113-126.

- Lewin, B., 1998, The Educational Requirement for Democracy. Curriculum Inquiry. 28 (1), 57-79.
- Mendel-Reyes, M., Spring 1998, A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education. New Directions for Teaching and Learning. (73), 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), 101-106.
- Sanders, J.A. and Wiseman, R.L. Winter, 1994, Does Teaching argumentation Facilitate Critical Thinking?. Communication Reports. 7 (1), 27-36.
- Senemoğlu, N., 1997, Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: HÜEF Yayınları.
- Touraine, A., 2000, Eşitliklerimiz ve Farklıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz? (Çev. Olçay Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yeşil, R., 2004a, Tartışma Eğitiminde Okul ve Öğretmenin Rolü, (Editör: Gürsel, M.), Eğitime İlişkin Çeşitlemeler, Konya:Eğitim Kitabevi.
-, 2004b, Tartışmanın Gerekliliği ve Toplumsal Yaşama Yansıması. Çağdaş Eğitim Dergisi. (310), 20-26.
-, 2001, İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
-, 2002, Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi.