



**TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TARTIŞMA
BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Recep CANSIZ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
TARTIŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(An examination of the relationship between the attitudes toward discussion skills and critical thinking tendencies of prospective Turkish and Turkish language and literature teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Recep CANSIZ

Danışman: Prof. Dr. Mesut BULUT

Erzurum
Ağustos, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Recep CANSIZ tarafından hazırlanan “**Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışması 29/08/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Bora BAYRAM

Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Mesut BULUT

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “**Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

29/08/2025

Aslı ıslak imzalıdır

Recep CANSIZ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın yazım sürecinde her türlü soruma içtenlikle cevap veren, karşılaştığım sorunlar karşısında tüm bilgi birikimiyle her zaman yanımda olan tez danışmanım Prof. Dr. Mesut BULUT'a teşekkür ederim.

Araştırma ve tez yazım sürecinde desteğini gördüğüm ve yardımını her an yanımda hissettiğim eşim Canan CANSIZ'a, gerek ders gerek tez yazım aşamasında her türlü soruma cevap veren, her türlü yardımını esirgemeyen yüksek lisans arkadaşlarım Emre Elvan KIR'a, Kübra Kardelen BİNGÖL'e ve Mustafa ALBAYRAK'a teşekkür ederim.

Tez yazım aşamasında tüm bilgi birikimini benimle paylaşan Ersin ÖNLÜ arkadaşına, anket çalışmasına gönüllü olarak katılan 2024-2025 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi KKEF'de öğrenim gören Türkçe ile TDE öğretmeni adaylarına ayrıca isimlerini yazamadığım fakat bu uzun süreçte yardımını gördüğüm herkese ayrı ayrı teşekkür ederim.

Recep CANSIZ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TARTIŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Recep CANSIZ

2025, 99 Sayfa

Amaç: Bu çalışmada Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığı değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada araştırmanın doğası gereği nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyon) araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırma veri toplama zaman çizelgesi bakımından kesitsel bir araştırmadır. Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının demografik bilgilerini belirten Kişisel Bilgi Formu; tartışma becerilerini ölçmeye yönelik, Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini tespit etmek için Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular: Bu araştırmada Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili öğretmen adaylarının tartışma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; yaş, sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığı değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmamızın merkeze aldığı problem olan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları, tartışma becerileri, eleştirel düşünme eğilimi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF TURKISH AND TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER CANDIDATES TOWARD DISCUSSION SKILLS AND THEIR CRITICAL THINKING TENDENCIES

Recep CANSIZ

2025, 99 Pages

Purpose: This study aims to examine the relationship between Turkish and Turkish language and literature teacher candidates' attitudes toward discussion skills and their critical thinking tendencies. In this context, the aim is to examine the relationship between Turkish and Turkish language and literature teacher candidates' attitudes toward discussion skills and their critical thinking tendencies according to the variables of gender, age, grade level, and reading habits.

Method: In this study, the correlational research method, one of the quantitative research methods, was chosen due to the nature of the research. This research is cross-sectional in terms of the data collection timeline. The data collection tools used in this research were the Personal Information Form, which indicates the demographic information of Turkish and Turkish language and literature teacher candidates; the Discussion Self-Efficacy Scale, which measures discussion skills; and the Critical Thinking Tendency Scale, which identifies the critical thinking skills of teacher candidates.

Findings: This study found that Turkish and Turkish language and literature teacher candidates possess high levels of discussion skills and critical thinking tendencies. It was determined that the discussion skills and critical thinking tendencies of the relevant teacher candidates did not show a significant difference based on the gender variable; however, they did show a significant difference based on the variables of age, grade level, and reading habits.

Conclusions: Our research concluded that there is a high-level, positive, and meaningful relationship between the attitudes of Turkish and Turkish language and literature teacher candidates toward discussion and their critical thinking tendencies.

Keywords: Turkish and Turkish language and literature, discussion skills, tendency to think critically

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
Giriş	10
Araştırmanın Amacı	13
Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	13
Araştırmanın Problemi	13
Araştırmanın Alt Problemleri.....	13
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	14
Araştırmanın Sınırlılıkları	15
Varsayımlar	15
İKİNCİ BÖLÜM	17
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	17
Tartışma.....	17
Demokratik Tartışma	19
Felsefî Tartışma.....	19
Mantıkî Tartışma.....	20
Geçmişten Günümüze Tartışma.....	21
Eğitimde Tartışma Yöntemi.....	23
Tartışma Yönteminin Amaçları.....	24
Tartışma Yönteminin İlkeleri	25
Nasıl Tartışılır	26

Tartışmada Katılımcılar	27
Tartışmalarda Uyulması Gereken Kurallar	27
Tartışma Türleri	27
Düşünme	32
Düşünme Becerisi	33
Eleştirel Düşünme	34
Eleştirel Düşünmenin Özellikleri	36
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	36
Eleştirel Düşünme Boyutları	37
Eleştirel Düşünme Süreçleri	38
İlgili Araştırmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
Yöntem	44
Araştırmanın Yöntemi	44
Evren ve Örneklem	45
Veri Toplama Araçları	45
Kişisel Bilgi Formu	45
Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	45
TYÖYÖ Kapsam Geçerliliği	46
TYÖYÖ'nin Ölçüt Geçerliliği	46
TYÖYÖ'nün Güvenilirliği	47
Test Tekrar Test Yöntemi	47
Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı	47
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	47
EDEÖ Geçerliliği	48
EDEÖ Güvenilirliği	49
Süreç/Uygulama	49
Verilerin Analizi	50
Araştırmacı Rolü	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	52
Bulgular	52
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Ne Düzeydedir?	53
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?	59

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?.....	60
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?.....	62
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi? ...	64
BEŞİNCİ BÖLÜM	67
Tartışma ve Sonuç	67
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	67
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının EDE'lerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	68
Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuçlar	71
Öneriler	73
KAYNAKÇA	74
EKLER	85
EK-1. Etik Kurul Onay	85
EK-2. Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanma İzni	88
EK-3. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanma İzni.....	89
EK-4. Kişisel Bilgi Formu	90
EK-5. Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği.....	91
EK-6. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	92
ÖZ GEÇMİŞ.....	95

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>SK Analizleri</i>	50
Tablo 2. <i>Ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı</i>	51
Tablo 3. <i>Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular (n=310)</i>	52
Tablo 4. <i>Türkçe ve TDE Öğretmen Adaylarının EDEÖ ve TYÖYÖ Puanlarına İlişkin Puan Ortalamaları</i>	53
Tablo 5. <i>EDEÖ ve TYÖYÖ Arasındaki İlişki ile İlgili Korelasyon Değerleri</i>	56
Tablo 6. <i>EDE Puanlarının TYÖY Puanlarını Yordamasına İlişkin Lineer Regresyon Analizi Sonuçları</i>	57
Tablo 7. <i>Türkçe ve TDE Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre EDEÖ'den ve TYÖYÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular</i>	59
Tablo 8. <i>Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkenine Göre EDEÖ'den ve TYÖYÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular</i>	60
Tablo 9. <i>Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre EDEÖ'den ve TYÖYÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular</i>	62
Tablo 10. <i>Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre EDEÖ'den ve TYÖYÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular</i> ..	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Türkçe ve TDE Öğretmen Adaylarının EDEÖ ve TYÖYÖ Puanlarının Aritmetik Ortalaması</i>	55
--	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
AMÜ	:Adnan Menderes Üniversitesi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ED	: Eleştirel Düşünme
EDE	: Eleştirel Düşünme Eğilimleri
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
KKEF	: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
KMO	: Kaiser- Meyer Olkin
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SK	: Skewnes-Kurtosis
TDE	: Türk Dili ve Edebiyatı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÖY	: Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik
TYÖYÖ	: Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim sistemimizin bileşenlerinden birisi de öğretmenlerdir. Eğitim sistemimizin başarısı öğretmenlerin başarısından bağımsız olarak düşünülemez (İlter, 2009; TED, 2015). Toplumun bireylerini; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk milletinin millî ve manevî değerlerini benimsemiş, kendini topluma karşı sorumlu hisseden, bireyi; tam donanımlı olarak, hayatta karşılaşacağı problemlere hazırlanmış olarak yetiştirmek Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarından biridir (OYGM, 1973). Bu bireylerin yetiştirilmesi için nitelikli öğrenme yaşantılarına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz: öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi, genel kültür, iletişim becerileri, tartışma becerileri, eleştirel düşünme becerisi... Bu niteliklere sahip öğretmen adaylarının yetişmesi etkili ve nitelikli öğretmen yetiştirme programları ile mümkündür (Erdoğan, 2006, s.41).

Alanyazın tarandığında iletişimle ilgili çok sayıda akademik çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda iletişimin farklı tanımları yapılmıştır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Dökmen (2000) iletişimi, insanların çeşitli semboller vasıtasıyla diğer insanları etkilemesi olarak tanımlıyor. Cüceloğlu (2000) iletişimi, insanların birbirleriyle duygu ve düşünce alışverişinde bulunması olarak tanımlarken; Açıkgöz (2003) iletişimi; insanların bilgi, düşünce ve toplumsal değerler ortak paydasında buluşması olarak açıklıyor. Özdemir (2011) ise iletişimi doğadaki varlıklar arasında bilgi alışverişi olarak tanımlamıştır.

Chant vd., (2002) öğretmenlik gibi insanlarla etkileşimin fazla olduğu mesleklerde başarılı olmak için bireylerin iletişim becerilerinde yeterli olması gerektiğini vurguluyor. Alanyazında iletişim becerileriyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda iletişim becerileri farklı şekillerde açıklanmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: İnsanların karşılaştıkları bir problemi kendi perspektifinden yola çıkarak çözme yeteneğidir (Buluş vd., 2017). Bireylerin fikirlerini, tutumlarını, dünya görüşlerini, dini inançlarını ifade etme yeteneğidir (Alper, 2007). İletişim becerileri aynı zamanda farklı becerileri de kapsamaktadır. Bu bağlamda iletişim becerileri bireylerin diğer bireylere karşı kendini ifade etme, kendi hakkını savunma, başka bireylerin haklarına saygı duyma, dinleme ve konuşma gibi becerileri kapsamaktadır (Afzali & Lavasani, 2011; Dowd & Teirney, 2005).

Tartışma iletişimin bir türü olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin diğer bireyler üzerinde etki oluşturup onları bir olaya veya duruma karşı ikna edebilme noktalarında başarılı olmaları tartışma becerilerinin iletişimdeki önemini ortaya koyar. Tartışma esnasında ise her iki tarafa da eşit süre ve imkân verilmelidir (Fıratlı, 2006).

Farklı dünya görüşlerine sahip bireylerin önceden belirledikleri bir konu hakkında görüşlerini açıklamaları, konuyu analiz etmeleri için yaptıkları konuşmalara tartışma denir (Gündüz, 2007). Bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacağı becerilerden birisi de tartışma becerisidir. Bireylerin hayata atılmadan önce eğitim aldıkları okullarda tartışma alanında bireysel gelişimini tamamlamaları gerekmektedir (Kaya & Maden, 2018). Bu nedenle bireyler, kazanmaları gereken tartışma becerisini ancak bu beceriye sahip öğretmenlerle elde edebilirler. Öğretmelerin bu beceriyi kazanması ise lisans öğretim programlarında tartışma becerilerine yeterince yer verilmesiyle mümkündür.

Alanyazın tarandığında eleştirel düşünmeyle ilgili farklı tanımlamalara ulaşılmıştır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: MEB (2009) eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamıştır: Eleştirel düşünme; kişinin öğrendiği bir bilginin doğruluğunu kendi zihin süzgecinden geçirerek, diğer bireylerin fikirlerini de göz önünde bulundurarak bir sonuca ulaşma çabasıdır. Eleştirel düşünmeyi, Paul (1991) bireyin gözlemlerine ve bilgilerine dayanarak bir sonuca ulaşması şeklinde tanımlamaktadır.

21. yüzyılda okulların eğitim öğretimin yanında başka görevleri de bulunmaktadır. Bu görevleri şöyle sıralayabiliriz: Eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, insan haklarına saygılı, farklı düşüncelere hoşgörüyle yaklaşabilen, sorumluluk bilincine sahip kişiler yetiştirmek (Ross & Bondy, 1993). Bireyin doğru bilgiyi seçmesi ve gerekli yerlerde kullanması bakımından; eleştirel düşünme becerisini kazanmış olması son derece önemlidir.

Toplumdaki her bir bireyin eleştirel düşünme becerisini edinip içselleştirmiş olması ise tüm toplumun bilinçlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Akbiyık & Seferoğlu, 2006). Günümüz eğitim sisteminin önemli görevlerinden birisi de topluma eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireyler katmaktır (Akbiyık, 2002; Kürüm, 2002). Böylelikle toplumun bilinçlenmesine ve toplumsal gelişmeye katkı sağlanmış olacaktır.

Eleştirel düşünme becerisi eğitim sisteminin sadece bir kademesinde değil tüm kademelerinde aşamalı olarak bireylere kazandırılması gereken bir beceridir. Bireylerin mevcut bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri birleştirerek, anlamlı öğrenmeler sağlayabilmeleri eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarıyla mümkündür. Bireylerin bu beceriyi okul hayatında edinip yaşamlarının içine katabilmeleri ise eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları; toplumun kalkınması,

kişilerin doğru kararlar alması, bireylerin eleştirel düşünebilmesi adına son derece önemlidir (Erdem & Yazıcıoğlu, 2019).

Bireyler eleştirel düşünme becerisini doğduklarında değil sonradan aldıkları eğitimlerle kazanabilirler. Bu eğitimler anne ve babaların ailede verdikleri eğitimle başlayıp okul sıralarında öğretmenlerin millî eğitim programı kapsamında verdiği eğitimlerle devam eder. Bu eğitimlerle bireylerin eleştirel düşünme becerisini edinip, geliştirmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünen bireyler hayata atıldıklarında karşılarına çıkan problemlere çözüm yolu bulabilir, öğrendiklerini hayatını kolaylaştırmak için kullanabilirler. Bireylerin bu şekilde hayata atılmaları için eğitim sisteminin sorgulayan, düşünen bireyler yetiştirecek şekilde düzenlenmesi ve eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerini alt nesillere aktarmaları önemli bir gerekliliktir (Erdem & Yazıcıoğlu, 2019).

Bireylerin önceki öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle harmanlayıp tam ve anlamlı öğrenme sağlayabilmeleri eleştirel düşünme becerisiyle mümkündür. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında öğretmenlerin bu becerilerle donanımlı olmaları ve eğitim ortamlarını bireylerin bu becerileri kazanmasını sağlayacak şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında önemli etmenlerden birisi de öğretmenlerdir. Özellikle ilkökul öğrencileri öğretmenlerini kendilerine rol model alır, onları taklit ederler (Erdem & Yazıcıoğlu, 2019). İlkokul öğrencilerinin, öğretmenlerinin düşüncelerine ve hareketlerine önem verdiklerini, onları örnek aldıklarını düşündüğümüzde bu öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları daha fazla önem kazanmaktadır (Hazer, 2011; Kama, 2022).

Öğretmenler; eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin sosyalleşmesi, öğrencilerin derse etkin katılımı, öğrenci öğretmen iletişiminin sağlıklı olarak yürütülmesi adına tartışma etkinlikleri düzenlemelidir (Ergün, 1987). Sınıf içi tartışma etkinliklerinde konunun öğrencilerin bilgi ve dil seviyelerine uygun olması, öğrencilerin dikkatini çekmesi gerekmektedir. Böylelikle tartışma etkinliklerine tüm öğrencilerin katılımı sağlanabilir (Kaltinick & Kaltinick, 1974). Tüm sınıfın katıldığı bir tartışma ortamında bir takım sorunlar da oluşabilir dolayısıyla öğretmenin herkese sırayla ve eşit konuşma fırsatı vermesi gerekmektedir (Yüce, 2004).

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin önemli görevlerinden birisi de öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak, tam ve anlamlı öğrenmelerine destek olmaktır. Bunları yaparken öğrencilerin kişilik gelişimlerini de ihmal etmemeli öğrencilerin; soran, sorgulayan, eleştiren, eleştirel düşünebilen, problemlerle baş edebilen, tartışan, yaratıcı ve katılımcı düşünebilen bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmalıdırlar (Durukan & Maden, 2010).

Halpern (1988) çalışmasında öğretmenler de dâhil toplumdaki bireylerin çoğunun yeterince düşünmediğini, karar alma sürecinde aceleci davrandığını ve yanlış kararlar aldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin toplumda öncü rol oynadıkları düşüncesinden hareketle toplumdaki bireylerin eleştirel düşünebilmesi, mevcut bilgileri farklı durumlara uyarlayabilmeleri için öğretmenlerin adaylık sürecinden itibaren kendilerini eleştirel düşünme konusunda geliştirmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2009).

Bireylere; eleştirel düşünme becerileri, tartışma becerileri kazandırmak ve bu bağlamda bireylerin dil öğrenimini sağlamak amacıyla sınıf ortamında, öğretim sürecinde, gerekli materyallerin etkili eğitim öğretim yöntemlerinin işe koşulması önemlidir. Bireylerin bu becerileri kazanmasının ön koşulu ise öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine, tartışma becerilerine sahip olmalarıdır (Durukan & Maden, 2010). Özellikle Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı (TDE) öğretmenlerinin dil öğretimini etkili ve verimli kılmak adına eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine sahip olmaları şarttır. Bu noktadan hareketle Türkçe öğretmenliği ve TDE öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırılması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığı değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın Problemi

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Araştırmanın Alt Problemleri

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri

- ✓ Cinsiyet,
- ✓ Yaş,
- ✓ Sınıf düzeyi,
- ✓ Okuma alışkanlığı değişkenlerine göre farklılık gösterir mi?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu çalışmada, Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının farklı değişkenlere göre tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Bu bağlamda ilgili alanyazın taraması yapılmış eleştirel düşünmeyle ilgili birçok alanda farklı boyutlarda çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Alanyazında eleştirel düşünmeyle ilgili kitap okuma, dijital bağımlılık, problem çözme, duygusal zekâ, sosyal medya bağımlılığı gibi farklı alanlarda ve lise, lisans öğrencileri ile öğretmenlerden oluşan farklı boyutlarda çalışmalara ulaşılmıştır (Boldaz, 2022; Erdoğan, 2012; Küçük, 2007). Fakat Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2000 ile 2025 yılları arası için yapılan taramada tartışma becerilerine yönelik tutum ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma ilgili literatürdeki bu boşluğu doldurması bakımından önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, eğitim öğretim sisteminde öğrenen ve öğreten tarafında yer alan, bireyleri bilgi ve becerilerle donatacak olan öğretmen adaylarının bu becerilerdeki yetkinliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 5. Sınıf Türkçe dersi çerçeve planının öğrenme çıktılarını incelediğimizde “Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme”, “Metinler arası karşılaştırma yapabilme”, “Metni yorumlayabilme”, “Metindeki probleme çözüm üretebilme” gibi ders çıktılarını görmekteyiz (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü [TEGM], 2024). Öğrencilerimizin bu ders çıktılarıyla donatılabilmesi için Türkçe öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleriyle donatılmış olarak lisans eğitimini tamamlamaları gerekmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi çerçeve planının öğrenme çıktılarını incelediğimizde “İletileri açık ve örtük bir biçimde ifade eder.”, “Beden dilini ve mekânı kullanır.”, “Kendini değerlendirir.”, “Tepki verir.”, “İnceler ve görüş oluşturur.”, “Ön bilgilerle bağlantı kurar.”, “Karşılaştırır”, “Sınıflandırır”, “Çıkarım yapar” gibi ders çıktılarını görmekteyiz (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [OGM], 2024). Öğrencilerimizin bu ders çıktılarıyla donatılabilmesi için Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleriyle donatılmış olarak lisans eğitimini tamamlamaları gerekmektedir.

Bireylerin hayat boyu gereksinim duyacakları bir beceri olan tartışma becerisinin temelleri ailede atılmalıdır. Bireylerin tartışma konusundaki kişisel gelişimine okul ve sosyal çevre de katkıda bulunmalıdır. Bireylerin düşüncelerinin anlamlandırıldığı en önemli yerler

okullardır (Kaya & Maden, 2018). Okulların önemli amaçlarından birisi de bireyleri içinde yaşadığı toplumun ihtiyaçlarına yanıt verecek becerilere sahip olarak mezun etmektir. Demokrasiyi benimsemiş bir toplumun oluşması için okulların demokratik bireyler mezun etmeleri beklenmektedir (Yeşil, 2003). Demokratik bireyler ancak öğretmenlerin okullarda ve sınıflarda oluşturduğu demokratik ortamlarda yetişebilir. Bu noktada öğretmenlerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının tartışma becerileriyle donatılmış olarak mesleğe başlamaları önem kazanmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim çok önemlidir. Böyle bir eğitimin sistemli olarak verildiği yerler okullardır. Okullarda sorgulayan ve tartışabilen bireylerin yetişmesi bu becerileri önceleyen eğitim programlarıyla ve bu becerilere sahip öğretmenlerle mümkündür (Erdoğan, 2012). Öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması mesleğe başladıklarında eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeleri için son derece önemlidir (Kürüm, 2002).

Bu çalışma; öğretmen yetiştirme programlarına ilgili öğretmen adaylarından dönütler alınarak güncel verilerin sunulması, öğretmen adaylarının tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri alanlarındaki yeterliliklerinin ölçülmesi ve farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırmanın kapsamında incelenen tartışma becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi; Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği (TYÖYÖ) ve Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin (EDEÖ) ölçtüğü faktörlerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırmada ulaşılan veriler, katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- ✓ Araştırmada ulaşılan veriler 2024-2025 eğitim öğretim yılının 2. Dönem'inde Atatürk Üniversitesinin farklı sınıflarında öğrenim gören Türkçe ve TDE öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan Atatürk Üniversitesi KKEF'nin farklı sınıflarındaki Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının ilgili ölçek maddelerini doğru ve samimi olarak cevapladıkları varsayılmaktadır.

Araştırmada kullanılan Kıran'ın (2019) geliştirdiği TYÖYÖ ile Semerci'nin (2016) geliştirdiği EDEÖ'nün öğretmen adaylarının ölçek maddelerindeki ilgili becerileri ölçtüğü varsayılmaktadır.

Araştırmada seçilen örneklem grubunun evrenin tamamını yeterli seviyede yansıttığı varsayılmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Tartışma

Önceden belirlenen amaca ulaşmak için belirli kurallar çerçevesinde bireylerin karşılıklı konuşmalarına tartışma denir. Katılımcıların bir konu üzerinde bir karara varmak için karşılıklı olarak yaptıkları konuşmalara tartışma denir (Öncül, 2000). Birinci tanımlamadaki tartışmayı günlük hayatta kullandığımız gibi düşünebiliriz. Sokakta, evde, iş yerinde, trafikte, sosyal mecralarda insanların birbirleriyle yaptıkları seviyesi farklı tartışmalardır. Bu bakımdan tartışma geniş anlamlıdır. İkinci tanımlamada ise tartışmaya, belirli sınırlara ve kurallara sahip bir grup konuşmasıdır diyebiliriz (Tokdemir, 2013). Bu çalışmada tartışmanın ikinci tanımı öncelenmiştir. Bu çalışmada bireylerin yüz yüze tartışma becerileri esas alınmıştır.

Tartışma; bireylerin birbirlerine ağır ifadeler kullanarak çekişmesi, herhangi bir sorun üzerine bireylerin sözlü veya yazılı olarak konuşması gibi anlamlar taşımaktadır. Tartışma genel olarak bireylerin karşılıklı özellikle sözlü olarak iletişimde bulunmasıdır (TDK, 2024). Bu anlamıyla tartışma birçok kavramı içine alan çatı kavram olarak değerlendirilebilir. Bu kavramları şöyle sıralayabiliriz: konuşma ve karşı tarafı dinleme, bireylerin gerilimli bir şekilde birbirlerine hitap etmeleri, bireylerin sözlü veya fiili olarak atışmaları, bireylerin karşılıklı konuşarak bir sorunu çözmeye çalışması gibi (Tokdemir, 2013). Bu bağlamda tartışmada bireylerin karşılıklı konuşmalarından farklı olarak tartışarak konunun anlamını genişletmek ve önceden belirli olan bir amaca ulaşma çabası vardır (Ments, 1990, s.19).

Tartışmanın bir diğer anlamı ise belirli bir amaca ulaşmak için önceden belirlenen kurallar çerçevesinde yapılan grup konuşmalarıdır. Bu nedenle konuşulan içerik farklı yönleriyle sorgulanıp incelenir (Tokdemir, 2013). Birkaç kişilik bir grupta karşılıklı olarak yapılan konuşmalarda içeriğe ilişkin farklı bakış açıları, düşünceler ve karşıt düşünceler ortaya konur (Brookfield & Preskill, 1999, s.3; Dillon, 1995, s.7). Tartışmayı karşılıklı konuşmalardan ayıran özellikleri şöyle sıralayabiliriz: plan, amaç, lider, ortak değerler... (Açıkgöz, 2005, s.328). Eğitim bilimleri perspektifinden değerlendirildiğinde tartışma, öğrencilerle karşılıklı olarak etkileşimde bulunulan bir öğretim yöntemidir.

Bir konuşmanın tartışma olabilmesi için katılımcıların farklı bakış açılarına, farklı düşünce yapılarına ve içerikle ilgili sordukları farklı sorulara ihtiyaç vardır (Bridges, 1979, s.13). Bir tartışmada bireyler konuştukça yeni bakış açıları, yeni sorular ve cevaplar ortaya

çıkar. Bu durum da tartışmanın derinleşmesini ve içerik alanının genişlemesini sağlar. Aksi durumda tartışma derinleşip gelişemez (Tokdemir, 2013).

Literatür taramasında tartışmanın sözlü ve yazılı tartışma olmak üzere iki türü olduğu görülmüştür. Her iki tartışma türü de bir içeriği derinlemesine sorgulayıp farklı bakış açılarıyla açıklamaya çalışır. İkisi arasındaki temel fark sözlü tartışma hızlı bir şekilde gelişip sonlanırken yazılı tartışmalar daha durağan olmakla birlikte sözlü tartışmalara göre daha kalıcıdır (Tokdemir, 2013).

Sözlü tartışmalarda bireylerin tartışılan içerikten yeni içerikler üretmesi ve farklı sonuçlara ulaşması yazılı tartışmalara göre daha hızlı ve pratiktir. Aynı zamanda sözlü tartışmalarda bireylerin ortaya attıkları düşüncelerini düzeltmesi veya eklemeler yapması yazılı tartışmalara nazaran daha kolaydır. Bu bağlamda karşılıklı etkileşime dayanan sözlü tartışmaların yazılı tartışmalara kıyasla daha pratik olduğu söylenebilir (Tokdemir, 2013).

Bridges (1979, s.19); sözlü tartışmaların yazılı tartışmalara göre daha avantajlı olduğunu iddia etmiş ve bu avantajları şöyle sıralamıştır:

- ✓ Karşılıklı etkileşime dayanan sözlü tartışmalar daha etkili olur. Bireylerin hareketlerini, yüz ifadelerini görmek iletişimi daha sağlıklı kılar.
- ✓ Yazılı tartışmalar belli bir bilgi birikimi gerektirir. Bu bilgi birikimine sahip olmayan bireyler bu tartışmalara aktif olarak katılamaz. Bununla birlikte sözlü tartışmalarda belli bir bilgi birikimi aranmaz. Tartışmak için bireyin içerik hakkında konuşmak istemesi yeterlidir.
- ✓ Sözlü tartışmalar her seviyeden bireylerle farklı alan ve mecralarda yapılabilir.

Sözlü tartışmalar; sınıfta, sokakta, trafikte, televizyon programlarında hayatın her alanında, her seviyeden insanla bir sorunu çözümlmek, sorun hakkında tahminlerde bulunmak amacıyla yapılır (Tannen, 1999, s.7). Yazılı tartışmalar ise özellikle akademik yayınlarda bir içeriğin ayrıntılı olarak incelenmesine dayanır (Tokdemir, 2013).

Tartışma çatı terim olarak pek çok terimi kapsamaktadır. Tokdemir (2013) tartışmayı üç başlık hâlinde incelemiştir. Bu çalışmada; kesin çizgilerle birbirlerinden ayırmak mümkün olmasa da tartışma; demokratik, mantıkî ve felsefî tartışma olmak üzere üç başlık hâlinde incelenmiştir.

Demokratik Tartışma

Toplumun gelişip ilerlemesi için tartışma önemli bir unsurdur. Bireylerin kendini ifade etme, yönetime katılma ve yönetimi eleştirme hakları elinden alındığı takdirde toplumsal kalkınma ve gelişme olmayacaktır (Tokdemir, 2013). Bireylerin kendilerinden farklı düşünen bireyleri anlayıp onlara hoşgörü ile yaklaşması demokrasinin bir gerekliliğidir. Tartışma; bireylerin tüm fikirlerini ortaya atıp bireylerin birbirlerine saygı göstermesini sağlayan, toplumda demokrasi kültürünün yerleşmesine katkıda bulunan bir unsurdur (Tannen, 1999, s.19).

Demokratik tartışma kültürünün köklü bir geçmişi vardır. Antik Yunan’la başlatılan tarihi süreç içerisinde tartışma demokratik yönetimin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Aristo’ya göre iyi bir yönetimin vazgeçilmez unsuru tartışmadır. Bu nedenle bireylerin ülke yönetimine katılması, yöneticilerin ülke yönetimindeki eksikliklerini görmeleri bakımından önem arz etmektedir. Aristo, bireylerin ortak hareket ederek belirlenen hedeflere ulaşabileceklerini belirtmiştir. Hedeflere ulaşmanın bir yolu da bireylerin bir araya gelerek tartışmasıdır (Bridges, 1979, s.150).

Etkili bir tartışmada bireyler birbirlerini yargılamak yerine fikirleri eleştirip anlamaya çalışırlar. Demokratik bir sınıf ortamı oluşması için öğrencilerde tartışma kültürünün kazanılması önemlidir. Sonuç olarak tartışma etkinliğiyle öğrenciler bir konu hakkında farklı fikirler ortaya atıp en doğru fikri seçmeyi, kendi düşüncelerini çekinmeden söylemeyi öğrenirler (Alexander, 2004, s.12). Ayrıca Kuzgun (2000) çalışmasında sınıf ortamında demokrasinin yerleşmesi için tartışmanın önemine vurgu yapmış, öğrencilerin tartışmaya katılmalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Felsefi Tartışma

Felsefi açıdan tartışmayı incelediğimizde “tartışma nedir?”, “ne işe yarar”, “kimler tartışır”, “neden tartışırız”, “tartışmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?”, “nasıl tartışılmalı? gibi sorular karşımıza çıkar. Bu sorular felsefi tartışmanın temellerini oluşturur (Tokdemir, 2013).

Bireyler akıl ve aklı kullanabilme becerileri sayesinde yanlışlarını tartışarak düzeltip bu yanlışlardan ders çıkarabilirler (Mill, 2003, s.15). Aklını kullanabilen bireyler kendi hayat tecrübelerinin yanında başka bireylerin tecrübelerinden de faydalanır. Bireyler tartışarak başkalarının tecrübelerinden faydalanabilirler. Tartışmayla bireyler tecrübelerin nasıl yorumlanacağına dair fikirler üretirler (Tokdemir, 2013).

Tartışma sürecinde bireyler fikir üreten ve fikir alan konumunda olduklarından iletişim çift yönlü olarak gerçekleşir. Tartışmada bireyler tartışılan konu hakkında fikir sahibi değilse ve tartışılan problemin çözümüne katkı sunacak ilgi ve istekleri yoksa bu tartışma günlük muhabbetlere dönüşür (Tokdemir, 2013).

Konuşma becerisine sahip tüm varlıklar tartışma eylemini gerçekleştirebilirler. Tüm insanlar konuşarak iletişim kurmakta ve karşısındaki bireyleri etkilemektedirler. Bu bağlamda bireylerin kendi fikirlerini ortaya atması ve bu fikirleri başka bireylere onaylatması insanın fıtratından gelen bir eğilimdir. Tüm eğitim öğretim ortamlarında, düşünce tartışmalarında insanların bu eğilimi kendini gösterir (El Almai, 2011, s.33). Ayrıca eğitim kurumlarındaki tartışmaların istenilen seviyede gerçekleşmesi için bireylerin içeriğe hâkim olup yeni fikirlere açık olması şarttır (Tokdemir, 2013).

Mantıkî Tartışma

Bir tartışmada ortaya konulan veriler analiz edilir, sınıflandırılır, verilerin geçerliliği incelenirse bu tartışmaya mantıkî tartışma diyebiliriz. Bir tartışmada fikirlerin tutarlı bir şekilde ortaya atılması, karşıt fikirlerin ifade edilmesi ve bu fikirleri destekleyen etmenlerin ortaya konulması tartışmanın mantık çerçevesinde başlayıp gelişmesini sağlar (Ehninger, 1943, s.164).

Tartışmalar, üzerinde tartışılan konunun ayrıntılı olarak öğrenilmesini sağlar. Bu nedenle bir konunun tüm yönleriyle öğretilmesi için o konunun tüm alt dalları taranıp tüm yönleriyle tartışılması gerekir (Mill, 2003, s.15).

Tartışmalar, üzerinde tartışılan konunun öğrenciler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bir fikrin tartışılıyor olması bu fikrin yanlış, temelsiz veya faydasız olduğu anlamına gelmez. Tartışılan fikir tüm yönleriyle ortaya konulduğu için bireylerin ve toplumun bu konu hakkında daha sağlıklı ve ayrıntılı bilgisi olur (Mill, 2003). Tartışmada ele alınan konular tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirildiği için tartışma sonucunda alınan kararlar çoğunlukla doğru ve etkilidir (Bridges, 1979).

Mantıksal düşünme tarzıyla ve mantıksal çerçevede temellendirilmiş argümanlar ışığında ulaşılan sonuçlar, tartışmada önceden belirlenen hedefe ulaşıldığının göstergesidir. Bu bağlamda mantıksal temellere dayanmayan, bilimsel kaynaklardan uzak verilerle yapılan tartışmalar niteliksiz bir tartışma olur (Tokdemir, 2013).

Geçmişten Günümüze Tartışma

Tartışma yöntemi birbirine zıt düşüncelerin, fikirlerin savunulması için eski medeniyetlerden günümüze kadar kullanılmıştır. Tartışmanın tarih sahnesine çıkışını Antik Yunan filozoflarına kadar götürebiliriz (Freeley & Steinberg, 2000). Antik Yunan filozoflarından Sokrates, sorunları mantık çerçevesinde ele almış ve kendine özgü bir tartışma türü olan “Sokratik Tartışma”yı ortaya atmıştır. Bu tartışma türünün temeli karşı tarafa mantıklı sorular sorup, alınan cevaplarla tartışmanın sonucunu önceden belirlenmiş olan hedefe ulaştırıp karşı tarafı ikna etmeye dayanır (Ünder, 1994).

Antik Yunan’da filozofların oluşturduğu sofist ve monofist adlı gruplar tartışmanın gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Sofist filozofların akıl dışı düşüncelerine karşılık Aristo’nun mantık çerçevesinde ortaya attığı düşünceleri tartışmanın farklı açılardan gelişip zenginleşmesini sağlamıştır (El Almai, 2011).

Sofist filozoflar bazı söz oyunları ile rakiplerini zor duruma düşürüp, tartışmalarda mantık hileleri kullanarak rakiplerini yenmişlerdir (Akarsu, 1998). Sofist filozofların bu tartışma anlayışlarındaki öncüleri ise Pratogoras’tır. Aristo’nun mantık çerçevesinde yaptığı tartışmalarla tartışmalar daha bilimsel bir zeminde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu noktadan hareketle Antik Yunan Dönemi; filozofların öğrencilerine farklı yöntemlerle tartışmayı öğrettiği, bilimsel bilgiye tartışma yoluyla ulaşıldığı bir dönem olmuştur (Haynes, 2002).

Batı kültür ve medeniyeti kendine Antik Yunan kültür ve medeniyetini örnek aldığı için ilerlemenin ve demokrasinin ön koşulu olarak tartışmayı benimsemiştir. Batılı yükseköğretim kurumlarında tartışma yöntemi sıklıkla kullanılmıştır (Ments, 1990). Batı medeniyeti bilgiyi tartışarak elde ederken Doğu medeniyeti ise konuşma yöntemiyle elde etmiştir (Tokdemir, 2013). Batılı medeniyetlerde rasyonel ve mantıkçı bir tartışma yöntemi ön planda iken Doğulu medeniyetlerde duygusal, sezgilere dayalı bir yönetim anlayışı hâkimdir (Tannen, 1999).

Türk kültür ve medeniyetine bakıldığında ülke yönetiminde danışma ve dayanışmanın ön planda olduğu görülmektedir. Bu yönetim anlayışında hükümdar karşılaştığı problemleri yakın çevresinde bulunan danışma kuruluna danışır, konuşma ve tartışmalar yapıp kararlar alınır. Bu kurullarda ele alınan problemler tüm üyelerin katılımı ile farklı açılardan incelenerek en doğru ve hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulurdu (Ata, 1997).

Kuran’da geçen tartışmaları faydalı ve faydasız tartışma şeklinde iki gruba ayırabiliriz. Kuran’da övgüyle bahsedilen tartışmalar samimi ve dürüst bir tutumla iyi bir amaç için yapılan tartışmalardır. Nahl süresinde 25. Ayette geçen “*Ey Muhammed! Rabbinin yoluna hikmetle güzel öğütle çağır, onlarla en güzel şekilde tartış.*” ifadeleriyle samimi ve dürüst bir şekilde

yapılan faydalı tartışmalar övülmüştür. Kelam ilmine vakıf olanlar yukarıdaki ayette belirtilen üslubun ve usullerin mantık kurallarına uyduğunu ve bu çerçevede yapılan tartışmaların yararlı olduğunu belirtmişlerdir (El Almai, 2011, s.54).

Kuran’da geçen faydasız tartışmalar ise bireyi mantık dışına yönelten, kimseye bir faydası olmayan, uzak durulması gereken bir tartışma olarak belirtilmiştir. Kuran’da uzak durulması gereken tartışmaları şöyle sıralayabiliriz: 1. Bilgisiz bir şekilde yapılan tartışmalar. 2. Yanlış bir düşünceye hizmet eden, bireyi yalan ve hilelerle kandırmaya yönelik tartışmalar (El Almai, 2011, s.69).

İslam dini tartışmayı dinin önemli kaidelerinden biri saymıştır. Hz. Muhammed tartışmaya önem vermiş, çoğunluğun fikrini kendi fikrinden üstün tutmuştur. Bu doğrultuda Uhud Savaşı’nda düşmana karşı savunma savaşı yapmak isteyen peygamber sahabenin kararı doğrultusunda düşmanla meydan savaşı yapmıştır. Hendek Savaşı’nda ise yine sahabenin fikri doğrultusunda hareket edip Medine’nin çevresine hendekler kazmak suretiyle savunma savaşı yapmışlardır (El Almai, 2011).

Hz. Muhammed, sohbetlerinde dinleyenlerin dikkatini çekmek maksadıyla onlara sorular sormuştur. Bu sorular; dinleyenleri konu hakkında düşünmeye iten, sorgulayıcı, konunun anlaşılmasını sağlamaya yönelik sorular olmuştur. İslam peygamberi sohbetlerinde önemli gördüğü noktalarda soruları tekrar ederek dinleyenlerin dikkatini çekmiş, konunun önemini vurgulayıp hafızalarda kalmasını sağlamıştır (Bayraktar, 1984).

İslam tarihinde peygamber devrinden sonra Emeviler Dönemi’nde sınırların gelişmesiyle beraber Batılı medeniyetlerle etkileşim artmıştır. Abbasiler Dönemi’nde ise Antik Yunan ve Fars medeniyetlerinden yapılan çeviri eserler kültürel seviyenin yükselmesini sağlamıştır. Bu bağlamda İslam medeniyetinde ilim çevrelerinde yapılan tartışmaların içeriği zenginleşmiş ve kapsamı genişlemiştir. İslam medeniyetlerinde asıl büyük tartışmalar ise kendi içindeki görüş farklılıklarından, ideolojik ve mezhepsel görüş farklılıklarından ortaya çıkmıştır (Makdisi, 2012).

İslam tarihinde tartışmaya önem veren tartışma yöntemini kullanan birçok ilim insanı çıkmıştır. Bu alimlerden birisi de İbni Haldun’dur. İbni Haldun bireylerin ilmi yeteneklerini ortaya çıkarmanın bir yolunun da ilmi meseleleri ayrıntılı ve farklı açılardan tartışmak olduğunu belirtir. Haldun, ilmi derin bir kuyuya tartışmayı ise bir kovaya benzetmiştir (Tokdemir, 2013).

İslam alimleri faydalı tartışmaları övüp, teşvik etmenin yanında faydasız tartışmalardan da kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır. Büyük İslam alimi Gazali (2011) Eyyühe’l Veled adlı eserinde bireye herhangi bir fayda sağlamayan, faydasız tartışmalardan kaçınılması gerektiğini

belirtmiştir. Gazali faydasız tartışmalardan; söz dalaşı, didişme gibi münakaşalardan uzak durulmasını tavsiye etmiştir. Faydalı, nitelikli, gerçekleri ortaya çıkaran, doğru ile yanlışın ayırt edilmesini sağlayan tartışmaları teşvik etmiştir (Tokdemir, 2013).

Burhaneddin Zernuci (2011) tartışmanın amacını hakikatleri ortaya çıkarmak olarak belirtmiştir. Tartışmalarda tartışan bireylerin birbirlerini yıpratmadan hakkaniyetli bir şekilde tartışmalarını fikirlerin üzerinde düşünüldükten sonra ortaya atılması gerektiğini vurgulamıştır. Tartışmalarda asıl amacın bireylerin birbirlerini susturup, kendilerini haklı göstermeye çalışmaları değil tartışmaların gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılması gerektiğini belirtmiştir. El Almai (2011) de tartışmada bireylerin ön yargılı davranmayıp birbirlerini anlamalarını ve ortaya attıkları fikirlerini kanıta dayandırmaları gerektiğini belirtmiştir.

Osmanlı Devleti'nde medreselerde adab-ül münazara adında tartışmaya yönelik dersler verilmiştir. Mantık ve bilimsel tartışmaya dayanan bu derslerde tartışmanın nasıl olması gerektiğine dair kurallara değinilmiştir. Bu dönemde tartışmayla ilgili eserler yazılmıştır. İlk olarak tartışmayı düzenleyip kitap haline getiren kişi Ali et Taberi olmuştur. Taberi'yi takip edip tartışmayla ilgili eserler veren diğer alimler ise şunlardır: Pezdevi, Amidi Semerkandi, Cürcani, Ma'raşi, Kalanbevi, Taşköprülüzade, Ahmet Cevdet Paşa ve İsmail Gelenbevi'dir (Adanalı, 1999; Bolay, 2005; Büyükdiñç, 2007; El Almai, 2011; Makdisi, 2012).

Osmanlı medreselerinde okutulan ilm-i adap ve ilm-i münazara derslerinin içeriği tartışma ve tartışmanın kurallarıdır. Böylece tartışma kapsamlı bir perspektiften incelenmiş ve zenginleştirilip ders olarak işlenmiştir. İddiaları kanıtlara dayandırmak, karşıdaki bireyin fikirlerinin tamamını dinlemek, etkili bir iletişim kurmak gibi konular bu derslerde ayrıntılı olarak işlenmiştir (Tokdemir, 2013). Bu sonuçlardan hareketle günümüzde tartışmanın yeterince önemsenmediğini söyleyebiliriz. Geçmişimizi örnek alarak tartışma kültürünü tekrar öğrencilerimize aşlamamız gerekmektedir.

Eğitimde Tartışma Yöntemi

Öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinden birisi de tartışma yöntemidir. Bu yöntemde öğrenciler aktif bir şekilde derslere katılıp dersleri etkileşimli olarak sürdürmüşlerdir. Socrates; tartışma yöntemini sorgulama ve mantığa dayalı olduğundan nitelikli bir öğretim yöntemi olarak görmüştür (Fisher, 2003). Demokratik bir toplum oluşmasında tartışma yöntemi kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak nitelikli bir tartışma demokrasinin eğitimdeki yansımasıdır (Tokdemir, 2013).

Okullar, demokratik tartışmaların planlı olarak yapıldığı yerlerin başında gelmektedir (Yeşil, 2003). Tartışma yöntemi amaçlara uygun olarak uygulanırsa öğrencilerin öğrenmelerine

olumlu katkı sunar. Sınıf ortamında planlı ve kurallı olarak yapılan tartışmalar öğrenciler için birer yaparak yaşayarak öğrenme aktivitesi olur. Bu bağlamda bireyler kalıcı öğrenmeler elde edip demokratik toplumun birer fertleri olarak yetişirler (Singh, 1997). Bu avantajlarının yanında sınıf tartışmalarının bazı dezavantajları da vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz: tartışmanın plansız başlatılması, öğrencilerin tartışmaya isteksiz katılması, öğretmenlerin boş zamanlarda tartışma yaptırması diyebiliriz. Bu tartışmalar nitelik olarak konuşmalardan öteye geçmemiştir (Cross, 2002).

Tartışmayı öğretim yöntemi olarak incelediğimizde bazı özelliklerinin öne çıktığı görülmüştür. Bu özellikleri Alexander'a (2004, s.24) göre şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Sınıftaki öğrencilerin aktif olarak katıldıkları tartışma yönteminde öğrenciler toplu olarak öğrenmiş olurlar. Bu yöntemle herkes fikrini söylediğinde farklı fikirler, düşünceler ortaya çıkmış olur.
- ✓ Tartışma yönteminde herkesin tartışmaya katılması, sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin tüm fikirleri sonuna kadar dinlemesi önemlidir.
- ✓ Tartışma yönteminde öğretmen ve öğrenciler ortaya atılan yeni fikirler eşliğinde kendi bilgilerini sorgulayıp düzenleme imkânı bulur.
- ✓ Tartışma yönteminde önceden belirlenmiş bir amaç vardır. Etkili bir tartışma önceden belirlenen bir problemi çözmek veya bir içeriği ayrıntılı ve derinlemesine incelemek amacını taşımaktadır.

Bridges'e (1979, ss.152-154) göre tartışma yönteminin eğitim öğretimde kullanılmasının faydaları şunlardır:

- ✓ Tartışma yöntemi bireysel olarak varılabilecek sonuçlardan daha doğru ve etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlar.
- ✓ Grup tartışması yöntemi problem çözme ve bir sorun hakkında karara varma sürecinde faydalı sonuçlara ulaşılmasını sağlar.
- ✓ Grup tartışmasında yöneltilen eleştiriler sayesinde tartışılan fikirlerin test edilip değerlendirilmesi yapılmış olur.

Tartışma Yönteminin Amaçları

Tartışmaları günlük konuşmalardan ayıran vazgeçilmez unsur tartışmaların bir amacının olmasıdır. Bireyler tartışmaya başlamadan önce tartışmanın amacını belirlemelidir. Bu nedenle tartışma planlı olarak ilerler (Açıkgöz, 2005). Cahn (1986) tartışmanın amacını bireylerde düşünme becerisini geliştirmek olarak ifade etmiştir. Bu amaç için bireylerin tartışılan konuyu

bilmesine, karşılıklı anlayışa ihtiyaçları vardır. Eğitim öğretimde kullanılan tartışma yönteminin amaçlarını Yeşilyurt (2013) şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Tartışılan içeriğin zenginleşmesine katkıda bulunmak,
- ✓ Bireylerin problem çözme becerilerine katkıda bulunmak,
- ✓ Bireylerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak,
- ✓ Bireylerin iletişim becerilerine katkıda bulunmaktır.

Tartışma Yönteminin İlkeleri

Bireylere tartışmanın kurallarının öğretilmesi tartışmaların kalitesini arttırmıştır. Bireylere tartışmanın ilkelerinin öğretilmesi bireylerin anlama, anlamlandırma, fikirler oluşturma, başka fikirlere saygı duyma ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Bruss, 2009; Gall, 1972; Hill, 1977; Hess & Parker, 2001).

Demokratik toplumların oluşmasında sınıf ortamlarında demokratik tartışmaların yapılması çok önemlidir. Bireylerin tartışmanın ilkelerine uyarak demokratik tartışma yapmaları tartışmanın amacına ulaşması açısından gereklidir. Demokratik tartışmanın ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz (Bruss, 2009; Gall, 1972):

Hoşgörü: Etkili bir diyalog için hoşgörü olmak ön koşuldur. Tartışmada tüm bireylerin tartışmaya katılması için hoşgörü anlayışının ortama hâkim olması gereklidir. Aksi takdirde tartışma amacına ulaşamaz, hatta kavgaya dönüşebilir. Tartışmalarda oluşturulan hoşgörü ortamı ile bilgisizlik, yanlış anlaşılmalara gibi olumsuzluklar aşılar. Tartışmalar farklı fikirlerin ortaya atılmasıyla zenginleşip gelişerek hedefine ulaşır (Bridges, 1979; TDK, 2020).

Katılım: Demokratik toplumlarda tüm bireyler yönetime katılım sağlar. Bu tür bireylerin yetişmesi için tüm bireylerin tartışmaya katılması, fikirlerini öne sürmesi, başka fikirlere eleştirilerini iletmesi gerekmektedir. Tartışmalarda katılımın geniş olmasıyla beraber farklı fikirler ortaya atılır böylece tartışma daha nitelikli bir hal almış olur (Brookfield & Perskill, 1999; TDK, 2020).

Açıklık: Nitelikli bir tartışmada konuşulan her şey başından sonuna kadar açık ve anlaşılır olmalıdır. Tartışma sürecinde bir bölümün bireyler tarafından anlaşılmasında tartışmanın amacına ulaşmasını engeller (Bridges, 1979). Nitelikli bir tartışmada açıklık ilkesiyle ilgili olması gerekenler Dillon'a (1990) göre şunlardır:

- ✓ Tartışma tüm bireylere açık olmalıdır.
- ✓ Tartışmada ileri sürülen fikirler açık olmalıdır.
- ✓ Tartışmanın amacı önceden açık bir şekilde belirlenmelidir.

- ✓ Tartışma esnasında bireylerin uyacağı kurallar açık bir şekilde belirlenmelidir.
- ✓ Tartışmalarda önceden belirlenmiş bir sonuca ulaşmak istenmediği için tartışmanın sonucu açık olarak ortaya koyulmamalıdır.

Dikkat: Nitelikli bir tartışmada tüm bireyler dikkatli konuşup dikkatli dinlemelidir. Bir tartışmada dikkat; tartışmaya hangi bireyin katıldığını, hangi bireyin hangi fikirleri ortaya attığının farkında olmaktır (Tokdemir, 2013; TDK, 2020). Tartışmalarda dikkat; tartışmanın daha iyi anlaşılmasını, tartışmanın gelişip zenginleşmesini sağlar. Demokratik tartışmalarda dikkat diğer ilkeler kadar önemlidir (Brookfield & Preskill, 1999).

Tevazu: Bireyin kendi bilgi birikiminin sınırlı olduğunu kabul etmesi tartışmalarda yeni bilgiler öğrenmesini kolaylaştırır. Her şeyi bildiğini düşünen bireyler yeni şeyler öğrenmeye açık değildir. Bu bağlamda tartışmaların nitelikli bir şekilde devam etmesi için bireylerin tevazu sahibi olması gerekmektedir (Brookfield & Perskill, 1999).

Eşitlik: Tartışmalarda bireylerin kendi fikirleri kadar başkalarının fikirlerinin de değerli olduğunu kabul etmesi gerekmektedir. Demokratik bir tartışmanın sorumluluğunu öğretmen ve öğrenciler eşit olarak paylaşırlar. Öğretmen ve öğrencilerin eşitlik ilkesi doğrultusunda birbirlerine değer vermeleri, tartışmayı geliştirip, zenginleştirmeleri gerekmektedir (Bridges, 1979, s.25; Dillon, 1990, s.10).

Kanıtı Dayandırma: Tartışmalarda bireylerin ortaya attığı fikirlerin bir kanıtı veya mantıklı bir sebebe dayanması gerekmektedir. Böylece tartışma sağlam bir zeminde ilerlemiş olur. Tartışmalarda ortaya atılan fikirlerin kanıtı dayandırmasıyla katılımcıların yeni şeyler öğrenmeleri ve fikirlerini sorgulamaları sağlanır (Brookfield & Perskill, 1999).

Etkili ve verimli bir tartışma için yukarıdaki ilkelerin tartışmada bulunması gerekmektedir. Aksi durumda yapılan tartışma değil faydasız konuşma olur. Toplumda sosyal hayatta tartışma ilkelerinin uygulandığı pek görülmezken sınıflarda yapılan tartışmalarda bu ilkeler uygulanmaktadır. Bu ilkelerle beraber hem nitelikli bir tartışma yapılmış hem de topluma ahlakî değerlerle donanmış bireyler kazandırılmış olur (Bridges, 1979).

Nasıl Tartışılır

Öncelikle kapsayıcı ve yoruma açık bir konu başlığı seçilir. Bu konu başlığı çatısı altında bir amaç ve yorumlayıcı sorular belirlenir. Tartışma bu amaç ve sorular etrafında zenginleşip genişleyerek devam eder. Tartışmalarda bireylere yöneltilen sorular mantıklı, yorumlayıcı olmalıdır. Aynı zamanda bu sorular konunun merak edilen, bilinmeyen yönlerini ortaya çıkaran nitelikte olmalıdır (Alexander, 2004). Dolayısıyla yorumlamaya daha açık olan sosyal bilimler ve edebiyat dersleri tartışmalara daha uygundur. Fen bilimleri ve matematik gibi

yorumlamanın pek olmadığı dersler tartışmaya pek uygun olmasa da bu derslerde bilimsel tartışmalar (argümantasyon) yapılmaktadır (Dillon, 1999).

Tartışmada Katılımcılar

Nitelikli bir tartışmada bireylerin belirli bir yaştan üstünde olması beklenirken tartışma üzerine yapılan çalışmalarda küçük çocukların (okul öncesi) bile tartışabildikleri görülmüştür (Bienert & Evans, 1992; Haynes, 2002; Wood & Wood, 1983). Tabi ki küçük çocukların tartışmaları ayrıntılı ve geniş içerikli tartışmalar olamaz. Bu gruplardaki çocukların birbirlerine sorular sorup, bir konu hakkında fikirlerini ortaya koydukları görülmüştür (Tokdemir, 2013).

Tartışmalar açıklık kaidesi doğrultusunda tüm katılımcılara açık olmalıdır. Dinleyicilerin çok olduğu tartışmalarda (seminer, forum, panel, sempozyum vd.) tartışmaların katılımcıları dinleyicilerin huzurunda kişisel görüşlerini ifade ederler. Dinleyicilerin az olduğu (beyin fırtınası, kartopu, vızıltı grupları vd.) tartışmalarda tüm bireyler katılımcı sayılıp eşit söz hakkına sahiptirler. Sınıf ortamındaki tartışmalarda ise tartışmanın katılımcıları öğrenciler, öğrenci grupları ve öğretmendir (Tokdemir, 2013).

Tartışmalarda Uyulması Gereken Kurallar

Sınıf ortamında tartışma yönteminin uygulanması ve kazanımların tam olarak aktarılması için öğretmen ve öğrencilerin uyması gereken birtakım kurallar vardır. Eğitim öğretim ortamlarında tartışma yöntemi kullanılırken öğrencilerin uyması gereken kuralları Gall'a (1972) göre şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Tüm öğrencilerin tartışmaya eşit ölçüde katılması,
- ✓ Öğrencilerin bire bir tartışmaya girmemesi,
- ✓ Öğrencilerin pozitif bir dil kullanmaları,
- ✓ Öğrencilerin farklı fikirlere saygı duymaları,
- ✓ Öğrencilerin fikirlerinin doğruluğunu ispatlamaları,
- ✓ Öğrencilerin onaylayıp onaylamadığı fikirleri söylemeleri gerekmektedir.

Tartışma Türleri

İlgili literatür tarandığında üç grup tartışma türü olduğu görülmüştür. Bu grupları şöyle sıralayabiliriz: Büyük grup tartışması, küçük grup tartışması ve online tartışmadır. Aşağıda eğitim öğretim ortamlarında uygulanabilecek tartışma türleri açıklanmıştır (Alakurt vd., 2014; Tokdemir, 2013).

Büyük Grup Tartışması.

Büyük gruplarla yapılan tartışma türlerini içerir. Bu tartışmaları şöyle sıralayabiliriz: panel, forum, açık oturum, sempozyum, seminer ve münazaradır. Bu tartışma türlerini sınıf içi etkinliklerde, okul programlarında, (belirli gün ve hafta etkinlikleri) okullar arası yarışmalarda ve tv programlarında görmek mümkündür. Gerek okul etkinliklerinde gerek tv programlarında gerçekleşen tartışma etkinliklerinde tartışmanın kurallarına uyup, ilkeleri doğrultusunda hareket edilmesi gerekmektedir (Tokdemir, 2013).

Panel: Bir konunun uzmanları tarafından katılımcılar huzurunda samimi bir atmosferde tartışılmasına panel denir. Bu bağlamda sınıftan seçilen 3-6 öğrenci belirlenen konuyu araştırıp sınıftaki arkadaşlarına sırayla aktarırlar (Küçükahmet, 1995). Panellerde bir sonuca varmak amaçlanmaz, konu ayrıntılı bir şekilde ele alınır (Tokdemir, 2013). Panellerde bir başkan seçilir. Başkan; paneli başlatır, konuşmacılara sırayla ve eşit konuşma süreleri verir. Konuşmacılar anlatılan konunun farklı yönlerini ayrıntılı olarak aktarırlar. Panel başkanı paneli sonlandırır (Oğuzkan, 1970).

Açık Oturum: Farklı görüşlere sahip bir konuşmacı grubunun bir başkan yönetiminde bir konuyu söz alarak tartışmasına açık oturum denir. Konuşmacılar konu üzerinde kendi fikirlerini aktarırlar. Açık oturumlarda tüm katılımcılara eşit konuşma hakkı verilmesine dikkat edilmelidir (Anadolu Üniversitesi [AÜ], 2024).

Münazara: Oluşturulan iki farklı grubun iki karşıt görüşü belirlenen bir jüri önünde tartışmalarına münazara denir. Münazarada katılımcılar bireysel ve grup halinde kendi konularına hazırlık yaparlar. Gruplar kendi fikirlerini doğrulamak ve karşı tarafın fikirlerini bastırmak için birbirleriyle tartışır. Kazanan grubu münazaranın sonunda jüri ilan eder (AÜ, 2024). Oğuzkan'a (1970) göre münazaranın asıl amacı katılımcılara tartışma kültürünün aşılmasıdır. Sonuç olarak münazaralarda fikirler tartışılır, haklı olan değil iyi tartışan taraf kazanır.

Forum: Belirlenen bir konuda uzman olan katılımcıların konu hakkında bilgi sahibi olan dinleyicilerle konuyu tartışmasına forum denir (Küçükahmet, 1995, s.58; Oğuzkan, 1970, s.20). Forumda tüm katılımcılar söz hakkına sahiptir. Paneldeki tartışmalara izleyiciler de katılırsa bu tartışma foruma dönüşmüş olur (Tokdemir, 2013).

Seminer: Uzmanların alanlarıyla ilgili konuları dinleyiciler huzurunda tartışmalarına seminer denir (AÜ, 2024). Sınıf ortamındaki seminerler için önceden belirlenen konular öğrencilere dağıtılır. Katılımcılar hazırlıklarını yaptıktan sonra seminer için sunumlarını yaparlar dinleyiciler de konuşmacılara sorularını yöneltirler (Oğuzkan, 1970).

Sempozyum: Önceden belirlenmiş bir konunun uzmanlar tarafından 15-20 dakikalık sunumlar şeklinde, seri oturumlar halinde tartışılmasına sempozyum denir (Oğuzkan, 1970). Her oturumda sayısı 3-6 arasında değişen uzmanlar sunum yaparlar. Sempozyumlar diğer tartışma türlerine göre daha ciddi ve akademik bir atmosferde gerçekleşir. Sempozyum gerekli olursa birkaç gün sürebilir. Sempozyumu bir başkan yönetir. Başkan sempozyumun sonunda tartışılan konuları özetleyip çıkan sonuçları dinleyicilerle paylaşır (Tokdemir, 2013).

Küçük Grup Tartışması.

Tartışma türlerinden biri olan küçük grup tartışmalarında eğitim öğretim; bireylerin karşılıklı etkileşimi, farklı fikirlerin açıklanması ve bilgilerin yeniden düzenlenmesi üzerine kurulur (Powell, 1986). Bu tartışma türünün avantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Rudduck, 1978, s.6; Young, 2007, s.180):

- ✓ Küçük gruplarla yapılan tartışmalarda akıl yürütüp yorumlamanın yanında öğrenmeler de sağlanır.
- ✓ Küçük grup tartışmasında farklı yaş seviyelerinden öğrenciler katılabilir.
- ✓ Küçük grup tartışmaları öğrencileri değerlendirmesi açısından öğretmenlere avantajlar sağlar.

Bu tartışma türünün dezavantajlarını ise şöyle sıralayabiliriz (Rudduck, 1978, ss.12-13):

- ✓ Tartışmalara katılan öğrenci sayısının az olması,
- ✓ Bazı katılımcıların diğer katılımcılar tarafından anlaşılmaması,
- ✓ Katılımcıların yeteri kadar hazırlanmadan tartışmaya katılması.

Beyin Fırtınası: Tüm katılımcıların aklına gelen her şeyi ifade ederek oluşan fikirlerin toplanıp düzenlenmesiyle problemin çözümüne ulaşıldığı bir tartışma tekniğidir (Hollingsworth & Hoover, 1991, s.129). Beyin fırtınası tekniğinde katılımcılar belirlenen konuya yönelik fikirlerini ortaya sunar, sunulan fikirler tahtaya yazılır, yazılı fikirler tartışılır. Hiçbir katılımcı bir başkasını fikirlerinden ötürü yargılamaz ve başkası da onu yargılamaz (Habeshaw vd., 1988, s.73).

Fısıltı Grupları: Öğrencilerin belirlenen konuyu önce küçük gruplar halinde tartışıp akabinde büyük grup tartışması yapmasına fısıltı grubu denir. Bu tartışma türünde belirlenen konunun alt dalları küçük gruplar hâlinde tartışılır. Bu gruplar tartıştıkları konuları tüm sınıfın huzurunda sırayla tartışır, dinleyicilerden gelen soruları yanıtlarlar (Bligh, 1986, ss.65-66). Bu tartışma türünde küçük gruplardaki her bir birey aynı oranda tartışmaya katkı sunmayabilir. Bazı öğrenciler ön plana çıkarken bazı öğrenciler arka planda kalabilir (Tokdemir, 2013).

Kartopu: Bu tartışma türünde öğrenciler ilk başta bireysel olarak çalışırlar. Ardından sırayla ikiye, dörde ve sekize gruplar halinde tartışmaya devam edilir (Northedge, 1975, s.78). Bir süre sonra tartışma tüm sınıfın katıldığı bir sınıf tartışması olur. Bu tartışma türü tüm bireylerin tartışmaya katılması açısından avantajlıdır.

Yapboz: Aynı anda çalışan fısıltı gruplarındaki üyelerin yer değiştirmesiyle ortaya çıkan tartışma türüne yapboz denir. Öğrenciler kendi gruplarında tartıştıkları konuyu başka gruplara giderek tartışarak konuyu aktarırlar. Dağılan öğrenciler tekrar kendi gruplarına döndüklerinde buradaki tartışmayı zenginleştirip genişletirler. Tartışmada konular tüm bireylerin katılımı ile bir sonuca ulaştırılır (Tokdemir, 2013).

Sokratik Tartışma: Akıl ve eleştirel felsefeye dayanan, Sokrates ve Platonun geliştirdiği bir tartışma türüdür. Sokratik tartışmada tüm katılımcıların fikir yürütebileceği konular ele alınır. Böylece tüm katılımcılar tartışmaya katılmış olur (Yücesoy, 2006). Bu teknik katılımcıların birbirlerine sorular sorup gelen cevaplardan yeni sorular çıkararak tartışmanın genişleyip devam etmesine dayanır. Bu tartışmada sorular ve cevaplar bilimsel, anlaşılır ve mantıklı olmalıdır (Krohn, 2006). Platon'a dayanan tartışma tekniğinde iki kişi karşılıklı diyaloglar şeklinde tartışır. Sokrates'e dayanan tartışma tekniğinde ise tartışma tüm katılımcıların katıldığı bir toplu etkinlik şeklinde gerçekleşir. Bu hâliyle Sokrat tartışmasında bir tartışma liderine gerek duyulmuştur. Tartışma liderinin tartışma kurallarının uyulmasını sağlamak, tartışmayı konu etrafında genişleterek sürdürmek gibi görevleri vardır (Birnbacher, 2006).

Altı Şapka: Bir konuyu farklı açılardan tartışmayı temele alan bir tartışma çeşididir (Tokdemir, 2013). Altı şapka düşünme tekniğinde bireylerden bilgilerini düşünerek geliştirmesi istenir (Bono, 1993).

Altı şapka tartışma türünde bilgiye ulaşmaktan çok bilgiyi yorumlamak önemlidir. Bu noktadan hareketle farklı düşünme türlerini temsil eden altı farklı renkteki şapkaya dayanan bir tartışma türüdür. Beyaz renkli şapka nesnelliği, kırmızı renkli şapka öfkeyi, siyah renkli şapka karamsarlığı, sarı renkli şapka iyimserliği, yeşil renkli şapka enerjiyi, mavi renkli şapka ölçülü olmayı ifade eder. Katılımcılar seçtikleri renk şapka ile konu hakkındaki düşüncelerini ifade ederek tartışmaya katkıda bulunmuş ve tartışmayı zenginleştirmiş olurlar (Bono, 1993).

Online Tartışma.

Eğitim öğretimde tartışma yöntemi sınıf dışında da uygulanabilecek yöntemlerden birisidir. Tartışma ortamlarına alternatif olarak dijital ortamları gösterebiliriz. Bu tartışma

ortamlarında katılımcıların sesli ve görüntülü olarak karşılıklı fikirlerini beyan etmeleri dijital tartışma ortamlarını cazip hale getirmiştir (Tokdemir, 2013).

Online tartışmalar, eş zamanlı tartışma ve eş zamanlı olmayan tartışma olarak iki bölüme ayrılır. Bu iki tartışma türünde katılımcılar farklı ortamlarda bulunurlar. (Bender, 2003; Williams, 2007).

Karşılıklı yapılan tartışmalar daha seri halde gerçekleşse de ortaya atılan fikirlerin algılanıp yorumlanması dijital tartışmalara göre daha zordur. Ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı olarak düşünülüp verilecek cevapların tasarlanması açısından eş zamanlı olmayan tartışmalar daha avantajlıdır. Karşılıklı tartışmalarda konuşmacıların birbirlerinin fikirlerini hatırlayıp yeni fikirler ortaya koymaları zordur. Dijital tartışmalarda fikirlerin yazılı olarak ifade edilmesi veya tartışmanın kayıtlı olması konuşmacılara tartışılan fikirlerin yeniden gözden geçirilip hatırlanması imkânını sunar (Wang & Woo, 2007, s.278).

Alanyazın taramasında online tartışmanın faydaları aşağıdaki maddelerle ifade edilmiştir (Bender, 2003, ss.30-55; Coffin, 2009, ss.516-517):

- ✓ Öğrenciler dijital ortamlarda bulunmayı sevdikleri için onları tartışmaya katılmaya teşvik eder.
- ✓ Online tartışmalara farklı sınıf ve okullarda bulunan öğrenciler de katılabilir.
- ✓ Online tartışmalarda öğrenciler fikirlerini farklı zamanlarda ifade edebilirler.
- ✓ Online tartışmalara katılan öğrencilerin teknolojiyi kullanma kabiliyetleri gelişir.

Eş Zamanlı Tartışmalar: Farklı ortamlardaki katılımcıların dijital ortamda aynı anda tartışmaya katılmalarına eş zamanlı tartışma denir. Bu tartışmalar, yazılı veya görüntülü olarak gerçekleştirilebilir. Katılımcıların görüntülü tartışmalarda yazılı tartışmalara nazaran daha çok sosyalleştiği gözlenmiştir (Tokdemir, 2013). Tartışmaların daha verimli olması için öğrenciler tartışma öncesi ödevlendirilir. Tartışmaya hazırlıklı olarak katılmaları sağlanır. Eş zamanlı tartışmalarda katılımcılar aynı anda dijital ortamda bulunurlar. Bu bağlamda karışıklık olmaması için tartışmanın planlanması, konuşmacıların sırayla konuşması gerekmektedir. Nitelikli bir tartışma için katılımcıların açık ve anlaşılır bir dil kullanmaları gerekmektedir (Pullen & Snow, 2007).

Eş Zamanlı Olmayan Tartışmalar: Katılımcıların tartışmanın yapıldığı dijital ortamlara farklı zamanlarda girerek fikirlerini yazdığı tartışma türüdür. Bu tartışma türünde konuşmacılar dijital platformlarda yazılan fikirleri okurlar. Karşılık olarak kendi fikirlerini istedikleri zaman yazabilirler (Pullen & Snow, 2007).

Tartışmaya istenildiği zaman katılma imkânının olması, çok sayıda katılımcının tartışmaya katılmasına fırsat vermesi gibi avantajlar sağlar (Coffin, Martin & North, 2007). Bununla birlikte anlık dönütlerin olmaması, tartışmacı sayısının fazla olması dezavantajlarıdır. Katılımcı sayısının fazla olması katılımcıların tartışmaya katılıp katılmadıklarının kontrolünü zorlaştırmıştır (Anderson, 2004, ss.38-42).

Düşünme

Refleks olarak yaptığımız eylemlerin dışındaki tüm hareketlerimizi düşündükten sonra yaparız. Bugünkü konforlu hayatımızı düşünerek geliştirdiğimiz aletlerle oluşturduk diyebiliriz. Bu kadar önemli bir kavram olan düşünmenin birden fazla tanımı olması kaçınılmazdır. Düşünmenin farklı tanımlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Düşünme; bilgileri incelemek, farklı bilgiler ile mevcut bilgileri kıyaslayıp bilgiler arasındaki ilişkilerden yararlanarak düşünce üretmek olarak tanımlanmıştır. Sözcük anlamı bağlamında düşünme “Bilgiler arasında karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bilgiler arası bağlantı ve biçimleri kavrama becerisi” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020).

Kazancı’ya (1989) göre düşünme; bireyin bulunduğu mekânda onu rahatsız eden durumların önüne geçip engellenmesi için yapılan zihinsel eylemlerin tamamı şeklinde tanımlanmıştır. Cüceloğlu’na (1994) göre düşünme; bireyin mevcut durumunu daha iyi anlamak amacıyla işlettiği, hedeflerine uygun olan zihinsel süreçlerdir. Dağlıoğlu ve Çakır (2010) düşünmeyi bir beceri olarak değerlendirmiştir. Düşünme; bireyi aktif hale getiren, bireyin eğitiminden kendisini sorumlu kılan, bireyin eğitimi verimli hale getiren temel beceriler olarak tanımlanmıştır.

Düşünme, felsefe bilimiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle Peters (2008) düşünmenin felsefe tarihiyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Felsefe alanında düşünmeyle ilgili tanımlar Antik Yunan filozofları olan Sokrates, Platon ve Aristo’ya dayandırılmaktadır. Sokrates bireylere sorular sormak yoluyla onların doğru bilgiye ulaşmalarını amaçlamıştır (Kantarcı, 2013). Sokrates; soru sorarak bireylerin düşünmesi, zihnindeki bilgileri anlamlandırarak bir sonuca ulaşmasını amaçlamıştır. Sokrates’e göre düşünme; bireyde var olan bilginin yeniden yapılandırılarak yeni, doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak olarak nitelendirilmiştir (Çebi, 2006; Subaşı-Yuca, 2017). Platon’a göre düşünme bireyin kendi zihninde bulunan gerçekliğe ulaşmasını sağlayan bir vasıta. Platon düşünmeyi kişinin kendi kendisiyle konuşmasıyla başlatmıştır (Costa, 2008; McGregor, 2007).

Sokrates doğru bilgiye bireyin zihninden yola çıkarak ulaşmayı amaçlarken Platon ise doğru bilgiyi direkt bireyin zihninde aramıştır. Aristoteles’e göre insan fıtratı gereği çevresinde

gelişen olayları bilmek ve anlamak ister (Cevizci, 2010). Aristoteles, akıl yürütme ve düşünmeyi insanı diğer canlılardan ayıran bir beceri olarak görmektedir (Kaya, 2014). Düşünme sürecini kuşkulu olmak olarak niteleyen Descartes yeni fikirler ortaya koymak için mevcut fikirlere kuşkuyla bakmak gerektiğini belirtmiştir (Subaşı-Yuca, 2017).

İslamî felsefe sahasında Gazali düşünmeyi, bireyin tüm bilgilerine şüphe ile yaklaşması olarak tanımlamıştır. Farabi düşünmeyi doğru bilginin merkezi olarak nitelemiştir. Kur'ân-ı Kerîm'de düşünerek doğrunun bulunabileceğini öğütleyen ayetler (En'am Suresi, 126; Kamer Suresi, 22;32;40;62) bulunmaktadır. Bu ayetlerin öncülüğünde medreselerde mantık dersleri içinde düşünme eğitimleri verilmiştir (Hashim, 2003; MEB, 2016b). Felsefe alanında düşünme genel olarak bireyin kendi varlığını sorgulayan, kuşkuya dayalı zihinsel faaliyetlerin tamamı olarak tanımlanmıştır (Önal, 2020).

Düşünme kavramına psikoloji alanından baktığımızda ilk olarak bilişsel psikolog olan Piaget'le karşılaşmaktayız. Piaget'e göre düşünme; bireyin geçmiş deneyimlerine dayanarak onu etkin kılan dinamik bir süreçtir (McGregor, 2007). Vygotsky ise bireyin yeni fikirler oluşturmada çevresindeki etmenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Vygotsky düşünmeyi; genetik faktörler, çevresel faktörler, iletişim ve tecrübelerin üzerine inşa etmiştir (Önal, 2020).

Eğitim alanında düşünme; bireyin doğuştan getirdiği ve kendi kapasitesi ölçüsünde geliştirdiği bir beceridir (Önal, 2020). Düşünme; bireyin herhangi bir konuda sonuca ulaşmak için araştırma yapma, mevcut bilgileri karşılaştırarak yeni bilgiler üretme faaliyetleridir (Dombaycı vd., 2011). Dewey (1910) aklımızdan geçen her şeyi bir düşünce olarak nitelemiştir. Dewey düşünmeyi bireyin mevcut bilgisinin, bu bilginin dayandığı bilgilerle beraber incelenmesi olarak tanımlamıştır (Önal, 2020).

Düşünme Becerisi

Bireyi öğrenme sürecinde aktif kılan, bireyi kendi öğrenmesinden sorumlu tutan, öğrenmeleri kalıcı hale getiren temel becerilere düşünme becerileri denir (Çakır & Dağlıoğlu, 2010). Kestel (2022) düşünme becerisini; karşılaşılan bir problemi çözmek için nitelikli düşünme kabiliyeti olarak tanımlamıştır.

Alanyazın taraması yapıldığında farklı düşünür ve psikologların düşünme becerilerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmüştür. Bu alanda ilk çalışma yapan araştırmacılardan birisi Presseisen'dir. Pressisen (1985) çalışmasında düşünme becerilerini;

- ✓ Temel İşlemler
- ✓ Problem Çözme
- ✓ Karar Verme

- ✓ Eleştirel Düşünme (ED)
- ✓ Yaratıcı düşünme şeklinde sınıflandırmıştır.

Beyer (1988) düşünme becerilerini üç bölümde sınıflandırmıştır. Bu bölümleri; düşünme yöntemleri, bilgiyi işleme becerileri ve ED becerileri olarak adlandırmıştır. ED becerilerini şu şekilde alt becerilere ayırmıştır:

- ✓ Doğru ile yanlış ayırt etme
- ✓ Gerekli bilgileri seçme
- ✓ Bilginin doğruluğunu teyit etme
- ✓ Tutarlı olmayan bilgileri belirleme

Sternberg (1987) düşünme becerilerini üç tür süreç olarak sınıflandırmıştır. Bu süreçleri şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Bireyin düşünme sürecini planladığı “yürütücü süreç”
- ✓ Bireyin düşünme faaliyetini gerçekleştirdiği “performans süreci”
- ✓ Bireyin nasıl düşünülmesi gerektiğini kavradığı “öğrenme süreci”

Costa (1991) “Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking” adlı kitabında ABD’de PGDKB (Program Geliştirme ve Denetleme Kurulu Başkanlığı) tarafından alanında uzman olan araştırmacıların katılımıyla yapılan çalışmada dört temel düşünme becerisi belirlemiştir. Belirlenen düşünme becerileri şunlardır: karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmedir (Alkın-Şahin & Tunca, 2013; Costa, 1991).

Yukarıda 1980’den günümüze kadar yapılan düşünme becerileri sınıflandırmalarına kısaca değinilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda araştırmacıların ortak olarak düşünme becerilerini dört temel beceri alanında sınıflandırdıkları görülmüştür. Bu temel beceriler: problem çözme, yaratıcı düşünme, ED ve karar vermedir (Alkın-Şahin & Tunca, 2013; Bingöl, 2019; Costa, 1991; Korkmaz, 2018; Önal, 2020; Pressisen, 1985). Bu araştırmada eleştirel düşünme becerisi ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Eleştirel Düşünme

Toplumumuzda eleştiri kelimesi yaygın olarak negatif anlamda yani olumsuz olarak kullanılmaktadır. Ancak eleştiri, bir durumu hem pozitif hem de negatif tarafıyla ele almaktır (Önal, 2020). Bu noktadan hareketle eleştirel düşünme bir problemi farklı bakış açılarını kullanarak rasyonel bir üslupla ele almaktır (Nosich, 2018). Eleştirel düşünmeye araştırmacılar farklı tanımlar getirmiştir. Eleştirel düşünme; önceden belirlenen unsurlara göre tarafsız bir

yargıya varma süreci, ulaşılan bir sonucun ne kadar belgelere dayandırılmış olduğunu araştırma şeklinde tanımlanmıştır (Beyer, 1995; Kestel & Şahin, 2018).

Antik Yunan filozoflarının eleştirel düşünme ile ilgili değerlendirmeleri bulunmaktadır. Sokrates “*Sorgulanmayan yaşam, yaşamaya değmez*” ifadesini kullanarak eleştirel düşünmeye verdiği önemi göstermektedir. Sokrates sokakta, pazarda karşılaştığı bireylere sorular sorarak bireylerin eleştirel düşüncelerini sağlamıştır (Bowell & Kemp, 2002; Gross, 2006). Sokrates doğru bilgiyi bireylere direkt kendi aktarmıyor, bireylerin ön bilgilerinden hareketle eleştirel düşünme yöntemini kullanarak ulaşımlarını sağlıyordu. Böylelikle elde edilen bilgi daha özgün ve değerli bir hal alıyordu. Sokrates’in öğrencisi olan Platon ise eserlerinde; eleştirel düşünme, doğru bilgi, bilginin kaynağı ve güvenilirliği gibi kavramları ele almıştır (Nosich, 2018).

Alanyazında ED ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan ölçeklerden biri de “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme” ölçeğidir. Bu ölçeğin yazarlarından biri olan Edward Glaser eleştirel düşünmeyi şöyle nitelemiştir: “Bireyin mevcut bilgileri ve tecrübelerinden hareketle karşılaştığı problemleri mantıklı bir sorgulamayla çözüme kavuşturması, bireyin eleştirel sorgulayabilme bilgi ve becerisidir (Glaser, 1941).”

Eleştirel düşünme kavramının bu günlere gelmesinde büyük emekleri olan Robert Ennis, eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır: “Bireyin yapması gereken şeylere karar veren rasyonel düşünmedir (Ennis & Norris, 1989).” Robert Ennis; ED sürecinde Bloom taksonomisinin üst basamaklarında yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının işe koşulduğunu belirtmiştir (Ennis, 1985). Micheal Scriven’a göre eleştirel düşünme, okuma ve yazma becerilerine eşit bir bilişsel beceridir. Scriven bireyler için eleştirel düşünmeyi okuma yazma bilmek kadar hayati olduğunu savunmuştur (Fisher & Scriven, 1997).

Eleştirel düşünme üzerine çalışmalar yapan psikolog Paul (1992) eleştirel düşünmeyi; bireyin kendi kişisel gelişimi için katkı sağlayan etmenleri düşünmesi hatta bu düşünme faaliyetini daha etkili kılmak için onun üzerine düşünmesi olarak değerlendirmiştir. Paul ve Elder’e (2013) göre ED, toplumda ve bireylerde var olan bireyselliliğin önüne geçmek için alternatif çözüm önerileri sunmaktadır.

Bağçeçi (2017) eleştirel düşünmeyi; bireylerin düşüncelerinin sorumluluğunu almaları, bireyin düşüncelerini değerlendirmek için ölçütler geliştirmesi, bireyin karar verirken bu ölçütleri dikkate alması, bireyin herhangi bir düşüncüyü onaylamadan önce eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Bireylerin hayatlarının her aşamasında doğru kararlar verebilmesi, güvenilir kaynaklardan doğru bilgiye ulaşması için gerekli olan unsurların başında eleştirel düşünme

gelmektedir. Eleştirel düşünmeyi; bireylerin bir bilgiyi veya düşüncüyü onaylamadan önce bilginin kaynaklarını incelemesi, kendi bilişsel ölçütlerinden geçirerek bir sonuca ulaşması ve en mantıklı kararlar alması şeklinde tanımlayabiliriz (Kestel, 2022).

Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Bireyin öncelikle kendisini daha sonra çevresinde gelişen olayları, sorunları anlaması ve çözüme kavuşturması amacıyla kendisinin aktif olarak yürüttüğü zihinsel süreçlerin tamamına eleştirel düşünme denir (Kestel, 2022). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin temel özelliklerini Yazçayır (2016) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ✓ Yeni düşüncelere açıktır, farklı düşünceler eleştirel düşünmeye renk katar.
- ✓ Eleştirel düşünme sürecinde birey; problem çözme, karşılaştığı zorluklara boyun eğmeme gibi aktif süreçler içerisinde bulunur.
- ✓ Eleştirel düşünmede birey herhangi bir otoriteye bağlı olmaz, bağımsız olarak düşünüp karar verir.
- ✓ Eleştirel düşünme bir bütünlük arz eder. Belirli bir organizasyonun sonucunda karara varılır.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünme eğilimi olan kişiler; hayatta karşılaştıkları zorluklara sabredebilen, problemlere farklı çözüm yolları üreten, eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini hayatın her aşamasında kullanabilen kişilerdir. Bireyin nitelikli bir düşünür olabilmesi için bazı tutumlara, eğilimlere ve becerilere ihtiyacı vardır (Kestel, 2022).

Ennis'e (1962) göre eleştirel düşünme, bireyin karar verme aşamasında mantıklı davranmasına yardımcı olur. Eleştirel düşünen bireyler bazı eğilimlere sahiptir. Ennis bu eğilime sahip bireylerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır (Akbıyık, 2002):

- ✓ Anlaşılması zor, mecazlı ifadelerin yerine açık, anlaşılır ve net ifadeleri tercih ederler.
- ✓ Problemlerin kaynağına ulaşmayı, problemi temelden çözmeyi tercih ederler.
- ✓ Karar vermeden önce konuyla ilgili tüm bilgilere ulaşmak isterler.
- ✓ Konuyla ilgili elde ettikleri bilgilerin güvenilirliğini sorgular, bilgi edindikleri kaynakları mutlaka belirtirler.
- ✓ Karşı karşıya kaldıkları problemleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirirler.
- ✓ Sabit fikirli değildirler. Elde ettikleri veriler onları farklı bir düşünceye yönlitiyorsa önceki kararlarını değiştirebilirler.

- ✓ Çevrelerindeki bireylerin inançlarına, düşüncelerine, duygularına karşı saygılı davranırlar.

Eleştirel düşünme eğilimi olan bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik pozitif bir yaklaşımının olması gerekmektedir. Bu bireylerin; farklı fikirlere açık olma, farklı yöntem ve teknikleri kullanma, önyargılı olmama gibi becerilere sahip olması gerekmektedir (Kestel, 2022).

Eleştirel Düşünme Boyutları

Eleştirel düşünebilen kişiler bir problemin içeriğine göre kendi fikirlerini denetleyip düzenlerler. Eleştirel düşünmenin bazı alt boyutları vardır. Bu boyutlar birbiriyle uyumludur ve birbirlerini tamamlarlar. Binker, Jensen, Kreklau ve Paul'a (1990) göre ED'nin üç boyutu vardır. Bu boyutlar şunlardır (Kaya & Şendir, 2021; Şahinel, 2007):

Doğru Düşünce: Düşünme eylemi, bireyin kendisini ve içinde bulunduğu dünyayı anlama gayreti olarak tanımlanabilir. Bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi, yapılandırması; bireylerin, uzun ve zahmetli bir uygulamalı eğitim almasıyla mümkündür.

Düşünce Unsurları: Bir düşüncenin eksiksiz olması için birtakım unsurları barındırması gerekmektedir. Bu unsurlar şunlardır: problemi ve düşünmenin amacını akla dayandırma, çıkarımda bulunma ve sonuçları yorumlayabilme becerileridir.

Düşünce alanları: Bireyin karşılaştığı probleme veya amacına göre düşünme alanları değişmektedir. Eleştirel düşünebilen kişiler karşılaştıkları problemin içeriğini analiz edip kendi düşünme alanlarını düzenlerler.

Demirel (2012) eleştirel düşünmeyi doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi doğru yerde kullanma becerisine dayandırmış, eleştirel düşünmeyi beş boyutta incelemiştir. Demirel (2012) bu boyutları şöyle sıralamıştır:

- ✓ Eleştirel düşünmede bireyin ortaya attığı fikirler birbirleriyle tutarlı olmalıdır.
- ✓ Eleştirel düşünmede birey düşünmeyi bir bütün olarak ele almalıdır.
- ✓ Eleştirel düşünmede birey öğrendiği bilgileri bir problem karşısında kullanabilmelidir.
- ✓ Eleştirel düşünmede kişinin edindiği deneyimler karşılaştığı problemleri çözmelerinde yeterlidir.
- ✓ Eleştirel düşünmede birey fikirlerini başka insanlara anlaşılır bir şekilde aktarabilir.

Eleştirel Düşünme Süreçleri

Eleştirel düşünmenin aşamaları birbirine sıkı sıkıya bağlı halkalar gibidir. Bu aşamalar arasında geri dönüşler mevcuttur. Bu aşamaları Aydın (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Birey karşılaştığı problemin çözümü için elde ettiği bilgilerin doğruluğunu teyit eder.
- ✓ Birey karşı karşıya kaldığı karmaşık durumu analiz edip problemin çözümüne yönelik varsayımlar türetmelidir.
- ✓ Birey akıl yürütme yöntemlerini kullanarak mantıklı ve özgün çözüm önerileri ortaya koymalıdır.
- ✓ Birey sonuca götüren önerileri test edip çözüme yönelik fikirler geliştirmelidir.
- ✓ Birey geliştirdiği fikirleri işe koşarak problemi çözmelidir. Ayrıca edindiği deneyimleri karşılaştığı başka problemlere aktarmalıdır.

Cüceloğlu'na (1994) göre eleştirel düşünme süreci esnek bir yapıda olmalıdır. Bu süreçte ulaşılan yeni bilgilerle önceden ulaşılan sonuçlar değişebilir. Nosich'e (2012) göre, bireylerin eleştirel düşünebilmeleri için öncelikle problemlere karşı kendi bakış açısından yola çıkarak çözüm önerileri sunmaları gerekmektedir. Paul ve Elder (2006) ED sürecini, bir problem karşısında akıl yürütürken yapılması gerekenler olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmede birey akıl yürütürken; amaç ve yöntemini belirlemeli, farklı bulgu ve bilgiler toplamalıdır. Elde ettiği bulgu ve bilgilere dayanarak sonuca ulaşmalıdır.

Eleştirel düşünmede süreçle ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı, farklı yöntemler geliştirildiği görülmektedir. Eleştirel düşünme sürecini, düşünme sürecinden ayıran bazı önemli unsurların olduğu görülmüştür. Bu unsurları Polat'a (2014) göre şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Problemin farkına varılması,
- ✓ Problemin çözümü için farklı çözüm yollarının geliştirilmesi,
- ✓ Hangi çözüm yolunun problemin çözümünde işe koşulacağının belirlenmesi,
- ✓ Problemin çözümü için belirlenen yöntemin uygulanması ve sonuca gidilmesi.

Bireyler bu adımları uygularken farklı yaklaşımlar kullanırlar. Eleştirel düşünme sürecini nitelikli kılmak için tercih edilen yaklaşım önem arz etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenlere göre inceleyen çalışmalar alanyazın taranarak sunulmuştur. Aynı zamanda bu çalışmanın merkeze aldığı problem olan tartışma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki

ilişkinin incelenmesiyle ilgili alanyazın taraması yapıp bulunan sonuçların birbirleriyle ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları düzenlenip aktarılmıştır.

Tokdemir (2013) tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemlerini kullanmalarını farklı değişken türlerine göre incelemiştir. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin meslekî kıdem yıllarının, cinsiyetlerinin ve mezun oldukları okul türünün tarih öğretiminde tartışma yöntemini uygulama sürecinde etkili olmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca bayan tarih öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre tartışma yöntemine daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün ise tarih öğretiminde tartışma yöntemini uygulama sürecinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğreten (2014) bilimsel tartışma yönteminin (argümantasyonun) fen bilgisi dersi 4. sınıf “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin öğretiminde kullanılmasını incelemiştir. Bu çalışmayla argümantasyon yönteminin öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına ve tartışma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Tokdemir (2013) çalışmasında tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemini kullanmalarını farklı değişkenler açısından incelerken Öğreten (2014) ise 4. sınıf fen bilgisi dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin bilimsel tartışma yöntemiyle öğretilmesinin avantajlarını incelemiştir.

Demir (2019) çalışmasında bilimsel çalışma yöntemleriyle (argümantasyon) donatılmış 5E öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin tartışma becerilerinin gelişimi, tartışmaya katılma eğilimleri, tartışmayla ilgili görüşleri değişkenlerine olan etkisini incelemiştir. Bu noktadan hareketle argümantasyon etkinlikleriyle geliştirilmiş 5E öğrenme yöntemi öğrencilerin; tartışmaya katılma eğilimlerini arttırdığı, tartışma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu ve tartışmayla ilgili olumlu görüş geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kantar (2022) çalışmasında model merkezli argümantasyon yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri derslerindeki akademik başarılarına, sorgulama becerilerine ve tartışma becerilerine etkisini incelemiştir. Bu bağlamda argümantasyon yönteminin öğrencilerin “Saf Madde ve Karışım” ünitesindeki akademik başarılarına katkıda bulunduğu başarıyı arttırdığı görülmüştür. Model merkezli argümantasyonun öğrencilerin aynı üniteye sorgulama becerilerine yalnızca argümantasyon yöntemine göre daha fazla katkıda bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde model merkezli argümantasyon yönteminin öğrencilerin tartışma becerilerini yalnızca argümantasyon yöntemine kıyasla daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019) 5E öğrenme yöntemini argümantasyon yöntemiyle zenginleştirirken, Kantar (2022) çalışmasında model merkezli öğrenme yöntemini argümantasyon yöntemiyle zenginleştirmiştir. Her iki çalışmada da uygulanan yöntemlerle öğrencilerin tartışma becerilerinin gelişikleri görülmüştür.

Çetin (2008) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücüne etki eden bazı değişkenleri incelemiştir. Bu araştırmayla öğretmen adaylarının ED gücü orta düzey olarak ölçülmüştür. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünceleri ile cinsiyet, mezun olunan lise türü, ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Orhan (2021) farklı yöntemlerle işlenen eleştirel (kritik) düşünme öğretiminin ortaöğretim öğrencilerinin kritik düşünme becerilerine ve eğilimlerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmayla kritik düşünme öğretiminde beceri temelli öğretim yönteminin lise öğrencilerinin kritik düşünme becerilerini geliştirdiği ve kritik düşünme eğilimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2008) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmesine etki eden bazı değişkenleri incelemiştir. Orhan (2021) ise farklı öğretim yöntemlerinin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme ve eğilimlerine olan etkisini incelemiştir.

Önal (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik bir program geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına uygulanan programın; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünmeyi aktarmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde anlamlı katkı sağlamıştır.

Boldaz (2022) farklı değişkenler açısından ortaöğretim öğrencilerinin ED eğilimi, duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmayla eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyetle, sınıf düzeyiyle ve baba eğitim düzeyiyle farklılaşmadığı; anne eğitim düzeyiyle farklılaştığı görülmüştür. Boldaz (2022) çalışmasında lise öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını belirtmiştir.

Güzelküçük (2022) bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemiyle Türkçe öğretiminin öğrencilerin kritik düşünme becerilerine ve kritik düşünme eğilimlerine etkisini araştırmıştır. Argümantasyon yöntemiyle Türkçe öğretiminin öğrencilerin kritik düşünme eğilimlerini geliştirildiği görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretiminde materyal kullanılması öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerindeki bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve derse katılım alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Küçük (2007) öğretmen adaylarının ED eğilimleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. ED becerileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi cinsiyet, ortaöğretimdeki lise türü, lisans bölümü, anne ve babanın eğitim düzeyleri açısından incelemiştir. Bu noktadan hareketle ED becerilerine öğretmen adaylarının cinsiyeti ile anne ve baba eğitim düzeyinin etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi erkek öğrencilerden yüksek olduğu, anne ve baba eğitim düzeyi düşük öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lise türünün ED becerilerine sadece analitiklik alt boyutunda etkili olduğu, lisans eğitimi bölümlerine göre ise ED becerilerinde farklılıklar gözlenmiştir. Duygusal zekâ düzeyinde lise türü arasında bağımsızlık, empati ve problem çözme alt boyutlarında farklılıklar gözlenmiştir. Duygusal zekâ ile lisans bölümleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Kuzu (2015) bazı değişkenler açısından öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile ED eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 4. sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülen bu çalışmada ilgili değişkenler arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dalak (2019) MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin farklı değişkenler açısından ED eğilimlerini kıyaslayıp, belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmayla öğretmenlerin ED eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Küçük'ten (2007) farklı olarak cinsiyetin ED eğilimi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesiyle beraber ED eğiliminin de yükseldiği görülmüştür. Küçük (2007) ile benzer olarak branş değişkenine göre öğretmenlerin ED becerilerinde farklılık gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile görev yaptıkları kurumlar değişkenlerine göre ED becerilerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz-Özelçi (2012) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının ED tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmadan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının ED eğilimleri düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının ED eğilimleri cinsiyet, sınıf seviyesi ve anne ile baba eğitim seviyeleri açısından anlamlı bir fark göstermemiştir.

Kırmalı (2015) çalışmasında eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öz yeterlilik becerileri ile ED eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmadan hareketle öğrencilerin matematik öz yeterlilik becerileri ile ED eğilimleri arasında anlamlı, düşük düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Matematik öz yeterlilik becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm değişkeni açısından ise sınıf öğretmeni

bölümü öğrencilerinin matematik öz yeterlilik becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin ED eğilimlerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre ED eğilimleri arasında bir ilişki görülmemiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü açısından ise Anadolu liselerinin Meslek liselerine kıyasla ED eğilimi düzeylerini daha yüksek olduğu görülmüştür.

Güven (2020) çalışmasında lise öğrencilerinin ED seviyelerini farklı değişkenler açısından araştırmıştır. Bu çalışmadan hareketle ebeveynlerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin ED seviyelerinin yüksek olduğu, ekonomik durumu iyi olan ailelerdeki öğrencilerin ED seviyelerinin yüksek olduğu, okul içi veya okul dışı kültürel etkinliklere katılan öğrencilerin ED seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kırmalı (2015) farklı olarak lise türünün ED seviyesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerindeki öğrencilere kıyasla ED seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Koçer (2021) üniversite öğrencilerinin farklı değişkenler açısından kitap okuma alışkanlıkları ile EDE arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dumlupınar Üniversitesi Türkçe öğretmeni adaylarının örneklem grubu olarak seçildiği bu çalışmada bayan öğretmen adaylarının ED düşünme seviyelerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Kırmalı (2015) ile benzerlik gösterirken Yılmaz-Özelçi (2012) ile zıtlık göstermektedir. Öğretmen adayları sınıf seviyeleri ile ED eğilimleri arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu sonuç Kırmalı (2015) ve Yılmaz-Özelçi (2012) ile benzerlik göstermektedir. Koçer (2021) çalışmasında ebeveyn eğitim düzeyiyle öğretmen adayları eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu sonuç Güven'nin (2020) çalışmasıyla zıtlık oluşturmaktadır. Güven (2020) çalışmasında ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin ED eğilimlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın araştırmacıların çalışmaları için seçtiği örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Yaşanılan yer, değişkenine göre öğretmen adaylarının ED eğilimleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Aylık okunan kitap sayısı ve öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyi ile ED eğilimleri arasında bir ilişki gözlenmemiştir. Bu Güven (2020) ile zıtlık oluşturmaktadır. Güven (2020) çalışmasında ekonomik durumu iyi olan ailelerdeki öğrencilerin ED seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın örneklem grubu farklılığından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Yapılan alanyazın taramasında tartışma becerilerine yönelik yapılan çalışmalar şunlardır: Tokdemir (2013), Öğreten (2014), Demir (2019), Kantar (2022), Kıran (2019). Bu

Çalışmalarda tartışma daha çok bir ğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi alanında daha geniş ve kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: etin (2008), Orhan (2021), Boldaz (2022), Polat (2014), Güzelkçük (2022), Önal (2020), Kçük (2007), Kuzu (2015), Dalak (2019), Yılmaz-Özelçi (2012), Kırmalı (2015), Güven (2020) ve Koçer (2021).

Bu çalışmalarda sınıf ğretmenlerinin, Türkçe ğretmenlerinin, ğretmen adaylarının ve lise ğrencilerinin ED eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2000 ile 2025 yılları arası için yapılan taramada Türkçe ve TDE ğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile EDE'lerini inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Literatürdeki boşluğu doldurmak, alanyazına katkıda bulunmak ayrıca konunun bu yönüyle de araştırılmaya değer görülmesi bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan anketler, uygulama aşamaları, süreç, elde edilen verilerin analizi ve anket uygulamalarında araştırmacının rolüyle ilgili bilgiler aktarılacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırmanın doğası gereği nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel ilişkisel (korelasyon) tarama yöntemi tercih edilmiştir. Korelasyon araştırma deseni, araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırmalara denir (Akgün vd., 2008). Başka bir tanımlamada korelasyon araştırma yöntemi şöyle tanımlanmıştır: Bir çalışmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ayrıca ilgili araştırmanın mevcut durumunu belirterek değişkenlerin durumunu ve birbirleriyle ilişkisini açıklayan araştırma yöntemidir (McMillan & Schumacher, 2010). Bu çalışmada ayrıca Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığı” değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada korelasyon ve tarama araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Korelasyon yöntemi yukarıda açıklanmıştır. Tarama yöntemi ise araştırmanın evreninden belirli yöntemlerle bir örneklemin seçilmesi ve bu örneklemden elde edilen veriler üzerine çalışmalar yapıp evrenle ilgili çıkarımlarda bulunulması olarak tanımlanır (Fraenkel & Wallen, 2009).

Bu araştırma veri toplama zaman çizelgesi bakımından kesitsel bir araştırmadır. Bilimsel araştırmalarda kullanılan tarama çalışmalarında kesitsel ve boyamsal veri toplama yöntemleri uygulanmaktadır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Kesitsel yöntemde veriler örneklem grubundan bir kereliğine ve anlık olarak toplanır (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği ve Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği 21.04.2025-02.05.2025 tarihleri arasında örneklem grubuna online olarak bir kere uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye genelinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde çeşitli üniversitelerde öğrenim gören Türkçe eğitimi bilim dalı ve TDE eğitimi bilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem oluşturma yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacılar en ulaşılabilir örneklem grubu üzerinden verilerini elde eder (Cohen & Monion, 1998). Araştırmanın örneklemini KKEF Türkçe eğitimi bilim dalı ile TDE eğitimi bilim dallarında öğrenim gören gönüllü öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Bu çalışmaya ilgili fakültenin Türkçe eğitimi bilim dalından 186, TDE eğitimi bilim dalından 124 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının demografik bilgilerini belirten Kişisel Bilgi Formu; tartışma becerilerini ölçmeye yönelik, Tartışma Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği (TYÖYÖ); adayların ED becerilerini tespit etmek için EDEÖ kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu form, Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile ED eğilimleri arasındaki ilişkinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymak amacıyla uzman görüşü (tez danışmanı) doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler şunlardır: cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığıdır.

Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik öz yeterliliklerini ölçmek için TYÖYÖ'yü geliştiren Kıran'dan (2019) e-posta kanalıyla gerekli izin alınarak ilgili ölçek çalışmada kullanılmıştır. Bu iznin ekran görüntüsü Ek:2'de verilmiştir. TYÖYÖ, tartışmaya yönelik güven ve tartışmaya yönelik çaba olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Tartışmaya Yönelik Çaba: 2, 5, 6, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 19 ve 21. maddelerden oluşur. Tartışmaya Yönelik Güven: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15 ve 20. maddelerden oluşur. Ölçekte kullanılan maddeler 5'li likert tipi şeklinde düzenlenip şöyle sıralanmıştır: Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5). Ölçekten en az 21, en fazla 105 puan alınabilir.

TYÖYÖ Kapsam Geçerliliği

Bir ölçeğin kapsam geçerliliği, ölçeğin maddelerinin beklenen davranışları ne kadar ölçtüğünün analiz edilmesidir (Kıran, 2019). TYÖYÖ'nün kapsam geçerliliğini incelemek için bilim insanlarına “değerlendirme formu” Kıran (2019) tarafından e-posta kanalıyla gönderilmiştir. Gelen formları fen eğitimi uzmanı olan beş öğretim üyesi incelemiş ve ölçeğin kapsam geçerliliğini sağladığını belirtmişlerdir.

Ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği davranışları ölçtüğünü ispatlamaya yapı geçerliliği denir (Brown, 2000). Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). Faktör analizinde, ölçekteki maddelerin alt boyutlara ayrılması incelenir (Balcı, 2016). Faktör analizi, AFA ve DFA olmak üzere ikiye ayrılır. TYÖYÖ'nün AFA'sını incelemek için Kıran (2019) tarafından Adnan Menderes Üniversitesinde (AMÜ) öğrenim gören 206 sınıf öğretmeni adayına ilgili anket uygulanmıştır.

Ulaşılan verilerin AFA'ya uygunluğunu tespit etmek için KMO katsayısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda KMO değerinin 0.94 olduğu görülmüştür (Kıran, 2019). KMO katsayısının 0.9 – 1.0 arasında olması istenen seviyedir (Aydın, 2007). Bu kritere göre bu ölçeğin KMO katsayısı iyi bir seviyededir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini ölçmek için AMÜ'den 216 Fen Bilgisi öğretmen adayına test uygulanmıştır. Uygulama sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: χ^2 /sd değeri 3'ün altında; RMSA değeri 0.07; RMR ve SRMR değerlerinin 0.05 ve altında olduğu saptanmış, değerlerin iyi durumda olduğu görülmüştür. Ayrıca NFI, NNFI, IFI, CFI, GFI değerlerinin 0.90'a yakın olduğu tespit edilip değerlerin iyi durumda olduğu görülmüştür (Bentler & Bonnet, 1980; Browne & Cudeck, 1989; Bentler & Hu, 1999; Kıran, 2019).

TYÖYÖ'nin Ölçüt Geçerliliği

TYÖYÖ'nin ölçüt geçerliliğini test etmek için Günay Balım ve Taşkoyan'ın (2007) geliştirdiği “Fene Yönelik Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği” AMÜ'de öğrenim gören 216 Fen Bilgisi öğretmen adayına Kıran (2019) tarafından uygulanmıştır. Aynı adaylara tartışmaya yönelik çaba ve tartışmaya yönelik güven alt boyutlarından oluşan TYÖYÖ uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının “çaba” ve “güven” alt boyutlarından aldıkları puan ile sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeğinden aldıkları puanların Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı analiz edilmiştir. Bu incelemede çıkan sonuçlar şu şekildedir: Tartışmaya yönelik çaba 0.66, tartışmaya yönelik güven 0.61 ve ölçeğin geneli 0.66'dır. Elde edilen veriler

orta düzeyde ve anlamlıdır (Köklü vd., 2007). Bu sonuçlar TYÖYÖ'nün ölçüt geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

TYÖYÖ'nün Güvenilirliği

Güvenilirlik, ölçme aracının puanının tutarlı olmasını ifade eder (Fraenkel vd., 2011). TYÖYÖ'nün güvenilirliğini ölçmek için test tekrar test yöntemi ve Cronbach Alfa yöntemi uygulanmıştır (Kıran, 2019).

Test Tekrar Test Yöntemi

Test tekrar test yöntemi; bir ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla aynı testi, aynı gruba farklı zamanlarda uygulamaya dayanır (Kan, 2014). TYÖYÖ, Kıran (2019) tarafından AMÜ'den 54 sınıf öğretmenine farklı zamanlarda iki kere uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler Pearson Korelasyon Katsayısı yöntemiyle incelenip şu sonuçlara ulaşılmıştır: Tartışmaya yönelik çaba 0.704, tartışmaya yönelik güven 0.662 ve genel ortalama 0.696'dır (Kıran, 2019). Ulaşılan veriler analiz edildiğinde TYÖYÖ'nün alt boyutlarının farklı zamanlarındaki uygulamaları arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007). Bu sonuca dayanarak ölçeğin kararlı olduğunu söyleyebiliriz.

Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı

Bir ölçekteki madde puanlarının güvenilirliğini incelemek için kullanılan bu yöntem, testteki maddelerin ölçeğin tamamıyla tutarlı olup olmadığını ölçmek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). Cronbach Alfa değerinin 1.0 olması ölçeğin iç tutarlılığının mükemmel olduğunu gösterir (George & Mallery, 2016). Tartışmaya yönelik çaba alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.92, tartışmaya yönelik güven alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.91 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak tespit edilmiştir (Kıran, 2019). Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenilirliği George ve Mallery'ye (2016) göre iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının ED eğilimlerini ölçmek için EDEÖ'yü geliştiren Semerci'den (2016) e-posta kanalıyla gerekli izin alınarak bu çalışmada kullanılmıştır. Bu iznin ekran görüntüsü Ek:3'te verilmiştir. EDEÖ; açık fikirlilik (3), sistematiklik (13), esneklik (11), azim ve sabır (8), üstbiliş (14) olmak üzere beş alt boyuttan ve 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan maddeler 5'li likert tipi şeklinde düzenlenip şöyle sıralanmıştır: Hiç Katılmıyorum (1), Çoğunlukla Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Çoğunlukla Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5). Ölçekten; en az 49, en fazla 245 puan alınabilir.

EDEÖ Geçerliliği

EDEÖ, farklı üniversitelerin Eğitim Bilimleri alanında aktif olarak görev yapan 1 profesör ve 2 doçentten oluşan uzman ekip tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda EDEÖ'nün kapsam geçerliliğini sağladığı, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabileceği Semerci (2016) tarafından belirtilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Semerci (2016) tarafından faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 1081 öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanmış elde edilen veriler incelemiştir. Ölçeğin varyansının %49.161 olduğu görülmüştür. Ölçeğin “açıklayıcı faktör analizini” (AFA) incelemek için Kaiser- MeyerOlkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. KMO değerinin ise 0.972 olduğu görülmüştür ($Sd=1176$, $p=0.000$; Semerci, 2016). KMO katsayısının 0.9 – 1.0 arasında olması istenen seviyedir (Aydın, 2007). Bu kritere göre bu ölçeğin KMO katsayısı iyi bir seviyededir.

Ölçeğin geçerliliğini araştırmak amacıyla ölçeğin DFA'sına bakılmıştır. Ölçeğin DFA'sını incelemek için AMOS programı kullanılmıştır (Sümer, 2000, ss.49-52). AMOS programı, ölçekten elde edilen verilerin DFA yapısının incelenen modele uygunluğunu araştırır (Bayram, 2010, s.42). Model değerlendirme ölçütlerinin ölçek verileriyle uygun çıkabilmesi için araştırma örnekleminin yeteri kadar büyük olması gerekmektedir (Tezcan, 2008, s.30). Bu araştırmanın örneklemini 1081 kişiden oluşmaktadır. İnceleme sonucunda kay-kare değeri 2778.981 olarak belirlenmiştir. Kay-kare değeri ($2778.981/1073 < 3$) olduğundan EDEÖ yeterli bir model uygunluğu göstermiştir.

Ölçek modelinin DFA inceleme sonuçları ise şu şekildedir: RMSEA (Yaklaşık hataların karekökü) .038 olarak belirlenmiş, bu değer 0.08'in altında olduğu için iyi bir uyum sağlamaktadır. SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların karekökü) 0.0305 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0.10'dan küçük olduğu için yeterli bir uyum göstermektedir (Bayram, 2010, s.72). GFI (Uyum iyiliği indeksi) .903 olarak ölçülmüştür. Bu veri 0.95'ten küçük olduğu için uyum iyiliği kriteri sağlanmıştır. AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) .889'dur. Bu değer 0.90'dan küçük olduğundan uygun bulunmuştur (Semerci, 2016, s.11).

NFI (Normlandırılmış uyum indeksi) .90'dır. Bu değer 0.95'ten küçük olduğu için model uygunluğu sağlanmıştır. CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksinin) .932 olarak belirlenmiştir. Bu değer $0.95 \leq CFI \leq 0.97$ aralığında değildir. DFA'ni incelemek için yapılan 7 testten sadece CFI istenilen değerleri sağlamamıştır. Fakat genel değerlendirmelere bakıldığında EDEÖ modelinin mükemmel bir uyum sağladığı görülmektedir (Semerci, 2016).

EDEÖ Güvenilirliği

Ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla test tekrar test yöntemi Semerci (2016) tarafından uygulanmıştır. Bu nedenle iki haftalık bir periyotla aynı test Bartın Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 35 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamayla ulaşılan test tekrar test yöntemi sonucu ise 0.761'dir. Bu değer 0.01 düzeyinde olduğundan yeterli görülmüştür (Semerci, 2016, s.8). Ayrıca ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında eşdeğer iki yarı puanlarının benzerliği Semerci (2016) tarafından incelenmiştir. EDEÖ, 1081 kişilik örneklem grubuna (öğretmen ve öğrenci) uygulanmış ölçekteki maddeler tek ve çift maddeler olarak iki eş parçaya bölünmüştür. İki bölümden alınan puanlar arasındaki korelasyon 0.95 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ölçeğin maddelerinin birbirleriyle uyumlu olduğunu söyleyebiliriz (Semerci, 2016).

EDEÖ'nün 1081 kişilik örneklem grubuna uygulanmasının ardından Cronbach α katsayısı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach α değeri 0.963 olarak belirlenmiştir. 49 madde ve 5 alt boyuttan oluşan EDEÖ'nün alt boyutlarına göre Cronbach α değerleri ise şöyledir: üstbiliş 0.899, esneklik 0.892, sistematiklik 0.903, azim sabır 0.836 ve açık fikirlilik 0.672'dir. Cronbach Alfa değerinin 1.0 olması ölçeğin iç tutarlılığının mükemmel olduğunu gösterir (George & Mallery, 2016). Dolayısıyla elde edilen verilerden EDEÖ'nün güvenirliğinin iyi bir seviyede olduğu görülmüştür.

Süreç/Uygulama

Bu araştırmada Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda Atatürk Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınarak araştırmanın veri toplama araçları örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu; Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı ile Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı lisans programının 1,2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Kıran'ın (2019) geliştirdiği TYÖYÖ ve Semerci'nin (2016) geliştirdiği EDEÖ 21.04.2025-02.05.2025 tarihleri arasında örneklem grubuna bir kere uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu, YTÖYÖ ve EDEÖ maddeleri Google forma araştırmacı tarafından girilmiştir. Formun linki örneklem grubundaki sınıfların danışman hocalarına WhatsApp yoluyla iletilmiştir. Formu örneklem grubundaki öğretmen adaylarının gönüllülük esasına göre doldurmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinin sonunda 310 öğretmen adayından veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmek amacıyla SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bu programda işe koşulan istatistiksel testler şunlardır: Frekans, Yüzde, Aritmetik ortalama, Standart sapma, Cronbach Alfa testi, Bağımsız örneklem için t testi, Tek yönlü varsans analizi (ANOVA), Post Hoc testi, Kruskal Wallis H testi, Dunn Bonferroni Post Hoc testi.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak amacıyla SK analizleri yapılmıştır. SK değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında bulunması normal dağılım olarak değerlendirilmektedir (George & Mallery, 2010). EDEÖ ile TYÖYÖ alt boyutlarına ve toplamına ait Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Ölçeklere ait tüm değerlerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 1. SK Analizleri

	Skewness	Kurtosis
Üstbiliş boyutu	-.573	.055
Esneklik boyutu	-.619	.126
Sistematiklik boyutu	-.568	.068
Azim ve Sabır boyutu	-.556	.101
Açık Fikirlilik boyutu	-.417	-.519
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	-.547	-.056
Tartışmaya Yönelik Çaba	-1.589	2.055
Tartışmaya Yönelik Güven	-1.493	1.854
Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	-1.606	2.121

Uç değerlerin tespiti için yapılan z testi sonucu ± 3.00 üzerinde ve altında değerlerin olmadığı görüldüğü için herhangi bir denek araştırmadan çıkartılmadan toplanan verilerin tümüyle analizlere devam edilmiştir.

EDEÖ ve TYÖYÖ'nün içyapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve tüm ölçekler için çok yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 2. *Ölçeklerin Cronbach Alfa Katsayısı*

Ölçekler	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Üstbiliş boyutu	.966	14
Esneklik boyutu	.968	11
Sistematiklik boyutu	.968	13
Azim Sabır boyutu	.951	8
Açık Fikirlilik boyutu	.869	3
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	.990	49
Tartışmaya Yönelik Çaba	.980	11
Tartışmaya Yönelik Güven	.970	10
Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	.987	21

Araştırmacı Rolü

Araştırmacının 5 yıldır Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapması araştırma verilerinin toplanmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmanın verileri Google Form'da oluşturulan anket üzerinden elde edilmiştir. Araştırmacı Google forma ölçeklerle ilgili yönerge yazarak ölçekler hakkında bilgi vermiştir. Araştırmacı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe eğitimi ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi bilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ulaşmak için sınıf sınıf gezmiş formun titizlikle doldurulmasını sağlamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ilgili anketlerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın problemleri için gerekli analizler yapıp elde edilen bulgular istatistiksel olarak yansıtılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini gösteren bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular (n=310)

		S	%
Cinsiyet	Kadın	220	71.0
	Erkek	90	29.0
Yaş	18-22 yaş	235	75.8
	23-27 yaş	58	18.7
	28-32 yaş	7	2.3
	33 yaş ve üstü	10	3.2
Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı	124	40.0
	Türkçe	186	60.0
Sınıf düzeyi	1. sınıf	68	21.9
	2. sınıf	100	32.3
	3. sınıf	80	25.8
	4. sınıf	62	20.0
Okuma alışkanlığı	Hiç Okumam	4	1.3
	Nadiren Okurum	27	8.7
	Ara Sıra Okurum	163	52.6
	Düzenli Okurum	116	37.4

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 71'i kadın, % 29'u erkek; % 75.8'i 18-22 yaşında, % 18.7'si 23-27 yaşında, % 2.3'ü 28-32 yaşında, % 3.2'si 33 yaş ve üstünde; % 40'ı Türk dili ve edebiyatı bölümünde, % 60'ı Türkçe bölümünde; % 21.9'u 1. sınıfta, % 32.3'ü 2. sınıfta, % 25.8'i 3. sınıfta; % 20'si 4. Sınıfta; % 1.3'ü hiç kitap okumamakta, % 8.7'si nadiren kitap okumakta, % 52.6'sı ara sıra kitap okumakta, % 37.4'ü düzenli olarak kitap okumakta olduğu görülmektedir.

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Ne Düzeydedir?

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile EDE arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için TYÖYÖ ile EDEÖ'ye aritmetik ortalama ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. *Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının EDEÖ ve TYÖYÖ Puanlarına İlişkin Puan Ortalamaları*

	Ölçeğin Min-Max	Hesaplanan Min-Max	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Üstbilis boyutu	14-70	14-70	53.15	11.94
Esneklik boyutu	11-55	11-55	41.97	9.93
Sistematiklik boyutu	13-65	13-65	48.61	11.66
Azim ve Sabır boyutu	8-40	8-40	29.82	7.57
Açık Fikirlilik boyutu	3-15	3-15	11.06	2.99
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	49-245	49-245	184.61	42.11
Tartışmaya Yönelik Çaba Boyutu	11-55	11-55	42.19	10.83
Tartışmaya Yönelik Güven Boyutu	10-50	10-50	37.31	9.53
Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	21-105	21-105	79.50	20.12

Araştırmaya katılan Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği'nin Üstbilis boyutu puan ortalaması 53.15 ölçekten alınabilecek puanlar 14 ile 70 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının üst bilislerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının EDEÖ'nün Esneklik boyutu puan ortalaması 41.97 ölçekten alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının esnek düşünebilme durumlarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının EDEÖ'nün Sistematiiklik boyutu puan ortalaması 48.61 ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının sistematik düşünebilme durumlarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının EDEÖ'nün Azim ve Sabır boyutu puan ortalaması 29.82 ölçekten alınabilecek puanlar 8 ile 40 arasında değiştiğinden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının azimli ve sabırlı olma durumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının EDEÖ'nün Açık Fikirlilik boyutu puan ortalaması 11.06 ölçekten alınabilecek puanlar 3 ile 15 arasında değiştiğinden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının açık fikirli düşünebilme durumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

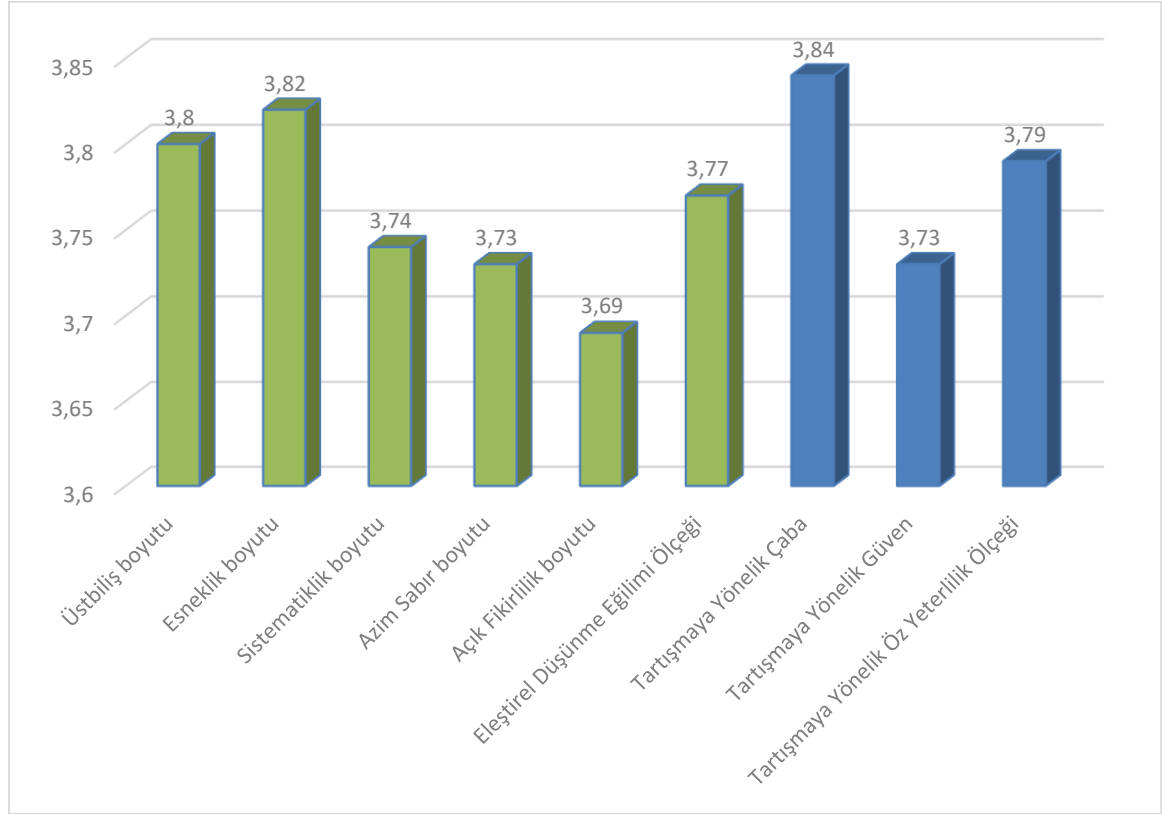
Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının EDE puan ortalaması 184.61 ölçekten alınabilecek puanlar 49 ile 245 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının eleştirel düşünebilme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik (TYÖY) Ölçeğinin Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu puan ortalaması 42.19 ölçekten alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik çabalarının çok yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının TYÖYÖ'nün Tartışmaya Yönelik Güven boyutu puan ortalaması 37.31 ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 50 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik güvenlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının TYÖYÖ puan ortalaması 79.50, ölçekten alınabilecek puanlar 21 ile 105 arasında değiştiğinden ilgili öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik öz yeterliliklerinin çok yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Şekil 1. Türkçe ve TDE Öğretmen Adaylarının EDEÖ ve TYÖYÖ Puanlarının Aritmetik Ortalaması



Not: Ölçekten alınan ham puanların madde sayısına bölünmesiyle bulunan puanların ortalaması

Şekil 1’de ölçekten alınan ham puanların madde sayısına bölünmesiyle bulunan puanlar incelendiğinde EDEÖ’de en yüksek puanların Esneklik ve Üstbiliş boyutlarından alındığını, en düşük puanın ise Açık Fikirlilik boyutundan alındığı; TYÖYÖ’de ise en yüksek puanın Tartışmaya Yönelik Çaba boyutundan, en düşük puanın ise Tartışmaya Yönelik Güven boyutundan alındığı görülmektedir.

EDEÖ ve TYÖYÖ arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. EDEÖ ve TYÖYÖ Arasındaki İlişki ile İlgili Korelasyon Değerleri

		Tartışmaya Yönelik Çaba	Tartışmaya Yönelik Güven	Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik
Üstbiliş boyutu	r	.772*	.764*	.778*
	p	.000	.000	.000
Esneklik boyutu	r	.758*	.752*	.764*
	p	.000	.000	.000
Sistematiklik boyutu	r	.766*	.767*	.776*
	p	.000	.000	.000
Azim ve Sabır boyutu	r	.707*	.713*	.718*
	p	.000	.000	.000
Açık Fikirlilik boyutu	r	.654*	.653*	.661*
	p	.000	.000	.000
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	r	.783*	.781*	.791*
	p	.000	.000	.000

Not. * $p < 0.05$

Korelasyon katsayısı 0.30'dan küçükse faktörler arası ilişkinin zayıf, 0.30-70 aralığındaysa faktörler arası ilişkinin orta seviyede ve 0.70 üzerinde ise faktörler arası ilişkinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir (Akgün vd., 2008). Bu bağlamda Tablo 5'teki verilerden hareketle Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek seviyede pozitif yönde anlamlı ($r=.791$; $p<0.05$) bir ilişki vardır. Bu noktadan hareketle ilgili öğretmen adaylarının tartışma becerileri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de artacağı söylenebilir.

TYÖYÖ'nün Tartışmaya Yönelik Çaba ve Tartışmaya Yönelik Güven boyutları ve toplam puanı ile Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu, EDEÖ arasındaki korelasyon değerleri pozitif yönde ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak ilgili öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi arttıkça tartışmaya yönelik öz yeterlilikleri de arttığı saptanmıştır.

EDE puanlarının TYÖY puanlarını yordama gücünü anlamak amacıyla Lineer Regresyon analizi uygulanmış elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. EDE Puanlarının TYÖY Puanlarını Yordamasına İlişkin Lineer Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Tartışmaya Yönelik Çaba	Sabit	4.387	1.750		2.507	.013
	Üstbiliş boyutu	.062	.158	.068	.389	.697
	Esneklik boyutu	-.207	.215	-.190	-.963	.336
	Azim ve Sabır boyutu	-.242	.190	-.169	-1.273	.204
	Açık Fikirlilik boyutu	-.467	.312	-.129	-1.496	.136
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	.301	.117	1.171	2.574	.011
	R=.788	R ² =.622				
	F _(5,304) =99.851	p=.000				
Tartışmaya Yönelik Güven	Sabit	4.323	1.549		2.791	.006
	Üstbiliş boyutu	-.031	.140	-.039	-.223	.824
	Esneklik boyutu	-.287	.191	-.299	-1.507	.133
	Azim ve Sabır boyutu	-.210	.168	-.167	-1.250	.212
	Açık Fikirlilik boyutu	-.511	.276	-.160	-1.850	.065
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	.318	.104	1.403	3.066	.002
	R=.785	R ² =.617				
	F _(5,304) =97.921	p=.000				
Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik	Sabit	8.710	3.195		2.726	.007
	Üstbiliş boyutu	.030	.289	.018	.105	.916
	Esneklik boyutu	-.495	.393	-.244	-1.258	.209
	Azim ve Sabır boyutu	-.453	.347	-.170	-1.303	.194
	Açık Fikirlilik boyutu	-.978	.570	.145	-1.716	.087
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	.619	.214	1.296	2.897	.004
	R=.796	R ² =.634				
	F _(5,304) = 105.461	p=.000				

Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu puanları ile Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu, EDEÖ yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler vermektedir ($R=.788$ $R^2=.622$ $p<0.05$). Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu ve EDEÖ puanları Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu puanlarının toplam varyansının % 62'sini yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece EDEÖ toplam puanları değişkeninin Tartışmaya Yönelik Çaba puanları üzerinde doğru yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu, Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu puanlarının ise Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu puanları üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görölmektedir. Sonuç olarak Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi arttığında tartışmaya yönelik çabalarının artacağı söylenebilir.

Tartışmaya Yönelik Güven boyutu puanları ile Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu, EDEÖ yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler vermektedir ($R=.785$ $R^2=.617$ $p<0.05$). Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu ve EDEÖ puanları Tartışmaya Yönelik Güven boyutu puanlarının toplam varyansının % 62'sini yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EDEÖ toplam puanları değişkeninin Tartışmaya Yönelik Güven puanları üzerinde doğru yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu puanlarının ise Tartışmaya Yönelik Güven boyutu puanları üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görölmektedir. Sonuç olarak Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi arttığında tartışmaya yönelik güvenlerinin de artacağı söylenebilir.

TYÖY puanları ile Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu, EDEÖ yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler vermektedir ($R=.796$ $R^2=.634$ $p<0.05$). Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu ve EDEÖ puanları Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği puanlarının toplam varyansının % 63'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece EDEÖ toplam puanları değişkeninin TYÖY puanları üzerinde doğru yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu, Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim ve Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu puanlarının ise TYÖYÖ puanları üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görölmektedir. Sonuç olarak Türkçe ve

TDE öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi arttığında tartışmaya yönelik öz yeterliliklerinin de artacağı söylenebilir.

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının tartışma becerileri ile EDE arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Türkçe ve TDE Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre EDEÖ’den ve TYÖYÖ’den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Üstbiliş boyutu	Kadın	220	53.80	11.004	1.377	.171
	Erkek	90	51.54	13.895		
Esneklik boyutu	Kadın	220	42.45	9.239	1.217	.226
	Erkek	90	40.80	11.422		
Sistematiklik boyutu	Kadın	220	49.13	10.965	1.133	.259
	Erkek	90	47.34	13.171		
Azim Sabır boyutu	Kadın	220	30.12	7.166	1.039	.301
	Erkek	90	29.07	8.485		
Açık Fikirlilik boyutu	Kadın	220	11.19	2.868	1.154	.250
	Erkek	90	10.76	3.254		
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kadın	220	186.69	39.130	1.248	.214
	Erkek	90	179.51	48.509		
Tartışmaya Yönelik Çaba	Kadın	220	42.78	9.744	1.328	.187
	Erkek	90	40.76	13.070		
Tartışmaya Yönelik Güven	Kadın	220	37.72	8.583	1.055	.294
	Erkek	90	36.30	11.516		
Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	Kadın	220	80.50	18.032	1.210	.228
	Erkek	90	77.06	24.421		

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiklik boyutu, Azim Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu ve EDEÖ’den ve

Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin t değerleri ($p>0.05$) önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular cinsiyetlerine göre Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu ve EDEÖ'den ve Tartışmaya Yönelik Çaba, Tartışmaya Yönelik Güven, TYÖYÖ'den aldıkları puanların farklılaşmadığını göstermektedir.

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile EDE arasındaki ilişkinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkenine Göre EDEÖ'den ve TYÖYÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular*

		N	$\bar{X}$	S.s.	KW	p	Fark
Üstbilis boyutu	1) 18-22 yaş	235	52.36	12.584			
	2) 23-27 yaş	58	54.45	9.599	8.877	.031	4>1
	3) 28-32 yaş	7	57.00	7.439			
	4) 33 yaş ve üstü	10	61.50	6.151			
Esneklik boyutu	1) 18-22 yaş	235	41.13	10.386			
	2) 23-27 yaş	58	44.16	8.162	13.020	.005	2-4>1
	3) 28-32 yaş	7	42.71	8.538			
	4) 33 yaş ve üstü	10	48.50	3.779			
Sistematiiklik boyutu	1) 18-22 yaş	235	47.71	12.013			
	2) 23-27 yaş	58	50.84	10.309	10.261	.016	4>1
	3) 28-32 yaş	7	49.29	9.878			
	4) 33 yaş ve üstü	10	56.30	7.364			
Azim Sabır boyutu	1) 18-22 yaş	235	29.15	7.765			
	2) 23-27 yaş	58	31.38	6.818	13.293	.004	2-4>1
	3) 28-32 yaş	7	30.86	6.619			
	4) 33 yaş ve üstü	10	35.70	3.368			

Tablo 8 (Devamı)

Açık	1) 18-22 yaş	235	10.92	3.095			
Fikirlilik	2) 23-27 yaş	58	11.45	2.650	5.002	.172	-
boyutu	3) 28-32 yaş	7	10.29	2.690			
	4) 33 yaş ve üstü	10	12.70	1.703			
EDEÖ	1) 18-22 yaş	235	181.27	43.928			
	2) 23-27 yaş	58	192.28	35.508	13.483	.004	4>1
	3) 28-32 yaş	7	190.14	31.992			
	4) 33 yaş ve üstü	10	214.70	18.821			
Tartışmaya Yönelik Çaba	1) 18-22 yaş	235	41.31	11.547			
	2) 23-27 yaş	58	44.34	8.034	10.893	.012	4>1
	3) 28-32 yaş	7	44.57	6.901			
	4) 33 yaş ve üstü	10	48.90	4.095			
Tartışmaya Yönelik Güven	1) 18-22 yaş	235	36.55	10.001			
	2) 23-27 yaş	58	39.00	7.673	11.392	.010	4>1
	3) 28-32 yaş	7	39.71	7.653			
	4) 33 yaş ve üstü	10	43.50	5.039			
TYÖYÖ	1) 18-22 yaş	235	77.86	21.331			
	2) 23-27 yaş	58	83.34	15.347	11.739	.008	4>1
	3) 28-32 yaş	7	84.29	14.068			
	4) 33 yaş ve üstü	10	92.40	8.475			

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının yaşlarına göre Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim Sabır boyutu, EDEÖ'den, Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm KW değerleri ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca Açık Fikirlilik boyutuna ilişkin KW değeri ($p>0.05$) önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının yaşlarına göre Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim Sabır boyutu, EDEÖ'den ve Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Farkın hangi yaş grubundaki öğretmen adaylarından kaynaklandığını anlamak amacıyla Bonferroni Post Hoc testi uygulanmıştır.

Bonferroni Post Hoc testi sonucu 33 yaş üstü grubundakilerin 18-22 yaş grubundakilere göre Üstbilis boyutu, Sistematiiklik boyutu, EDEÖ, Tartışmaya Yönelik Çaba, Tartışmaya Yönelik Güven, TYÖYÖ puanları daha yüksek ve aralarındaki farklar ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 23-27 yaş ve 33 yaş üstü grubundakilerin 18-22 yaş grubundakilere göre Esneklik boyutu ve Azim Sabır boyutu puanları daha yüksek ve aralarındaki farklar ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile EDE arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre EDEÖ’den ve TYÖYÖ’den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular*

		N	$\bar{X}$	S.s.	F	p	Fark
Üstbilis boyutu	1. sınıf	68	55.93	9.203			
	2. sınıf	100	53.06	10.955	7.777	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	48.29	15.139			
	4. sınıf	62	56.52	9.271			
Esneklik boyutu	1. sınıf	68	44.35	7.771			
	2. sınıf	100	42.29	9.039	7.966	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	37.70	12.459			
	4. sınıf	62	44.35	7.967			
Sistematiiklik boyutu	1. sınıf	68	51.19	8.624			
	2. sınıf	100	48.63	10.816	7.480	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	43.90	14.388			
	4. sınıf	62	51.82	10.069			
Azim Sabır boyutu	1. sınıf	68	31.62	5.836			
	2. sınıf	100	29.76	7.033	8.669	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	26.58	9.157			
	4. sınıf	62	32.11	6.445			

Tablo 9 (Devamı)

Açık Fikirlilik boyutu	1. sınıf	68	12.22	2.122			
	2. sınıf	100	10.97	2.932	8.773	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	9.86	3.557			
	4. sınıf	62	11.48	2.514			
Eleştirel Düşünme	1. sınıf	68	195.31	31.545			
Eğilimi Ölçeği	2. sınıf	100	184.71	37.804	8.682	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	166.33	53.213			
	4. sınıf	62	196.29	34.638			
Tartışmaya Yönelik	1. sınıf	68	44.13	8.936			
Çaba	2. sınıf	100	42.57	9.708	8.314	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	37.49	13.827			
	4. sınıf	62	45.53	7.830			
Tartışmaya	1. sınıf	68	39.12	8.187			
Yönelik Güven	2. sınıf	100	37.59	8.509	9.563	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	32.93	11.759			
	4. sınıf	62	40.52	7.101			
Tartışmaya Yönelik	1. sınıf	68	83.25	16.807			
Öz Yeterlilik Ölçeği	2. sınıf	100	80.16	17.914	9.122	.000	1-2-4>3
	3. sınıf	80	70.41	25.378			
	4. sınıf	62	86.05	14.712			

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu, EDEÖ'den ve Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm F değerleri ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiiklik boyutu, Azim Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu ve EDEÖ'den ve Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Farkın hangi sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarından kaynaklandığını anlamak amacıyla Bonferroni Post Hoc testi uygulanmıştır. Bonferroni Post Hoc testi sonucu

1, 2 ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarının 3. sınıftaki öğretmen adaylarına göre Üstbiliş boyutu, Esneklik boyutu, Sistematiçlik boyutu, Azim Sabır boyutu, Açık Fikirlilik boyutu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden ve Tartışmaya Yönelik Çaba, Tartışmaya Yönelik Güven, Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeğinden aldığı puanların daha yüksek ve aralarındaki fark ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişki Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterir Mi?

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin okuma alışkanlığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre EDEÖ'den ve TYÖYÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farkla ilgili Bulgular*

		N	$\bar{X}$	S.s.	F	p	Fark
Üstbiliş boyutu	Hiç okumam	4	46.00	22.136			
	Nadiren okurum	27	47.78	12.714	10.359	.016	3-4>2
	Ara sıra okurum	163	53.14	11.250			
	Düzenli okurum	116	54.66	12.015			
Esneklik boyutu	Hiç okumam	4	35.00	18.276			
	Nadiren okurum	27	38.22	10.928	8.546	.036	4>2
	Ara sıra okurum	163	41.80	9.339			
	Düzenli okurum	116	43.32	9.979			
Sistematiçlik boyutu	Hiç okumam	4	39.75	21.250			
	Nadiren okurum	27	44.81	12.911	7.081	.069	-
	Ara sıra okurum	163	48.37	11.006			
	Düzenli okurum	116	50.13	11.676			
Azim Sabır boyutu	Hiç okumam	4	26.25	13.326			
	Nadiren okurum	27	27.67	8.344	8.056	.045	4>2
	Ara sıra okurum	163	29.45	7.220			
	Düzenli okurum	116	30.96	7.569			

Tablo 10 (Devamı)

Açık	Hiç okumam	4	8.25	5.377			
Fikirlilik boyutu	Nadiren okurum	27	10.48	3.251	3.919	.270	-
	Ara sıra okurum	163	11.01	2.858			
	Düzenli okurum	116	11.37	2.977			
Eleştirel	Hiç okumam	4	155.25	79,282			
Düşünme Eğilimi Ölçeği	Nadiren okurum	27	168.96	46.640	8.350	.039	4>2
	Ara sıra okurum	163	183.77	39.552			
	Düzenli okurum	116	190.43	42.231			
Tartışmaya	Hiç okumam	4	42.00	16.432			
Yönelik Çaba	Nadiren okurum	27	34.41	13.337	19.127	.000	3-4>2
	Ara sıra okurum	163	42.35	9.640			
	Düzenli okurum	116	43.79	10.966			
Tartışmaya	Hiç okumam	4	34.75	13.647			
Yönelik Güven	Nadiren okurum	27	30.48	12.274	13.766	.003	3-4>2
	Ara sıra okurum	163	37.63	8.375			
	Düzenli okurum	116	38.53	9.670			
Tartışmaya	Hiç okumam	4	76.75	29.624			
Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği	Nadiren okurum	27	64.89	25.369	16.942	.001	3-4>2
	Ara sıra okurum	163	79.98	17.780			
	Düzenli okurum	116	82.32	20.369			

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına göre Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Azim Sabır boyutu, EDEÖ'den ve Tartışmaya Yönelik Çaba, Tartışmaya Yönelik Güven, TYÖYÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin F değeri ($p<0.05$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular; Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına göre Üstbilis boyutu, Esneklik boyutu, Azim Sabır boyutu, EDEÖ'den ve Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanların farklılaştığını göstermektedir. Farkın okuma alışkanlıklarının hangi alt değişkenlerinden kaynaklandığını anlamak amacıyla Bonferroni Post Hoc testi uygulanmıştır.

Bonferroni Post Hoc testi sonucu ara sıra ve düzenli olarak kitap okuyan öğretmen adaylarının nadiren kitap okuyan öğretmen adaylarına göre Üstbiliş boyutu, Tartışmaya Yönelik Çaba boyutu, Tartışmaya Yönelik Güven boyutu, TYÖYÖ'den aldıkları puanları daha yüksek ve aralarındaki fark ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Düzenli olarak kitap okuyan öğretmen adaylarının nadiren kitap okuyan öğretmen adaylarına göre Esneklik boyutu, Azim Sabır boyutu ve EDEÖ'den aldıkları puanları daha yüksek ve aralarındaki fark ($p<0.05$) anlamlı bulunmuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde çalışmamızın analiz edilmesinden elde edilen sonuçlar ile diğer araştırmacıların ulaştığı sonuçlar arasında karşılaştırma yapıp benzerlik ve farklılıklar belirtilecektir. Bu bölüm araştırmanın bulgularını merkeze alarak üç başlık hâlinde düzenlenecektir.

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik öz yeterlilik ortalaması yüksek çıkmıştır. Başka bir ifadeyle ilgili öğretmen adaylarının tartışma becerileri yüksektir diyebiliriz.

Kıran (2019) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmasında çalışmamızdaki sonuçlara benzer olarak sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz yeterlilik puan ortalamalarının genel ortalamanın biraz üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının tartışma becerilerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tokdemir (2013) çalışmasında tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemine ilişkin uygulamalarını incelemiştir. Tartışma becerisi yüksek olan öğretmenlerin tartışma yöntemini daha sık ve etkili kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğreten (2014) 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında derslerde tartışma yönteminin uygulanmasının öğrencilerin tartışma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2019) 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında tartışma yöntemiyle desteklenmiş 5E öğrenme modelinin öğrencilerin tartışma becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kantar (2022) çalışmasında model merkezli tartışma yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin tartışma becerilerini yalnızca tartışma yöntemine göre daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızda TYÖYÖ'nün alt boyutları olan tartışmaya yönelik çaba ve tartışmaya yönelik güven boyutlarında Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının ortalama puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili öğretmen adaylarının tartışma becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının tartışma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda ulaşılan bulgulara göre araştırmaya dahil edilen kadın ve erkek öğretmen adaylarının tartışma becerileri farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelenmesinde çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalara rastlanmıştır (Öğreten 2014; Tokdemir, 2013).

Çalışmamızın bulgularından elde edilen sonuçlara göre Türkçe ve TDE öğretmen adaylarının tartışma becerileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlgili öğretmen adaylarının 31 yaş ve üstü alt değişkeninde tartışma becerileri en yüksek ortalamaya sahipken 18-22 yaş alt değişkeninde tartışma becerileri en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlardan hareketle ilgili öğretmen adaylarının yaşları arttıkça tartışma becerilerinin arttığını söyleyebiliriz. Alanyazın incelenmesinde çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalara rastlanmıştır (Özdemir vd., 2019).

Çalışmamızın bulgularından hareketle Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1,2 ve 4. sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının tartışma becerilerinin 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının tartışma becerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın taramasında çalışmamızın sonucundan farklı olarak Kıran'ın (2019) sınıf öğretmenlerinin tartışma becerilerine yönelik yaptığı araştırmasında tartışma becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmamızın bulgularından elde edilen sonuçlara göre Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Düzenli okurum ile ara sıra okurum alt değişkenini seçen öğretmen adaylarının, nadiren okurum ile hiç okumam alt değişkenlerini seçen öğretmen adaylarına göre tartışma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kitap okumanın ilgili öğretmen adaylarının tartışma becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz. Alanyazın incelenmesinde çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalara rastlanmıştır (Cığa, 2022).

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının EDE'lerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmamızın bulgularından hareketle Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının EDE yüksek düzeyde çıkmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan ilgili öğretmen adaylarının EDE'nin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmamızda ulaşılan sonuç öğretmen adayları açısından sevindiricidir. MEB (2017) öğretmenlik mesleği yeterlilikleri bağlamında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğine değinilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin (2008) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmesine etki eden bazı değişkenleri incelemiştir. Bu çalışmasında ilgili araştırmacı sınıf öğretmeni adaylarının ED gücünün orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat (2014) farklı değişkenler açısından öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimlerini incelemiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin EDE'nin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dalak (2019) farklı değişkenler açısından öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin ED eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızın bulgularına göre Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının EDE cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. İlgili öğretmen adaylarının kadın veya erkek olması eleştirel düşünme eğilimlerini etkilememektedir. İlgili alanyazında araştırmamıza benzer sonuçlar bulunmaktadır.

Öztürk (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarının EDE'ni araştırdığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının EDE'nin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2019) farklı değişkenler açısından fen bilgisi öğretmen adaylarının EDE'ni incelediği çalışmasında EDEÖ'nün esneklik alt boyutu hariç cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının ED eğilimlerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2019) çalışmasında EDEÖ'nün esneklik boyutunda öğretmen adayları arasında kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını ve daha esnek davranabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Aksu-Demirtaş'ın (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının EDE üzerine yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının ED eğilimlerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara ulaşılmıştır (Açıslı, 2015; Akar, 2007; Aybek, 2006; Delican & Gökkuş, 2016). Araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak bazı araştırmacılar cinsiyet değişkenine göre EDE'nin değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Akgöl & Ay, 2008; Al vd., 2015; Can & Kaymakçı, 2015; Durnacı, 2019; Elçi, 2022).

Araştırmamızın bulgularına göre Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının EDE yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlgili öğretmen adaylarından yaş aralığı 33 yaş ve üstü ile 18-22 yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup 33 yaş ve üstü öğretmen adaylarının EDE'nin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre EDE'nin; EDEÖ'nün üstbilis boyutu, esneklik boyutu, sistematiklik boyutu, azim ve sabır boyutunda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açık fikirlilik alt boyutunda ise öğretmen adaylarının EDE'nin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan'nın (2012) DKAB öğretmen adaylarının EDE düzeylerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre ED eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızla benzer şekilde Tuncer'in (2013) okul yöneticilerinin EDE üzerine yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin ED eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızdan farklı olarak Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin ED eğilimleri üzerine yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin ED düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulguları bağlamında Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının ED eğilimleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlgili öğretmen adaylarından 1, 2 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görenlerin 3. sınıf düzeyinde öğrenim görenlere göre ED becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızla benzer olarak Karalı (2012) eğitim fakültesi öğrencilerinin EDE üzerine yaptığı çalışmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının ED eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Zayıf (2008) öğretmen adaylarının EDE'ni incelediği çalışmada sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının EDE'nin değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalara ulaşılmıştır (Ateş & Yavuz, 2018; Can & Kaymakçı, 2015; Cubukcu, 2006; Delican & Gökkuş, 2016). Araştırmamızdan farklı olarak sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının EDE'nin farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Ateş & Yavuz, 2018; Aybek, 2006).

Araştırmamız bulgularından hareketle Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının EDE okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, sonucuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmen adaylarından düzenli ve ara sıra kitap okuyanların eleştirel düşünme eğilimleri hiç okumayan ve nadiren okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düzenli ve ara sıra kitap okuyan öğretmen adaylarının EDEÖ'nün üstbilis boyutu, esneklik boyutu, sistematiklik boyutu, açık fikirlilik boyutu, azim ve sabır boyutunda ED eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle ilgili öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları arttıkça EDE'nin de arttığını söyleyebiliriz.

İlgili alanyazın taramasında çalışmamızın bu sonucunu destekleyen nitelikte birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Al vd., 2015; Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Aydın & Duğan, 2018; Delican & Gökkuş, 2016; Evin & Güzel Candan, 2014; Koçak vd., 2015).

Türkçe ve TDE Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile EDE Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma verilerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik öz yeterlilikleri ile EDE arasında yüksek seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sonuç olarak ilgili öğretmen adaylarının tartışma becerileri arttıkça EDE'nin de artacağı ya da EDE artarken tartışma becerilerinin de artacağı söylenebilir.

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ile EDEÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları incelendiğinde üstbiliş, esneklik, azim ve sabır, açık fikirlilik ve sistematiklik alt boyutlarında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmen adaylarının tartışma becerileri artarken EDE de artmaktadır.

Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının EDE TYÖYÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları incelendiğinde tartışmaya yönelik çaba ve tartışmaya yönelik güven alt boyutlarında yüksek seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmen adaylarının EDE artarken tartışma becerileri de artmaktadır.

Alanyazın taraması yapıldığında tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından tartışma becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini ayrı ayrı inceleyen çalışma sonuçları değerlendirilmiştir. Kıran (2019) farklı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada çalışmamıza benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının tartışma becerilerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Tartışma becerilerine yönelik yapılan bir başka çalışma ise Tokdemir'in (2013) tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemini uygulama sıklıklarına yönelik yaptığı çalışmadır. İlgili çalışmada araştırmacı tartışma becerisi yüksek olan öğretmenlerin tartışma yöntemini daha sık ve etkili kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızdaki Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerilerinin yüksek düzeyde olmasından hareketle ilgili öğretmen adaylarının meslekî hayatlarında tartışma yöntemini sık ve etkili bir şekilde kullanacaklarını söyleyebiliriz.

İlgili alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan çalışmalardan bir kısmını şöyle sıralayabiliriz: Erdoğan (2012) farklı değişkenlere göre DKAB öğretmen adaylarının ED eğilimlerini incelemiştir. İlgili öğretmen adaylarının ED eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçer (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının ED

eğilimlerini ve kitap okuma alışkanlıklarını farklı değişkenlere göre incelediği çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ED eğilimlerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2019) çalışmasında fen bilimleri öğretmen adaylarının ED eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmen adaylarının EDEÖ'nün tüm alt boyutlarında ED eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında eleştirel düşünme eğilimleriyle ilgili farklı birçok çalışma mevcuttur (Açıslı, 2015; Akar, 2007; Aybek, 2006; Delican & Gökkuş, 2016; Elçi, 2022; Koçak vd., 2015).



Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Bu çalışmada Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığı değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Alanyazında ilgili çalışmaya rastlanmadığından farklı değişkenler kullanılarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Türkçe ve TDE öğretmeni adayları üzerinde yapılan bu çalışma farklı kademelerdeki farklı branş öğretmeni adayları üzerinde de yapılabilir.
- ✓ Bu çalışma sadece öğretmen adaylarına yapılmıştır. Çalışma hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere yönelik olarak yapılabilir.
- ✓ İlgili çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı genişletilerek nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte işe koşularak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çalışmada ulaşılan sonuca göre Türkçe ve TDE öğretmeni adaylarının tartışma becerileri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de artmaktadır. Bu bağlamda ilgili öğretmen adaylarının hem tartışma becerilerini hem de eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmak için öğretmen adaylarına eleştirel düşünme konulu seminerler verilebilir.
- ✓ İlgili alanyazında tartışma becerileriyle ilgili fazla çalışmaya rastlanmadığından hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının tartışma becerileri daha farklı değişkenler kullanılarak incelenebilir.
- ✓ Bu çalışmada ilgili öğretmen adaylarının yüz yüze tartışma becerileri incelenmiştir. Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin çevrim içi eğitim öğretim ortamlarındaki tartışma becerileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (5. baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıslı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), 23-48.
- Adanalı, A. H. (1999, 12-15 Nisan). *Osmanlı Medreselerinde Tartışma Metodolojisi*, Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresinde Sunuldu, İstanbul.
- Afzali, F., & Lavasani, M. G. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 186-193.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri* (Tez No. 206181) [Yüksek lisans tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Yayınları.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 193-200.
- Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştireldüşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 572073) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün, Ö., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç E. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Demirel, F., & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. baskı). Pegem Akademi.
- Aksu-Demirtaş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri* (Tez No. 569915) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Al, B., Çelik, S., Karakaş, N. S., Karataş, F., & Yılmaz, F. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 74-85.
- Alakurt, T., Bardakcı, S., & Keser, H. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci rol ve davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 47-60.
- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching Rethinking Classroom Talk*, (2nd ed.), University of Cambridge/ Dialogos, UK.
- Alkın-Şahin, S., & Tunca, N. (2013). *Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları*. Pegem Akademi.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.

- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Anadolu Üniversitesi. AÜ. (2024). Açık oturum. <https://anabilgi.anadolu.edu.tr/?contentId=160225> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, T. (2004). *Toward a theory of online learning. In theory and practice of online learning*. (Eds: Anderson T., & F. Elloumi.), pp. 33-59. Online kitap.
- Arıboyun, A., Dombaycı, M. A., Dombaycı, M., & Dombaycı, Ü. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Yayınları.
- Ata, B. (1997). *Huzur dersleri ve Bolulu ulema*. Üçtepe Yayınları.
- Ateş, Y., & Yavuz, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(15), 1068-1076.
- AÜ. (2024). Münazara. <https://anabilgi.anadolu.edu.tr/?contentId=160207> sayfasından erişilmiştir.
- AÜ. (2024). Seminer. <https://anabilgi.anadolu.edu.tr/?contentId=160232> sayfasından erişilmiştir.
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Tez No. 205450) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (4. baskı). Alfa Yayınevi.
- Aydın, B. Z. (2007, 24-25 Mayıs). *Faktör analizi yardımıyla performans ölçütlerinin boyutlarının ortaya konulması*. [Sözlü bildiri]. 8. Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bağçeçi, B. (2017). *Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme*. (Ed. B. Oral, T. Yazar). Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde yöntem, teknik ve ilkeler* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Bayraktar, M. F. (1984). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları. No: 6.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Ezgi Kitapevi.
- Bender, T. (2003). *Discussion based online teaching to enhance learning*. Theory, Practice and Assessment, Stylus Publishing, Virginia, USA.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980), Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M., & Hu, L. (1999). *Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. Structural Equation Modeling, 6, 1-55.
- Beyer, B. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30.
- Beyer, B. (1995). *Critical thinking*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Binker, A., Jensen, K., Kreklau, H., & Paul, R. (1990). *Critical thinking handbook: 4th- 6th Grades*. Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.

- Bienert, H., & Evans M. A. (1992). Control and paradox in teacher conversation with shy children, *Canadian Behavioural Science*, 24(4), 502-516.
- Bingöl, P. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Tez No. 587562). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Birnbacher, D. (2006). *Tıp eğitiminde sokratik yöntem: olanaklar ve sınırlar, sokratik konuşma tarih-kuram-uygulama*. (ss. 243-256). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bligh, D. A. (1986). *The buzz group teaching*. (pp: 63-66). Teach Thinking by Discussion
- Bolay, S. H. (2005). *Osmanlılarda düşünce hayatı ve felsefe*. Akçağ Yayınları.
- Boldaz, E. D. (2022). *Duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Tez No. 725681) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bondy, E., & Ross, D.D. (1993). Classroom management for responsible citizenship practical strategies for teacher, *Social Education*, 57(6), 326-328.
- Bono, E. D. (1993). *Teach your child how to think*. Penguin Books, UK.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2002). *Critical thinking: a concise guide*. London: Routledge.
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. Berks, UK.
- Brookfield, S. D., & Preskill S. (1999). *Discussion as a way of teaching tools and techniques for university teachers*. Open University Press. Buckingham UK.
- Brown, J. D. (2000). What is construct validity?. Shiken: *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 4(2), 8-12.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 37, 62–83.
- Bruss, K. S. (2009). Improving classroom discussion: a rethorical approach. *The Journal of General Education*, 58, 1.
- Buluş, M., Atan, A., & Erten-Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim becerileri: bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 5(3), 50-55.
- Büyükdiñç, N. F. (2007). *Osmanlı medreselerinde bir öğretim metodu olarak münazara ve ahmet cevdet paşa'nın adab-ı sedâd adlı eseri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. (2. baskı). Pegem Yayınları.
- Cahn, M. M. (1986). "The Development of Trust in Learning Groups" in *Teach Thinking by Discussion*. (Ed: Donald Bligh), The Society for Research into Higher Education, Surrey, UK.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Chant, S., Jenkinson, T., Randle, J., & Russell, G. (2002). Communication skills: some problems in nursing education and practice. *Journal of Clinical Nursing*, 11(1), 12–21.

- Cia, . (2022). Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı ğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının değeriendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi rneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 120-131.
- Coffin, C. (2009). *Contemporary educational argumentation: a multimodal perspective*. Argumentation, Issue. 23, 513-530.
- Coffin, C., Martin, D., & North, S. (2007). *What's your claim?: developing pupils' historical argument skills using asynchronous text based computer conferencing*. Teaching History, 126, 32-37.
- Cohen, L., & Monion, L. (1998). *Reeseach methots in education*. (Fpurth edition). Routledge.
- Costa, A. L. (1991). *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. ASCD.
- Costa, A. L. (2008). *Describing the habits of mind: learning and leading with habits of mind*. (ss.15-40). Routledge.
- Cross, K. P. (2002). *The role of class discussion in the learning –centered classroom*. League for Innovation in the Community College, (Report No. 6).
- Cubukcu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- akır, F., & Dağlıoğlu, H. E. (2010). Erken ocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.
- ebi, B. (2006). *Sokratesçi ğretme yaklaşımının ilköğretim Türkçe eğitim programına yansıması ve uygulamadaki durum* (Tez No. 187347) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- etin, A. (2008). *Sınıf ğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Tez No. 220978) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dalak, O. (2019). *ğretmenlerin eleştirel düşünce eğilimlerinin araştırılması ve karşılaştırılması (Giresun İli rneği)* (Tez No. 568269) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Z. (2019). *evre eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile zenginleştirilmiş 5e öğrenme metodunun 7.sınıf ğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine etkisi* (Tez No. 592194) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, . (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem akademi.
- Dewey, J. (1910). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston.
- Dillon, J. T. (1995). *Using discussions in classrooms*, open university press. Buckingham, UK.
- Dowd, T., & Teirney, J. (2005). *Teaching social skills to youth* (2nd ed.). Boys Town Press.
- Dökmen, . (2000). *İletişim atışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duğan, ., & Aydın, B. (2018). *Halkla ilişkiler lisans ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir alışma*. Selçuk İletişim.

- Durnacı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Tez No. 563032) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 25-34.
- Ehninger, D. (1943). A logic of discussion method. *Quarterly Journal of Speech*, 29(2), 163-167.
- El Almai, Z. B. A. (2011). *Kuranda tartışma metotları*. (Çev. E. Elbinsoy). Pınar Yayınları.
- Elçi, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 758228) [Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elder, L., & Paul, R. (2006). *The thinker's guide to understanding the foundations of ethical reasoning*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H., & Norris, S. P. (1989). *What is critical thinking. The practitioner's guide to teaching thinking series*. Evaluating critical thinking.
- Erdem, A. R., & Yazıcıoğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 19(19), 1-15.
- Erdinç, H. S. (2006). *Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No. 206018). [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* (Tez No. 311814) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergün, M. (1987). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ocak Yayınları.
- Evin Gencel, İ., & Güzel Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 55-68.
- Fıratlı, E. (2006). *Demokratik tartışma ortamı açısından izleyici katılımlı televizyon tartışma programlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking. Its definition and assessment*. Edgepress: CA, In Critical Thinking: Norwich, UK.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking*, Continuum, London, UK.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

- Freeley, A. J., & Steinberg, D. L. (2000). *Argumentation and debate: critical thinking for reasoned decision making* ca. Wadsworth/Thomson Learning.
- Gall, M. D. (1972). *Problems and Decisions in the Development of a New Training Program, Discussion Controversial Issues*. Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies. Boston.
- Gazali, (2011). *Eyyühe'l veled (Ey oğul)*. Bedir Yayınları.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. 17.0 Update, 10th Edition, Pearson, Boston.
- George D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step a simple guide and reference* (14th edition). Routledge Taylor & Francis Group New York and London.
- Gibbs, G., Habeshaw, S., & Habeshaw, T. (1988). *Interesting things to do in your seminars and tutorials*. Technical Educational Services Ltd. London, UK.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the development of critical thinking*. New York: AMS Press.
- Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 10-28.
- Gross, R. (2006). *Sokrates yöntemi*. (Çev. İ. Şenel). Pegasus Yayınları.
- Günay Balım, A., & Taşkoyan, S. N. (2007). Fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 58-63.
- Gündüz, O. (2007). *Konuşma eğitimi*. (Editörler: Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol) İlköğretimde Türkçe öğretimi. PegemA Yayınları.
- Güven, M. (2020). *İstanbul ili güngören ilçesindeki liselerde eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri* (Tez No. 652140) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzelküçük, D. M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Tez No. 373628) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Halpern, D. (1988). *Teaching critical thinking for tranfer across domains: dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring*. (pp. 449-455). Amerikan Psychologist.
- Hashim, R. (2003). *Malaysian teachers' attitudes, competency and practices in the teaching of thinking*. Intellectual Discourse. 11(1), 27-50.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers learning through enquiry and dialog in the primary classroom*, Routledge, London, UK.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hess, D., & Parker, W. C. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.
- Hill, F. (1977). *Learning thru discussion guide for leaders and members of discussion groups*. Sage Publications, London, UK.

- Hollingsworth P. M., & Hoover, K. H. (1991). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (Çev. T Gürkan, E. Gökçe & D. S. Güler), Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 24014) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaltinick, A., & Kaltinick, C. W. (1974). That elusive discussion class: some suggestions for teachers. *TESOL Journal*, 8, 339-346.
- Kama, F. (2022). *Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri: bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 708047) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kan, A. (2014). *Ölçmenin Temel Kavramları*. (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Kantar, S. (2022). *Model tabanlı argümantasyon uygulamalarının 7.sınıf “saf madde ve karışımlar” ünitesinde akademik başarı, sorgulama ve tartışma becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 753855) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 78-90.
- Karalı, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri: İnönü üniversitesi örneği (Tez No. 314200) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karamustafaoğlu O., & Özmen, H. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Kaya, M. (2014). Aristoteles’in ruh anlayışı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 91-98.
- Kaya, M., & Maden, S. (2018). Bir iletişim biçimi ve öğretim şekli olarak tartışmaya dair öğretmen görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 63-89.
- Kaya, A., & Şendir, M. (2021). Hemşirelik eğitimi ve uygulamalarında eleştirel düşünme stratejileri ve boyutları. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 4(3), 163-168.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Kazancı Kitap A.Ş.
- Kestel, M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi: bir meta analiz çalışması* (Tez No. 715227). [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- Kıran, R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz-yeterlikleri, bilimin doğasına yönelik inanışları ve eleştirel düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 589860) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmalı, C. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Tez No. 407648) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Epçaçan, C., Koçak, B., Kurtlu, Y., & Ulaş, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(16), 211-228.

- Koçer, N. E. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 680079) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 526276) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Krohn, D. (2006). *Sokratik konuşmanın teori ve pratiği*, sokratik konuşma tarih kuram uygulama. (Der. Sabir Yücesoy), ss:9-25. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2000). *Eğitimde kendini gerçekleştirme sınıfta demokrasi*. (ss.1-25). Eğitim Sen Yayınları.
- Kuzu, Y. (2015). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Ahi Evran Üniversitesi Örneği) (Tez No. 391370) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 216953) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Gazi Büro Kitabevi.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Makdisi, G. (2012). *Ortaçağda yüksek öğretim İslam dünyası ve Hristiyan batı*, Klasik Yayıncılık. İstanbul.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. McGraw-Hill Education.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. pearson.
- MEB. (2016b). *PISA 2015 Ulusal raporu*. MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ments, M. V. (1990). *Active talk the effective use of discussion in learning*, Kogan Page.
- Mill, J. S. (2003). *Düşünme ve tartışma özgürlüğü üstüne*. Küçük Kitaplar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Northedge, A. (1975). *Learning through discussion in the open university*. Open University Press. UK.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi*. (Çev. Birsal Aybek). Anı Yayıncılık.
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme Rehberi*. (Çev. Birsal Aybek). Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, T. (1970). *Grup münakaşası el kitabı*. Ülkü Yayınları.
- Orhan, A. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına*

- etkisi (Tez No. 659573) [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. OGM. (2024, Eylül 11). 2024-2025 Eğitim öğretim dönemi çerçeve yıllık planları. MEB. <https://ogm.meb.gov.tr/www/2024-2025-egitim-ogretim-donemi-cerceve-yillik-planlari/icerik/2055>
- Öğreten, B. (2014). *Argümantasyona (bilimsel tartışmaya) dayalı öğretim sürecinin akademik başarı ve tartışma seviyelerine etkisi* (Tez No. 360682). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. OYGM. (1973, Haziran 14). *Milli eğitim temel kanunu*. MEB. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Tez No. 629745) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. MEB Yayınları.
- Özdemir, M., Tulumcu, F. M., & Tulumcu, F. İ. (2019). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 285-302.
- Öztürk, E. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 620931) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New directions for community colleges*, 77, 3-24.
- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodelling as the strategy. *Revised Education*, 1, 19.
- Peters, M. (2008). Kinds of thinking, styles of reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 29(4), 350-363.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Tez No. 373628) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Powell, J. P. (1986). "Small Group Teaching Methods in Higher Education," in *Teach Thinking by Discussion* (Ed. Donald Bligh).
- Pressisen, B. Z. (1985). *Thinking skills: meanings, models, materials*. (Ed. A. Costa). Devolving Minds.
- Pullen, M. J., & Snow, C. (2007). Integrating synchronous and asynchronous internet distributed education for maximum effectiveness. *Education and Information Technologies*, 12(3), 137-148.
- Rudduck, J. (1978). *Learning through small group discussion*, Research into Education Monographs, SRHE, University of Surrey, Surrey.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 358206) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 725-740.

- Singh, B. R. (1997). Liberalism, communitarianism and discussion method as a means of reconciling controversial moral issues. *Educational Studies*, 23(2), 169-184.
- Sternberg, M. (1987). *The poetics of biblical narrative: Ideological literature and the drama of reading*. University Press.
- Subaşı-Yuca, S. (2017). *Felsefe ve kur'an açısından düşünme*. (Tez No. 479396) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tannen, D. (1999). *The argument culture changing the way we argue*. Virego Press.
- TDK. (2024). Tartışma. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. TDK. (2020). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TED. (2015). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. *Tedmem Rapor Dizisi*, 3.
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. TEGM. (2024, Eylül 24). *2024-2025 Eğitim öğretim dönemi çerçeve yıllık planları*. MEB. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2024-2025-egitim-ogretim-donemi-cerceve-yillik-planlari/icerik/1024>
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları: ankara ili örneği* (Tez No. 333511) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünder, H. (1994). Socratic diyalog. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 639-658.
- Wang, Q. & Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face to face discussions in a classroom setting, *British Journal of Educational Technogy*, 38(2), 272-286.
- Williams, A. J. F. (2007). *Asynchronous and synchronous communication in online education*. Introduction to Digital Environments for Learning Assignment.
- Wood, D., & Wood, H. (1983). *Questining the pre-school child*. *Edeucational Review*, 35(2), 149-162.
- Yazçayır, N. (2016). *Düşünme temelli öğrenme modelleri*. (Ed.Y. Budak), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde. Pegem Akedemi.
- Yeşil, R. (2003). Tartışma etkinliğine ilişkin öğrenci tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, (Güz 2003), 36, 606-624.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar/Teachers' aim in using teaching methods and problems they encounter. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yılmaz-Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Tez No. 319827) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Young, J. (2007). *Small group scored discussion: beyond the fishbowl, or, everybody reads, everbody talks, everbody learns*. *Teaching History*, 40(2), 177-181.

- Yüce, S. M. (2004). *Discussion technique in english conversation classes*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yücesoy, S. (2006). *Sokratik konuşma tarih- kuram- uygulama*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Zayif, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Tez No. 215640) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zernuci, B. (2011). *Talimül müteallim*. (Çev. Taha Alp). Yasin Yayınevi.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onay

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti : Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 30.12.2024
Toplantının Sayısı : 12

Karar-11: Danışmanlığını Prof.Dr Mesut BULUT'un yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Recep CANSIZ'ın "Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 12 Karar No: 11	Toplantı Tarihi: 30.12.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Recep CANSIZ Çalışma Konusu: Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 52b480c0-79bd-4524-b3e1-53e889a52b15 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr Mesut BULUT'un yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Recep CANSIZ'ın "Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 30.12.2024

Teslim Tarihi: 30.12.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: □
Gerekçe/Açıklama

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: fd081af9-da8b-4772-9fcc-45c277793c4b Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



EK-2. Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanma İzni



Eylem Yıldız-FeYZioğlu

9 May Per 18:03



Sayın Cansız Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilginiz için çok teşekkür ederim. Ölçekle ilgili bilgilere aşağıda künyesini yazdığım makalede



Recep Cansız

6 Haz Per 19:16

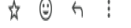


Sayın FeYZioğlu, Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutları varsa onunla birlikte atabilir misiniz? Saygılarımla... Eylem Yıldız-FeYZioğlu <eylemyi



Eylem Yıldız-FeYZioğlu <eylemyildiz@adu.edu.tr>

6 Haz Per 23:33



Alıcı: ben ▼

Ulusal tez merkezinde " Sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz-yeterlilikleri, bilimin doğasına yönelik inanışları ve eleştirel düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı ve Rab.ya Kıran yazarlı yüksek lisans tezinin ek bölümünden ölçeğe ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Prof. Dr. Eylem YILDIZ FEYZİOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD.

Aydın/TÜRKİYE



EK-3. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanma İzni



Nuriye SEMERCİ

Alıcı: ben

8 May Çar 10:48

Sayın Recep CANSIZ,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin alt boyutlarının bulunduğu sayfayı iletiyorum. İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCİ

Kimden: "Recep Cansız" <[redacted]>

Kime: "Nuriye SEMERCİ" <[redacted]>

Gönderilenler: 8 Mayıs Çarşamba 2024 9:05:00

Konu: Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği

EK-4. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışma; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mesut BULUT danışmanlığında, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Recep CANSIZ tarafından yürütülmektedir. Araştırmada Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden 49; Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği'nden 21 madde olmak üzere toplam 70 madde bulunmaktadır. Bu ölçekleri doldurmak yaklaşık 6 dakika sürmektedir. Verdiğiniz bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılıp gizli tutulacaktır. Cevaplarınızın içtenliği araştırmanın doğruluğu açısından büyük önem arz etmektedir. Çalışmama zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkılar için teşekkürler...

Cinsiyet	Kadın () Erkek ()
Yaş	18-22 () 23-27 () 28-32 () 33- ()
Bölüm/Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi () Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ()
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf ()
Okuma Alışkanlığı	Hiç Okumam () Nadiren Okurum () Ara Sıra Okurum () Düzenli Okurum ()

EK-5. Tartışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği

Kıran, R., & Yıldız-Feyzioğlu, E. (2021). Development of self-efficacy for argumentation scale. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 449-475.

YÖNERGE: Ölçekte kullanılan maddeler 5’li likert tipi şeklinde düzenlenip şöyle sıralanmıştır: Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5). Ölçekten en az 21, en fazla 105 puan alınabilir.

Tartışmaya Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Elimdeki verileri kullanarak iddia oluşturmada kendimi yeterli hissederim.					
2. İddiamı desteklemek için veri toplamaya gayret ederim.					
3. İddiama uygun bir araştırmayı tasarlamada kendime güvenirim.					
4. Farklı destekleyiciler arasından iddiama en uygun olanı seçmede kendime güvenirim.					
5. İddiamı destekleyen en uygun veriyi bulmaya gayret ederim.					
6. Topladığım verilerden iddiam ile ilgili çıkarımlar yapmaya gayret ederim.					
7. Önceki bilgilerimden çıkarımlar yaparak yeni bilgiler oluşturmada kendime güvenirim.					
8. İddiama kanıt oluşturmak için topladığım veriler arasında karşılaştırma yapmaya gayret ederim.					
9. İddiama yönelik oluşturduğum kanıtları iyileştirme konusunda kendime güvenirim.					
10. Önceki bilgilerimden çıkarımlar yaparak iddiam üzerine düşünmeye gayret ederim.					
11. Destekleyicilerin iddiamı nasıl güçlendirdiğini açıklamada kendime güvenirim.					
12. İddia oluşturmak için kuvvetli veriler toplamaya gayret ederim.					
13. İddiamı bilimsel gerçeklerle karşılaştırma konusunda kendime güvenirim.					
14. İddiam ile topladığım veriler arasında bağlantı kurmak için sabırla çalışmaya devam ederim.					
15. Topladığım veriler ile iddiamı ilişkilendirebilme konusunda kendime güvenirim.					
16. Tartışmada öne sürülen iddiaların kabul edilebilir olup olmadığını anlamaya gayret ederim.					
17. İddiamı uygun verilerle desteklemek için mücadele ederim.					
18. İddiama yönelik oluşturduğum kanıtlar yetersiz gelirse, iyileştirmek için çaba gösteririm.					
19. İddiamı oluşturmak için bilimsel kaynaklardan veri toplamaya gayret ederim.					
20. İddiamın doğruluğunu savunmak için kendime güvenirim.					
21. İddiama kanıt oluşturmak için veri toplamaya gayret ederim.					

Tartışmaya Yönelik Çaba: 2, 5, 6, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 19 ve 21. maddeler.

Tartışmaya Yönelik Güven: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15 ve 20. maddeler.

EK-6. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği

Semerci, N. (2016). “Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Revize Çalışması / The Development of Critical Thinking Disposition Scale (CTDH): Study on the Revision of Validity and Reliability ”, TURKISH STUDIES.

YÖNERGE: Ölçekte kullanılan maddeler 5’li likert tipi şeklinde düzenlenip şöyle sıralanmıştır: Hiç Katılmıyorum (1), Çoğunlukla Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Çoğunlukla Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5). Ölçekten; en az 49, en fazla 245 puan alınabilir.

Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
ÜSTBİLİŞ					
1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
2. Davranışlarımla diğer kişileri nasıl etkilediğimin farkındayım.					
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.					
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.					
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.					
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.					
8. Duygularımla nasıl ve ne zaman beni etkilediğimin farkındayım.					
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.					
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım.					
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.					
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.					
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					

ESNEKLİK					
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.					
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.					
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.					
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.					
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
SİSTEMATİKLİK					
26. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.					
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.					
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.					
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.					
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.					
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
36. Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					

37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.					
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.					
AZİM VE SABIR					
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.					
41. Kendime güvenirim.					
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.					
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.					
AÇIK FİKİRLİLİK					
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.					
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.					

ÖZ GEÇMİŞ

Recep CANSIZ, 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2014 yılında Erzurum ili Köprüköy ilçesi Emreköy İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü bitirmiştir. 2021 yılında alan değişikliği yaparak sınıf öğretmenliğinden Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğine geçiş yapmıştır. 2022 yılından itibaren Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır. 2024 yılından itibaren Ordu ili Kumru ilçesinde Şehit Sabri Eryeler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapmaktadır.