



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEVLET VE ÖZEL İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK
TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

UĞUR ERGENÇ

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “DEVLET VE ÖZEL İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

09/04/2019

Ad SOYAD
Uğur ERGENÇ





DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 09/04/2019

Tez Başlığı:

Devlet ve Özel İlkokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırılması

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 71 sayfalık kısmına ilişkin, 09/04/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 23** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça hariç,
☐ Alıntılar dâhil,
☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça dâhil,
☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Uğur ERGENÇ
Öğrenci No : 2014950020
Anabilim Dalı : Temel Eğitim
Programı : Sınıf Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Uğur ERGENÇ
09/04/2019

DANIŞMAN

Dr.Öğr. Üyesi Hanife KESKİN
09/04/2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

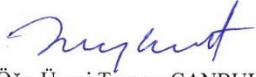
4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Uğur ERGENÇ Tarafından Dr. Öğr. Üyesi Hanife KESKİN yönetiminde hazırlanan Devlet ve Özel İlkokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırılması başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Hanife KESKİN

Danışman


Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT

Jüri Üyesi


Doç. Dr. Pınar CAVAŞ

Jüri Üyesi


Prof. Dr. Sülha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca beni her konuda destekleyen, sergilediği tavırlar ile “bilim insanı” olmanın gerekliliklerini gösteren hocam Dr. Öğr. Üyesi Hanife KESKİN’e teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca hiçbir şekilde desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT hocama ve verdiği dönütler ile sürecimin şekillenmesinde destek olan Doç. Dr. Pınar Huyugüzel Cavaş hocama teşekkürlerimi sunarım.

Arkadaşlıkları ile tüm sürecimde bana destek olan Makbule BAŞBAY, Alper BAŞBAY’a teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar ulaşmamda en büyük pay sahibi olan değerli anneme, ablama ve bu süreci göremeden hayata gözlerini yuman babama teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.3.1. Alt Problemler	3
1.4. Sınırlılıklar.....	3
1.5. Varsayımlar	3
1.6. Tanımlar	3
1.7. Kısaltmalar.....	4
BÖLÜM II	5
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Kuramsal Çerçeve	5
2.1.1. Demokrasi ve Eğitim	5
2.1.2. Demokratik Tutum ve Becerilerin Kazandırılması	7
2.1.3. Demokratik Okul Kültürüne Dair Düşünceler	9
2.1.4. Demokratik Birikime Katkı Sunan Okul Örnekleri	11
2.1.4.1. Modern Okul	11
2.1.4.2. Montessori Okulları	12
2.1.4.3. Waldorf Okulları.....	13
2.1.4.4. Reggio Emilia Okulları	14
2.1.4.5. Summerhill Okulları	15
2.1.4.6. Sudburyvalley	17
2.1.4.7. Köy Enstitüleri	18
2.1.5. Demokratik Eğitimin Sınıflandırılması	19
2.2. İlgili Araştırmalar	21
BÖLÜM III	25
YÖNTEM	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Evren / Örneklem	25

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	26
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	28
3.4.1. Demokratik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları	28
3.4.1.1. Güvenilirlik	28
3.4.1.2. Açıklayıcı faktör analizi	29
3.5. Verilerin Analizi	29
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	29
3.7. Araştırmacının Rolü	29
BÖLÜM IV.....	30
BULGULAR.....	30
BÖLÜM V.....	36
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	36
5.1. Tartışma	36
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	39
KAYNAKÇA.....	41
EK 1. Öğrencinin akademik özgeçmişi.....	48
EK 2. Ön Uygulama İzni	49
EK 3. Uygulama İzni	50
EK 4. Ebeveyn Bilgi Formu	51
EK 5 Demokratik Tutum Ölçeği	54

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Örneklem Katılımcı Sayıları.....	25
Tablo 2 Cronbach Alpha iç tutarlılık ve iki yarı güvenirliği katsayıları	27
Tablo 3 Demokratik Tutum Ölçeğinin son halinde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ile madde toplam korelasyonları	28
Tablo 4 Frekans analizi değerleri.....	30
Tablo 5 Demokratik Tutum Ölçeği madde puan ortalamaları	31
Tablo 6 Öğrencilerin okul türlerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları.....	33
Tablo 7 Öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik t testi sonuçları	33
Tablo 8 Sınıf seviyelerine göre demokratik tutum puanlarının ortalama tablosu.....	34
Tablo 9 Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları.....	34
Tablo 10 Öğrencilerin ailelerinin gelir seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları	34
Tablo 11 Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları	35
Tablo 12 Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları	35
Tablo 13 Öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları	36
Tablo 14 Öğrencilerin ebeveynlerinin medeni durumuna göre demokratik tutum düzeylerine yönelik t testi sonuçları	36

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin frekans tablosu histogramı 30



ÖZET

Devlet ve Özel İlkokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırılması

Ergenç, Uğur

Yüksek Lisans, Temel Eğitim

Dr.Öğr.Üyesi Hanife KESKİN

Eğitimde ve demokrasi ilişkisi uzun zamandır süregelen bir tartışma konusudur. Eğitimin demokrasiyi beslemesi, demokrasinin de eğitimden beslenmesi gerektiği düşünüldüğünde değişen düzenler ile birlikte her seferinde girdi ve çıktılarının yeniden incelenmesi gerekir. Bu bağlamda ülkemiz devlet ve özel okullarında öğretim programları aracılığıyla kazandırılmak istenen “Demokratik birey olmak” ile ilgili hedefler vardır. Bu çalışmada özel ve devlet okullarında kazandırılmak istenen bu kazanımlar arasında bir fark olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ile “Ebeveyn Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ön uygulama 2017-2018 Öğrenim yılında devlet okullarında öğrenim görmekte olan 536 2,3. ve 4.Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. DTÖ madde havuzu oluşturulurken ilkokul ve ortaokullarda uygulanmış tutum ölçeklerinden yararlanılarak 40 maddelik bir maddelik havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu 1 ölçme değerlendirme, 3 sınıf öğretmenliği, 2 eğitim programları bölümünde çalışan akademisyen tarafından incelenmiş ve ölçekteki 12 madde öğrencilerin yaşlarına uygun bulunmadığı için çıkarılmıştır. 28 madde olarak yapılan ön uygulama analizler sonrasında 21 madde olarak nihai halini almıştır. Geliştirme sürecinin sonunda ölçek birlikte yaşama, adalet-eşitlik, kurallar, haklar alt faktörlerinden oluşmuştur. Cronbach Alpha değeri 0,77 olarak hesaplanmıştır. Analizler için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği 848 özel (406) ve devlet (442) ilkokulu öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Uygulama sonucunda özel okul öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin ortalaması devlet ilkokulu öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. 185 Ebeveyne ulaştırılarak uygulanan EBF (Ebeveyn Bilgi Formu) sonuçları incelendiğinde öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları cinsiyetlerine, ailelerinin gelir düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, ailedeki çocuk sayısına, ebeveynlerin medeni durumuna göre değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okulların sınıf seviyeleri göz önüne alınarak yapılan karşılaştırmada

3.sınıfların 2 ve 4. sınıflara göre, 2.sınıfların da 4. sınıflara göre demokratik tutumları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ile sosyo ekonomik durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına geniş bir örneklem seçilerek derinlemesine araştırmalar yapılması, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ile sosyo ekonomik durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına geniş bir örneklem seçilerek araştırmalar yapılmasının ileride özel ve devlet okullarının yapılandırılması ile ilgili yapılacak çalışmalarda katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, 4. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerine etki eden sebeplerin derinlemesine araştırılmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokratik tutum, özel okullar ve devlet okulları, demokratik eğitim.

ABSTRACT

A Comparison of Democratic Attitudes of Primary School Students and in Public and Private Schools

ERGENÇ, Uğur

PhD, Basic Education

PhD Hanife KESKİN

The relationship between education and democracy is a long-standing debate. Considering that education should feed democracy and democracy should be nurtured by education, the inputs and outputs always need to be re-examined with changing orders. Accordingly, it is aimed to achieve a “Democratic Unity” in teaching programs both in state and private schools of our country. In this study, it was aimed to investigate whether there is a difference between these achievements in private and public schools. The “Scale of Democratic Attitude” and “Parents Information Form” were used as tools for collecting data. In the academic year 2017-2018 preliminary practice 537 was applied to grade 2, 3, and 4 students. Out of 28 preliminary practices analyzed, 21 were finalized.

At the end of the development process, the scale consists of co-existence, justice-equality, rules and rights sub-factors. The Cronbach Alpha value is calculated as 0.77. SPSS 22.0 program was used to implement the analysis.

The Democratic Attitude Scale developed by the researcher was applied to 848 private (406) and state (442) primary school students. At the end of the application, the average of the democratic attitudes of the private school students was found to be significantly different from the average of the democratic attitudes of the state primary school students. Examining the results of EBF (Parental Information Form), the democratic attitude level scores of the students were evaluated according to their genders, their families' socioeconomic status, mother's education level, father's education level, the number of children in the family and the marital status of the parents, thorough which no significant difference was found. In the analysis made, taking into account the class levels of the schools, the 3rd grade showed a significant difference compared to the 2nd and 4th grades and the second grade compared to the 4th grade.

As a result of the research, it was found out that teachers working together with PDR services (school councilor) plays an important role in promoting a democratic class culture; In conclusion, in order to contribute to the studies on the construction of private and state schools,

researches need to select a large sample. Additionally it is important to investigate the reasons influencing the democratic attitude levels of 4th grade students.

Key Words: Democratic attitude, private schools and state schools, democratic education.



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan var olduğundan bu yana sosyal bir varlık olarak birlikte yaşamak için toplum sözleşmelerine ve anlaşmalara ihtiyaç duymuştur. Bu sebeple kendisine kalabalık gruplarda yaşama imkanı sunan mekanizmalar kurmuştur. Bunlardan birisi de demokrasidir. Demokrasi kelimesinin etimolojik kökeni Yunanca “demos” (halk) ve “kratos” (egemenlik) kelimelerine dayanır. Türk Dil Kurumu (2018) ise demokrasi kelimesini halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi olarak tanımlamaktadır. Başta, Platon’un Devlet ve Yasalar’ı, sonra da Aristoteles’in Politikası olmak üzere, yönetim biçimleri çok sayıda filozof ve entelektüelin yapıtlarında çeşitli yönleriyle irdelenmiştir. Demokrasi bu yönetim biçimleri içerisinde, üzerinde en çok tartışılardan birisidir (Taşkın, 2011).

Demokrasi ile yönetilen bir ülkede, formal eğitimin demokratik olması gerekliliği yönetim biçimi olarak demokrasiyle, yaşam biçimi olarak demokrasiyle ve demokratik yaşam hakkıyla ilgili üç gerekçeye dayandırılabilir (Korkmaz ve Erden,2013). Alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artması, öğrenmenin bireyselleşmesi, demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler, öğrenmenin de demokratikleşmesinin yanı sıra kişinin ilgileri, yetenekleri ve tercihlerine odaklanmasını da sağlamıştır (Genç ve Eryaman, 2007). Bu bağlamda Hotaman, demokratik eğitimi; “demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine kazandırıldığı eğitim olarak tanımlamıştır (2010: 32).”

Oldukça geniş ve karmaşık bir yapıya sahip olan demokrasi ve eğitim ilişkisi, geçtiğimiz yüzyılın başından itibaren üzerinde en çok tartışılan konulardan biri olagelmıştır. Bu konudaki görüşler, aynı zamanda farklı teorik bakış açılarından beslenmektedir. Demokrasi okulda başlar görüşü oldukça yaygın bir görüştür. Okul, demokratik değer ve ideallerin içinde geliştiği, yaşandığı ve yaşatıldığı bir yer olarak tanımlanır. Sosyal etkileşim ve diyaloga bağlı olarak okulu oluşturan bileşenler okul yaşamının sosyal gerçeklerini birlikte organize ederler. Okul programının oluşturulması, okul yönetim süreçleri ve okulun geliştirilmesinden okul reformuna kadar çeşitli konularda ailelerin, öğretmenlerin, toplum üyelerinin, öğrencilerin, kısaca okulla ilgili bütün bileşenlerin katılımını öngören bir yönetim anlayışı öne çıkmaktadır (Şişman, 2006).

Perry’ye göre (2009) demokrasi ve eğitimi tanımlamak kapsamlı bir iştir ve farklı şekillerde yorumlanabilir. Eşitlik, çeşitlilik, katılım, tercih ve uyum demokratik bir eğitim ortamı tanımlanırken kullanılan kavramlarındanr. Buna göre demokratik eğitim, eşitliği temele alarak, farklı bakış açıları ile desteklenmeli, ailenin ve toplumun katılımına olanak sağlamalı ve bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına olanak verecek beceriler kazandırmalıdır.

Demokrasi öğretilecek bir şey olarak değil bir yaşam biçimi ve birlikte yaşama şekli olarak görülmelidir. Bu bağlamda okulların temel amaçlarından biri öğrencilerin demokratik tutum ve yaşam becerileri kazanmaları olmalıdır. Milli Eğitim Kanunun 11. Maddesinin (MEB, 1973: 5103) bir bölümünde de;

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.” ifadesi yer almaktadır.

Felsefenin üzerinde durduğu soruların sonuncusu olacak olan “İnsan nedir?” sorusu eğitimi ister istemez birincil olarak çözülmesi gereken bir soru ya da sorun durumuna getirmektedir. Devletler, politikalar, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları da bu soruya herkes gibi bir otorite olarak cevap aramaktadır. Böylece “eğitimde insan nedir / ne olmalıdır?” sorusu sistemi yeniden üreten yanıtlara dönüşmektedir. Bu soruya karşılık cevap olarak insanlığın kendisine dönmesini ve insanın kendisini yeniden tarif etmesini organize etmek de alternatif eğitimin kendisini ortaya çıkarmıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için tek ve mükemmel bir yol yoktur ilkesi bu sürecin savsözü olmuştur (Akdağ, 2006).

Günümüzde ilk modern eğitim kurumlarının oluşmasının batıda aydınlanma dönemi ve sanayi devriminin yaşandığı 18. yüzyılın ikinci yarısına dayandığı kabul edilmektedir (Akın ve Arslan, 2014). Modern eğitim ile ilgili olarak çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Tezcan (1985); yetenek, tutum ve olumlu değerdeki davranış biçimleri kavramları üzerinden bireyin kendisini geliştirilmesi sürecini eğitim olarak tanımlarken Sarıbaş ve Babadağ (2015) eğitim sistemlerinin bireyleri toplumların kültürleri ve kazandırılmak istenen davranışlar doğrultusunda şekillendirdiğini belirtmektedir. Parlar (2012) ise eğitimi bilgi ve becerileri, değişen durumlara rağmen yardımsız öğrenebilme ve bunları yaşamın özel durumlarına uyarlayabilme sanatı olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan Gül (2008) eğitimin; bireyin içinde yaşadığı topluma ve dünyaya duyarlılığını ve uyumunu artırdığını ve bu artışın bireyin kendini ve yaratıcılığını keşfetmesine yardımcı olarak gelişimini sağladığını, vatandaşlık bilincini geliştirdiğini, ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarının gerektirdiği yetenek, beceri ve donanımı kazandırdığını, bireylerin öğrendiklerini gerçek hayata uygulayabilme

kapasitesini artırdığını, daha üretken olmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu noktada en genel tanımlardan biri de Erden (2009) tarafından yapılmış ve eğitim; bireyin kendi deneyimleri yoluyla davranışlarında meydana gelen değişiklikleri içeren bir süreç olarak ifade edilmiştir.

Eğitimin bireyler için olduğu kadar devletler ile ilgili işlevleri de bulunmaktadır. Toplumda eğitim sistemi; ideolojinin, bilgilerin ve yeteneklerin aktarılması işlevini görmektedir. Bu noktada ideolojinin bilginin ve hünerin aktarılması ve üretime dönüşme süreçlerinde ham madde insandır (Özyurt, 2010). Bu niteliği ile toplumun yeniden üretilmesinde üretim yapan güçlerin, üretim ilişkilerinin ve ideolojisinin yeniden üretilmesi sağlanmaktadır. Eğitim kurumları bu işlevleri tek başına gerçekleştirilmemektedir. Aile, işyerleri, meslek örgütleri gibi toplumun geri kalan bileşenleri de bu bütünün birer parçasını oluşturmaktadır. Eğitim kurumları ya da okullar ise bu bütün içerisinde kendilerine düşen rolü yerine getirmektedir (Tekeli ve İlkin, 1999). Eğitim bireylerin kendi yaşantılarına etki ettiği kadar sistem olarak da devletlere etki etmektedir ya da etkilenmektedir. Bu nedenle bireylerin yaşantılarına etki edeceği kısımlar sistemli bir şekilde planlanmak istenmektedir. Bu planlamanın ve hedeflerin belirlenmesinin katılımcılığı yani yönetsel kısmı demokrasi bağlamında ayrı bir tartışma konusu olabilir.

İki yüzyıldan daha fazla süre Jean Jacques Rousseau önce yurdunu sevmenin ne demek olduğunu oluşturabileceğini hem de düzenleyebileceğini iddia etmiştir. Bu durumda iktidarların görevi, idare ettiği ulusun çocuklarını şekillendirebilmesi için eğitim kurumunu biçimlendirmektir. Bu ilkeler hem Avrupa içerisinde hem de dışında ulusal bir eğitim sistemleri ağının oluşmasında güçlü iticiler olmuşlardır (Wiborg'dan 2000: Akt Şimşek, Küçük, Topkaya, 2012). Bir aygıtın başarısı, ne kadar çok insanı kapsadığı ile ilişkilidir. Okullar ise ulus devlet sistemi içerisinde siyasal sistemlerin kalıcı olmasını sağlamak ve sürdürülebilirliğini garanti altına almak isteyen ideolojik aygıtlardır. Bugün neredeyse tüm dünyada eğitim sistemlerinin belirli bir kısmının yasal olarak zorunlu olması, bu anlayışın bir sonucundan doğmakta ve okul olmadan temel okuma, yazma, dinleme, anlama, sayma becerilerinin kazanılamayacağı gibi bir anlayış ile bu zorunluluk desteklenmektedir (Yapıcı, 2004). Okul olmadan kazanılamayacağı varsayılabilecek bir beceri de demokrasidir. Zira doğası gereği sosyal olmasından dolayı diğer becerilerden farklı olarak çocuğun ilk sosyalleştiği ortamdan itibaren bir yaşam biçimi olan demokrasiye dair algısı okulda gelişmektedir. Bu nedenle hem yönetsel yani planlama hem de çocuğun hayatının bir parçası olarak okul süreçleri içerisinde nasıl olması gerektiği ve uygulamaya nasıl konduğu önemlidir.

Demokratik tutum ve becerilerin kazandırılmasının ailede başlayıp okul yoluyla sosyalleşirken devam ettiği düşünülürse bu noktada öğretmekten çok yaşantı sağlamanın

öneminden söz edilebilir. Buradan hareketle demokratik okul kültürü oluşturulmasında kazanımların bilimsel olması, katılım ve saygı öğrencilerin sorgulamasını geliştirecektir. Bu durum dogmatik düşüncenin oluşmasının da önüne geçecektir. Katılımın varlığı da çocuğun sınıf içi çalışmalara katılmasını sağlayarak kişilik gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır. Saygı ise bir birey olarak çocuğun kendisine ve başkalarına saygı göstermesini sağlayacak ve eşit olmanın değerini kavramasını sağlayacaktır (Yağcı, 1998).

Tezcan'ın (1985) aktardığı üzere demokratik bir okul kültürünün varlığı demokratik insanın oluşması için yeterli değildir. Okul sürecinde demokrasi bir araç değil bir amaç olarak algılanmalıdır. Ancak tüm bu yapının oluşabilmesi için nasıl bir yol izleneceği iyi tarif edilmeli ve geçmiş deneyimlerdeki doğru ve yanlışlar analiz edilmelidir.

Öğrenme kelimesinde gizli, sık görülen bir mantık hatası öğrenmenin ve yapmanın farklı eylem olduğudur. Holt (2008) bu durumu şöyle örneklemektedir: Birkaç yıl önce çello çalmaya başladım. Enstrümana bayıldım ve her gün birkaç saat çalmaya başladım ve bir gün iyi çalmayı umuyorum. Çoğu insan yaptığıma “çello çalmayı öğrenmek” der. Dilimiz bize bunu anlatmak için başka kelimeler sağlamıyor. Ancak bu kelimeler garip bir şekilde zihnimizde iki ayrı işlem gerçekleştirdiği fikrini oluşturuyor; çello öğrenmek ve çalmak. Birinciye bitirene dek yapmaya devam edeceğimi, o noktada birinciye yapmayı bırakacağımı ve ikinciye başlayacağımı ima ediyorlar. Kısaca 'çalmayı öğreniyorum' bitecek ve 'çalmayı öğrendim' başlayacak sonra da 'çalışmaya başlayacağım' (Holt, 2008). Demokrasi için de yine benzer bir şekilde demokrasiyi öğrenmek ve demokrasiyi uygulamak gibi bir ayrım yaptığımız zaman aynı hataya düşmüş oluruz. Nasıl ki öğrencilerin demokrasiye dair mekanizmaları ve konuları öğrenmesi antidemokratik bir ortamda olamayacaksa, demokratik kültürden bahsedip demokratik mekanizmaları işletmemek de aynı şekilde ironi oluşturacaktır. Bu nedenle demokrasiye dair öğretiler ile demokratik kültür içi içe geçmiş bir süreçler bütünü oluşturmalıdır.

Doğan (2013) demokrasi eğitiminin öğrencilerin okulda öğrendikleri şeylerle doğrudan bağlantılı hale getirilmesi gerektiğini ifade ederken; demokrasi eğitiminin demokratik toplumların gelişme süreçleri ve nasıl başarıya ulaştıkları, demokrasiyi geliştirmeye çalışan toplumların hangi sorunlarla karşılaştıkları, demokratik mekanizmaların ve yöneticilerin nerelerde ve neden başarısız olduğu, bu sorunları nasıl çözümledikleri, hangi sosyo-ekonomik ve siyasal koşulların demokratik toplumları şekillendirdiği ve bu durumda bireylerin yaşantılarının nasıl etkilendiği ve etkileneceği türünden konuları kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Doğan'a göre ayrıca geçmişte ve günümüzde demokratikleşme sürecinin nasıl geliştiği, demokrasinin bir alternatifinin olup olmadığı, dünyadaki demokrasi koşulları, neden farklı ülkelerde farklı demokratik uygulamaların geliştiği, demokrasiyi

kullanan hükümetlerin organize oluş şekilleri, bireysel hakların korunabilmesi için gereken kriterlerin belirlenmesi gibi konular hakkında doğrudan ya da dolaylı olarak gerekli bilgilerin verilmesi gerekmektedir.

Başaran (1986) fikirlerini özgürce ifade edebilme, iş birliği yapmak konusunda becerikli olma, öğrenme ve araştırmaya istekli olma, kendinin ve toplumun sağlığını korumaya çalışma ve üretici birey olma gibi kavramları kullanarak demokratik bir insan nasıl oluru tanımlamaya çalışmıştır. Tarif edilen demokratik insanı yetiştirme sürecinde en önemli kişilerden birisi öğretmendir. Bu bağlamda öğretmen bireyselleşme, bağımsız düşünme, demokratik iletişim ortamının okulda ve sınıfta bir bütün içerisinde gerçekleşmesi için gerekli koşulları oluşturmaktadır (Demirbolat, 1999).

Demokratik bir ortam oluşturmada öğretmenlerin rolü bu denli mühim iken onların bu alanda ciddi bir şekilde desteklenmeleri ve ayrıca demokratik bir kültür içerisinde geliyor olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde okulların demokratik kültürleri her yeni ve demokrasi kültürünü bir kademe daha benimsemiş birey ile aşamalı bir şekilde gelişecektir. Erdem ve Sarıtaş (2006) yaptıkları çalışmada Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanlarının davranışlarını % 61,4 “genellikle”, % 36,8 “nadiren” demokratik olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi bakımından da bir kültür olarak demokrasinin çalışılması gerekmektedir. Demokratik bir kültürün ve atmosferin oluşması tüm çevre ile şekillenebileceği için Kneller’e (1971) göre (akt Tezcan, 1985) insanlar özgür olmak için eğitilmelidir, eğitim açık fikirliliği geliştirmelidir ve demokratik uğraşlara bir ortam olmalıdır.

Özgürlükçü, eleştirebilen, sorumluluk almaktan geri durmayan, sosyal konulara duyarlı ve demokratik değerlere sahip bireylerin okullardan yetişmesi bu ortamların sağlanmasına bağlıdır (Şişman, Güleş, Dönmez, 2010). Ancak bilindiği üzere okullarda öğretmen odaklı bir anlayışla kendini ifade etme, tartışma, katılma vb. demokratik davranışların sergilenmesi noktalarında öğrencileri kısıtlayan uygulamalar kullanılmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007). Okutan (2010) öğretmenlerin sınıfta "tek adam" mantığı ile bulunmalarının sınıfın demokratik ortamını zedeleyerek ciddi sorunlar oluşturacağını ve bu durumun demokrasinin ilkeleri ile çelişeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda demokratik eğitim konusunda öncelikle öğretmenlerin bilinçlenmesi ve farkındalık sahibi olması gerekmektedir.

Yağcı'nın (1999) oluşturduğu demokrasi boyutlarından örgütsel ve toplumsal demokrasi okul kültürünü oluşturmak adına ipuçları vermektedir. Bu bağlamda bir okul olarak ve okulun içerisinde bulunduğu toplum düşünüldüğünde bizim için örgütsel ve toplumsal demokrasi kavramları önemlidir. Bu değerlerin kazanılabilmesi için yaşam alanı olan okulun

da demokratik bir atmosferde olması gereklidir. "Demokratik eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntemleri de demokrasi fikrini desteklemelidir." (Korkmaz ve Erden, 2013, 212).

Gürkaynak (2008) okulların demokratik bireyler olma yolundaki çıktılarının hak temelli yaklaşım, demokratik kişilikler, dünya yurttaşlığı, iş birliği yapabilme, özerk olma, bilgisayar ve medya okuryazarı olma, siyasal okuryazarlık olduğunu belirtmiştir. Kazanılması gereken olarak ifade edilen özellikler aynı zamanda bu sürecin nasıl gelişmesi gerektiğine dair de bir izlek sunmaktadır. Demokrasi kültürünün edinimi açısından yaparak-yaşayarak olması ve çocuğun kendi dünyasından bir şeyler bularak bunu talep edebilir imkanlara ulaşması ilk aşamada belirlenebilecek hedefler gibi durmaktadır.

Eğitim ortamlarının demokratik tutum ve becerileri kazandırma gücü ilgili değer ve ilkelerin eğitim programlarında yerini bulması ve kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi ile mümkün olabilir. Bu nedenle okullarımızın bu özellikleri kazandırma gücünü irdeleyen çalışmalara ve bu çalışmalardan elde edilecek önerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin demokratik tutumlarının ölçülebilmesi için bir ölçek geliştirme çalışmasının yanı sıra demokratik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Ülkemiz ilköğretim demokrasi eğitiminde geleneksel yaklaşım kullanılmaktadır (Doğan, 2013). Bu yaklaşımda demokrasi eğitimi ayrı disiplinlerin içinde bağımsız olarak sunulmaktadır. Oysa demokrasi eğitimi öğrencilerin okulda öğrendikleri hemen her şeyle doğrudan bağlantılı hale getirilmelidir. Bu çerçevede demokrasi genç yaşta kazandırılmaya başlanan, öğrencilerin tüm derslerinin içerisinde ve işlenişinde olan ve hayat boyu devam edecek olan bir kazanımdır. Ayrıca demokrasinin okul dışında da pek çok değişkenden etkileniyor olması etkenlerin ayrıntılı bir şekilde araştırılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada ilgili yaş grubunda demokratik tutumları ölçen bir ölçme aracı geliştirilmesi ve bu yaş grubunda farklı değişkenler açısından karşılaştırma yapan pek fazla çalışma olmaması araştırmayı önemli hale getirmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

İlkokul öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri devam ettikleri okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ve ebeveynlerin medeni durumu değişkenlerine göre hangi düzeydedir?

1.3.1 Alt Problemler

İlkokul öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri;

- a. devam ettikleri okul türüne,
- b. cinsiyetlerine,
- c. sınıf seviyesine,
- d. ailelerinin gelir düzeyine,
- e. anne eğitim düzeyine,
- f. baba eğitim düzeyine,
- g. ailedeki çocuk sayısına,
- h. ebeveynlerin medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca, Gaziemir ve Karşıyaka ilçeleri özel ve devlet okullarında öğrenim gören ilkokul 2-3-4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- 1.Katılımcılar soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2.Katılımcılar arasında etkileşim bulunmadığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Demokratik tutum: Demokratik tutum farklılıkları kabullenme, farklılığı tanıma, farklılıklar ile birlikte yaşamaktır (Yapıcı, 2006).

1.7. Kısaltmalar

American Journal Of Play (AJOP)

Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ)

Early Education Support (EES)

Ebeveyn Bilgi Formu (EBF)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

Sağlık Bakanlığı Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (SBAPGM)



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesini ortaya koymak ve değişkenlerini açıklayabilmek amacıyla aşağıda demokratik eğitimin ne olduğu, demokrasi öğretiminin nasıl gerçekleşmesi gerektiği, dünyadan ve Türkiye’den demokratik mekanizmalar ve öğeler barındıran okullar üzerinde durulmaktadır.

2.1.1. Demokratik Okul Kültürüne Dair Düşünceler

Demokratik okul tarihi incelendiğinde pek çok farklı görüş ve uygulama olduğu görülmektedir. Tolstoy’dan Freire’ye, Neil’den Hecht’e uzanan renkli ve geniş bir yelpazeden söz edilebilir. Farklı demokratik okul deneyimlerinden ilerleyen kısımlarda bahsedilecek olmakla birlikte bu kısımda eğitimin demokratikleşmesinde önemli katkıları olan isimlere yer verilmiştir.

Tolstoy özellikle eğitimde yapılması gerekenin bireylere özgür düşünme becerilerinin kazandırılması olduğunu ifade etmiştir. Özgür düşünme becerilerini kazanan bireylerin ortak paydaları olmasa dahi birlikte yaşayabilecekleri üzerinde durmuştur (akt Hern, 2008). Bu durum ulusal eğitim ile çelişmekte, Tolstoy da tam da bu noktayı eleştirmektedir. Tolstoy "Eğitim bir bilim olarak görülemez. Eğitim belli bir prensibe dayanan ve ahlaki despotizme götüren bir eğilim olarak düşünülmelidir." (akt Hern, 2008) şeklinde merkezi eğitimleri hedef alan bir değerlendirmede bulunmuştur. Bireylerin ortak paydalarının oluşturulması ve birlikte yaşayabilmeleri üzerinden kurulan ulusal eğitime dair Tolstoy, birlikte yaşama becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu konu temelden okullar içerisindeki demokrasi kültürüne ait mekanizmaları etkilemektedir. Tolstoy'un oluşturmaya çalıştığı okul yapısı özgürlük temelli ve merkezi bir plana bağlı olmayan okul yapısıdır.

Ferrer ise Tolstoy gibi toptan bir red yerine eğitimdeki aktarımın demokratik bir yapı içerisine alınması gerektiği üzerinde durmuştur. "Eğitim, bireyin kişisel becerilerini temele olarak genç nesillerin kişisel becerilerini temel olarak çeşitli bilgi aktarımlarında bulunmasını ve kendi yetilerini keşfedebilmelerini sağlamak ve onları insanlığın bilgi birikiminin birer mirasçısı olarak kabul etme görev ve sorumluluğu anlamına gelmektedir (Ferrer, 2014). Ferrer

oluşturmaya çalıştığı okul yapısında temel derslerin çevresinde ve içerisinde demokrasi kültürünün örülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Neil Tolstoy'dan farklı olarak eğitimin bireysellik kısmına ve okullara odaklanarak edilgen durumda bulunan öğrencilerin etken bir özne konumuna gelmeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Bu değerlendirmesiyle Ferrer'den de ayrı bir yeredir. Ancak özgür bir ortamda eğitim ve özgür düşünen bireyler konusunda Tolstoy ve Ferrer ile hem fikir olduklarını şu ifadesinde belirtmiştir. "Eğer çocuklardan, onların sorumlu, yaşamlarını kendi başlarına yönetebilen yetişkinler olmalarını bekliyorsak, onlara kendi kararlarını alabilme imkanını da tanımalıyız." (Hern, 2008). "Benim eğitim anlayışım özgürlük üzerine kurulmuştur. Sağlıklı bir çocuk her anında aslında bir çalışma yapmaktadır. Bu nedenle her türlü dış zorlama çocuklar üzerinde etkisiz olacaktır. Tembellik olağandışı olarak görülür, oysaki kendine gelmek için zorunludur, bu yüzdendir ki sırası geldiğinde bu da yapılmalıdır. Ben tek esas olarak iç zorlamayı kabul ediyorum. Eğer Mary ve David, o an aktivitelerini keyfe keder harcamak istiyorlarsa, bence bu o anda onların kişilik gelişimleri için en iyi olanıdır. Aslında bir çocuğun oturmaya ve dalga geçmeye vakti yoktur (Redhead, 2008)". Demokratik tutumların kazanılması açısından da önemli olan bu durum Summerhill okullarında hayata geçmiştir ve bu okulun temel prensibini "Summerhill aşırı serbestliğe değil özgürlüğe inanır" ifadesiyle açıklamıştır. (Redhead, 2008).

Freire (2014) eğitimde demokratikleşme konusunda Tolstoy ve Ferrer'in eleştirilerine ek olarak bu demokratikleşmenin ezen ve ezilen arasındaki bir mücadele olduğunu ifade etmiştir. "Ezenlerin bencil çıkarlarını (vesayetçilik şeklindeki sahte yüce gönüllülük kılıfına bürünmüş bir bencilik) esas alan ve ezilenleri, insancılığının nesnesi haline getiren bir pedagoji, baskı durumunu bizzat ayakta tutar ve kendisinde cisimleştirir. Böylesi bir pedagoji insandışışlaşmanın bir aracıdır. Bu durum ezilenlerin pedagojisinin ezenler tarafından geliştirilemez veya uygulanamaz oluşunu da açıklar. Ezenler, özgürleştirici bir eğitimi, sadece savunmakla kalmayıp ayrıca gerçekten hayata geçirirlerdi, bu başlı başına bir çelişki olurdu (Freire, 2014). Freire Tolstoy gibi eğitimin toplumsal görevi üzerinde durarak ezen ve ezilen arasındaki mücadelenin eğitimde de yansımalarının olduğunu ifade etmiştir. Eğitimde ezilenlerin haklarını aramaları gerektiğini ancak bunun kendiliğinden olamayacağını belirtmiştir. Bu bakış açısı onun düşüncelerini bir okul açarak teorisini test etmek yerine eğitimde topluca bir mücadeleye girişme yoluna yönlendirmiştir. Freire'nin varmaya çalıştığı nokta ancak eğitimde toptan bir dönüşüm ile mümkün olacaktır. Bu süreçteki gelişmeler ancak belli kazanımlardır.

Hadderman (2002) eğitim ortamının demokratikleşmesi ile ilgili olarak sadece öğrencilerin ve öğretmenlerin oluşturduğu kültürün ve okul ortamının demokratikleşmesini

değil aynı zamanda toptan bir demokratik eğitim süreci olabilmesi için eğitimin bir piyasa olarak görülmemesi gerektiğini ve eğitimde fırsat eşitliğinin merkeze alınmasını önemsemektedir. Eğitimde fırsat eşitliği için en önemli ayırım noktalarından birisi özel okulların varlığıdır. Hadderman'ın bakış açısı ile böyle bir ayırım eğitimin sistem olarak demokratik olmasının önünde bir engeldir. Okul seçimi konusunda eşitlik sağlanmadan oluşturulacak bir demokrasi kültürünün topluma yayılması mümkün olmayacaktır.

2.1.2. Demokratik Birikime Katkı Sunan Okul Örnekleri

Morrison (2008) Demokratik eğitimin özgürlük temelli eğitimle açıklanabileceğini çünkü demokrasinin politik bir sistem olduğu kadar bireysel özgürlüklerin de temeli olduğunu ve eğitim sistemi içerisinde kendisine yer bulması gerektiğini söylemiştir. Geçmişten günümüze demokratik birikime katkı sunan okul örnekleri kimi zaman demokrasiyi bir ilke olarak benimseyen kimi zaman da bireysel hak ve özgürlükler üzerinden demokrasi vurgusu yapan okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ekollerin bazı temsilcileri olan Modern Okul, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Reggio Emilia Okulları, Summerhill Okulları, Sudbury Valley ve Türkiye’de Köy Enstitüleri bu çalışma kapsamında örnek olarak aşağıda sunulmaktadır.

2.1.2.1. Modern Okul

Modern okul 30 Ekim 1901 yılında açılmıştır. Açılışıyla birlikte yayınlanmaya başlanan bülteninde açılışla ilgili olarak şunlar belirtilmiştir: “Mütevazı kaynakları arkamıza alarak; sağlam ve mantık ilkelerine dayanan, bir inanç veya güçlük karşında yılması zor bir ruh hali ile çıktığımız yolda karşımıza çıkan engellere karşı Modern Okul'u kurmuş bulunuyoruz” (Ferrer,2014).

Ferrer okulu, tüm yönleriyle akılcı bir eğitim sistemine dayalı temeller üzerine kurmuştur ve bu eğitim sisteminin, “İspanyol yasalarına aykırı bir biçimde” hızla ülkede yaygınlaşmaya başlaması, din adamlarının Ferrer'e karşı düşmanca bir tutum takınmalarına neden olmuştur. Bunun yanı sıra Modern Okulda çocuklara, militarizmin bir suç unsuru olduğundan, adaletsiz gelir dağılımının haksız bir uygulama olduğundan ve kapitalizmin insanlık üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsediliyordu (Ferrer,2014). Zamanının ilerisinde bir demokratik birikimi elde etmiş olan Modern Okul bu kazanımları ile birlikte bugün alışıldık ancak o dönemde mücadele alanı olan pek çok konu ile de ilgilenmiştir. Örneğin Ferrer'in Modern okulunda karma eğitim uygulanmıştır. Ancak bahsi geçen karma eğitim karma yaş eğitimi değil kadın ve erkeklerin birlikte eğitim görmesidir. 1900'lü yıllar için İspanya’da kadın-erkek ayrı eğitim görmekteyken Ferrer cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkmış ve çocukların birlikte eğitim görmesi gerektiğini savunmuştur. Modern okul ödül-ceza

uygulamalarına da karşı çıkmıştır. Çocukları rekabetçi bir ortama sürüklemek istememiş ve sorun yaşanan durumlarda çocuğun empati kurmasını sağlamaya çalışmıştır.

2.1.2.2. Montessori Okulları

Marria Montessori 1900'lü yılların başlarında tıp doktoruyken çocuklarla ilgili gözlemler yapmış ve 1907 yılında Roma'da bir anaokulu açmıştır. Açılan bu okul daha sonra tüm dünya tarafından tanınmış ve yöntemleri uygulanmaya başlamıştır. 'Montessori, Rousseau'nun eğitsel fikirlerine katılmış fakat "bütün doğuştan iyidir" düşüncesi Hristiyanlıktaki ilk günah inancıyla ters düştüğü için bu yaklaşımı, dindarlar tarafından eleştirilmesine neden olmuştur (Kandemir,2014).

Montessori'nin temel tezlerinden birisi de altı yaşın altındaki çocukların deneyerek-yaşayarak çevrelerinden bilgi emdikleri ve bu noktada büyük bir zihinsel güce sahip olduklarıdır. Montessori buna "emici zihin" adını vermiştir (Kahn'dan (1995) akt Aydın, 2012). Montessori kendine güvenme, sorumluluk alma, ne istediğini bilme ve bu istediğini uygulama, bağımsız hareket etme, konsantre olma, kişisel düzenini sağlama, yardımlaşma ve kendinden başkasına saygıyı yerleştirme ve geliştirme gibi kavramları kullanarak bir eğitim programı oluşturmuş ve bu programı iki buçuk-altı yaş çocuklarını kapsayacak şekilde odaklanmıştır. Montessori sınıflarında yukarıdaki kavramlar çerçevesinde oluşturulan program iki şekilde uygulanır; bunlardan birisi çocuğu bir şeye zorlamak yerine çocuğun öğrenmenin zevkine varmasını sağlayarak diğeri ise çocuğun öğrenme mekanizmasını mükemmelleştirmesine katkı sunaraktır. Bu okullarda bulaşık yıkama, sebze doğrama, ayakkabı cilalama gibi görevler çocuklar için yapılabilecek önemli görevler arasındadır ve her ne kadar yetişkinler için sıradan bir olay gibi gelse de çocuklara gelişimleri konusunda önemli katkılar sunmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006). Çocuğa sağlanan bu öğrenme alanı hem onların tercihleri doğrultusunda öğrenmelerine hem de temel sorumluluklarını ve hak-sorumluluk ilişkisini kavramalarına olanak sağlamaktadır. Bu yönleriyle Montessori modeli eğitimde demokratik yapı ve yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Montessori dünya çapında özellikle uyguladığı materyaller ile tanınmıştır. Montessori okullarındaki materyaller çocukların zihinsel gelişimine uygun, çıkarılıp takılabilen ve oyun içerisinde öğrenme sağlayan materyallerdir. Bu okullarda materyaller uygun çevrede çocuğun isteği doğrultusunda ve çocuğun kendi hatasını görebileceği şekilde uygulanmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006). Tüm bu uygulamalar yapılırken de çocuklar yaş gruplarından bağımsız olarak karma bir şekilde zaman geçirmektedir. Böylece demokratik kazanımlar açısından bakacak olursak akran öğrenmesinin önü açılmakta ve çocukların farklı yaş grupları ile deneyimler elde etmeleri sağlanmaktadır.

2.1.2.3. Waldorf Okulları

1861 yılında Avusturya'nın Kraljevec kasabasında doğan Rudolf Steiner teknik bir eğitim almış, felsefe ve doğu mistisizmi ile de ilgilenmiştir. Antrosophy (insan-bilgeliği) adını verdiği düşünce ve inanç sistemi teknik, felsefi ve mistik düşünceler çerçevesinde şekillenmiştir. Steiner'e göre akla verilen önemden dolayı batıdaki insanlar bireysel kimliklerini oturtmuşlardı fakat irade ve duygu yapısı göz ardı edildiği için toplumsal ve doğa ve doğal yaşam ile insanlık arasında bir parçalanmışlık oluşmuştu. Bu nedenle geliştirdiği felsefe ile batının sadece akla önem veren insanın iradi ve duygusal yanını yok sayan düşünce yapısına karşı çıktı. (Kotaman,2009). Bu bağlamda Steiner yaşamı bir "bitki"ye benzeterek yaşamı derinlemesine incelemek gerektiğini, yüzeysel gözlemler ile açıklanamayacağını ifade etmiştir (Kandemir,2014).

Steiner'in düşüncelerinden yola çıkan Waldorf eğitiminde çocuk gelişimi üç bölümde ele alınmıştır. 4-6 yaş (Dünya iyidir), 7-14 yaş (Dünya güzeldir), 15-18 yaş (Dünya gerçektir) (Aydın,2012). Waldorf felsefesi, 14 yaşına kadar çocuğun kökenini saygı ve sevgiden alan, gerçek bir otorite gereksinimi içerisinde olduğunu kabul eder ve bu gereklilik Waldorf öğretmenlerinin niteliklerini de belirler. Waldorf okulları çocuğu birey olarak kabul etmekle beraber çocuğa sunulan otorite figürü açısından diğer okullardan ayrılmaktadır (Gürkan ve Ültanır,1972). Çocukların bir otoriteye ihtiyaç duyduğunu dile getirmesi ve buna yönelik öğretmen eğitimleri yapması açısından Waldorf okulları eğitimde farklı demokratik yollar olabileceğini gösteren bir örnek olmuştur.

Tüm dünyada 600'den fazla, Avrupa da ise 150'ye varan sayılarda Waldorf Okulu bulunmaktadır. Hızla büyüyen bir akımın dünyada 1200 Waldorf Anaokulu bulunmaktadır. Bu okullar 120 bin çocuğa eğitim öğretim sağlamak amacıyla 32'den fazla ülkede faaliyet göstermektedir. Waldorf öğretmenleri yetiştirmek üzere tüm dünyada 50'nin üzerinde "Öğretmen Enstitüsü" vardır (Driscoll'dan 1999: Akt Bayhan ve Bencik, 2008). Demokratik birikim anlamında bakıldığında bu denli büyük bir yapılanmanın girdilerinin ve çıktılarının analiz edilmesi yeni uygulamalar için kaynak oluşturmaktadır.

2.1.2.4. Reggio Emilia Okulları

İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkisinin ardından faşizmi en güçlü şekilde hissetmiş ülkelerden birisi olan İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında halk tarafından bir okul açılmıştır. Bu okul savaşın ardından insana bakışın değiştiği bir dönemde adeta bu düşüncenin somut halini barındırmıştır. Reggio okulları sistemi eleştirmiş ve sistemin çocuğun büyüme sürecinde bir duvar olduğunu ifade etmişlerdir (Kandemir, 2014). Bu okullarda ortamlar estetik bir biçimde hazırlanmıştır. Reggio Emilia okullarında ortam pedagojik olarak belirli öğeleri

barındırmaktadır. Işık masası, ayna, beyaz duvarlar gibi öğeler ve okul dizaynı belirli sebeplere göre düzenlenir (Early Education Support [EES], 2006). Bu okullarda çevre çocukların sosyal ilişkiler kurabilmesini kolaylaştıracak şekilde planlanmıştır. Reggio Emilia okullarında tıpkı şehirdeki meydan gibi “Piazza” adı verilen alanlara yer verilmiştir (Ekici,2015). Bu alanlar okulun merkezinde bulunmakta ve böylece okuldaki tüm bireylerin birbiriyle ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır. Sosyal ilişkilere verdiği önem ve bunu mimari ve çevreye aktarması Reggio okullarının demokrasiye sağladığı katkılardan birisidir. Çevrenin insanların iletişim kurabilmelerine uygun olarak planlanması özellikle demokratik bir öğrenme için gerekli alt yapıyı oluşturmaktadır.

Çocuklara somut yaşantılar sunmak Reggio Emilia’nın birincil amaçlarından biridir. Bu amaç doğrultusunda çocuklar bir hipotezi oluşturmanın ve bu hipotezi test etmenin süreçlerini deneyimlemektedir. Resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi birçok sembolik yol bu deneyimleme sürecinde çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için alan açmaktadır. Gandini’nin de belirttiği üzere Reggio Emilia’da çocuğun yüz dili adını verdikleri ve çocukların somut yaşantılarını sembolik ifadelerle dönüştürdükleri çok sayıda dil bulunmaktadır. Çocuklar bu diller ile kendilerini ifade ederken öğretmen rehber konumundadır (American Journal Of Play [AJOP], 2011).

Reggio Emilia Yaklaşımı’nın temel ilkeleri çocuğa kendinden emin bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrenmeye istekli çocuğa alan açmak, dünyaya doğal bir merak ile gelen çocukların bu meraklarını ilişkiler ve beceriler ile harmanlamak, duyulara hitap etmek, çocuk ve yetişkin arasında karşılıklı güven ilişkisi sağlayarak öğrenmeyi teşvik etmek ve bu süreçte beklentileri tutarlı ve gerçekçi tutmak, çocuklara öğrenme sürecindeki hatalarını görebilecekleri bir ortam hazırlamaktır (EES, 2006).

Temel ilkeler incelendiğinde öğreneni araştırmacı bir varlık olarak varsayması ve bu süreci en az yetişkin müdahalesi ile devam ettirmeye çalışması Reggio Emilia okullarının demokratik öğrenme sürecine sundukları bakışı göstermektedir. Ayrıca Reggio Emilia okullarının kuruluşunda ailelerin bir ortak olması okul yönetim süreçlerinde demokratik mekanizmaların doğmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda okul dışı süreçlerde de demokratik süreçler içeren bir akış yaşanmaktadır.

2.1.2.5. Summerhill Okulları

Summerhill okulu 1927 yılında Lieston şehrinde kurulmuştur. Okulun kurucu ismi A.S. Neill’dir. Bu okulda ilkokuldan itibaren üniversiteye kadar eğitim verilmektedir. Summerhill okulunun amaçları arasında çocukların kendi yaşamlarını organize edebilmeleri için fırsatlar tanımak, özgür bir ortamda sağlıklı bir gelişim süreci yaşamalarını sağlamak, yetişkinler tarafından oluşabilecek olumsuz ve korkutucu uygulamalardan uzak kalmalarını

sağlamak ve çocuklara doğal anlamda gelişebilmeleri için zaman tanımak vardır (Redhead, 2008).

Demokrasi kültürünün bir okul içerisinde nasıl oturtulabileceğini Summerhill okullarının yöneticilerinden Redhead (2008) şu şekilde ifade etmiştir. Alternatif Okullar iç işleyişlerinde ve diğer okullar ile bir rekabet ortamını değil iş birlikli bir süreç işletmeyi ön plana çıkarmışlardır. Her çocuk ve yetişkinin eşit oy hakkı vardır. Bu sayede okuldaki en küçük çocuğun, en büyük yetişkin kadar söz hakkı ve karar yetkisi olmaktadır. Çocukların yetişkinler kadar oy hakkı olmasının yanı sıra okulda sayısal anlamda da üstünlükleri vardır. Demokratik okullardaki süreçler ve uygulamalar geleneksel okullardan farklılaşmaktadır. Örneğin geleneksel okullarda öğrencilerin neyi, ne zaman isteyeceğini seçme hakkı yoktur. Ancak demokratik okullarda öğrenciler bu sürecin organize edicisidir (Hecht'den 2008: Akt Korkmaz, 2013). Öğrencilerin süreci organize etme hali demokratik okulların uygulamalarına göre çeşitlenmektedir. Bazı demokratik okullarda öğrenciler hiçbir bir programı takip etmek zorunda değilken İsrail'deki Kesnet okulu gibi bazı okullarda bazı temel derslere girilmesi zorunludur (Balme ve Bennis 2008: Akt Korkmaz, 2013). Demokratik mekanizmalar ve demokrasi kültürü kadar okulun tüm yılının planlaması da yine okulun demokrasi algısı ve demokratik kazanımlara verdiği önem ile paraleldir. Katılımcılığın sağlanabilmesi öğrencilerin seçme haklarından gelecektir. Bu nedenle derslerin planlanması ve bu konuda öğrencilere alan açılması gibi konular oluşturulacak ortamda önemli kriterlerden olacaktır.

Summerhill okulları doğrudan demokrasi ilkeleri doğrultusunda idare edilmektedir ve her bireyin bir oy hakkı bulunmaktadır. Klasik sistemde yer almış öğretmenler açısından böyle bir uygulama kolay olmayabilir ancak çocuğu birey olarak kabul eden bir sistemin temelinde bu uygulamanın yer alması gerekmektedir (Öztürk, 2013). Bu durum ilkökul çağındaki çocukların sınır problemi yaşayabileceğini akla getirebilmektedir. Ancak demokrasi ve insan haklarına saygı yaşanarak, bir topluluk içinde deneyimlenerek kazanılabilmektedir. Ayrıca bu ortam içerisinde eşitlik ve adalet öğeleri bireylerin doğal ve mantıksal sonuçlar yaşamasına olanak sağlamaktadır.

Summerhill okullarında çocuk bir bireyse ve toplumun bir parçası halinde ise o zaman kendi kararlarından sorumlu olmalıdır düşüncesi hakimdir. Çocukların zihinsel gelişimi yaptığı davranışların sonuçlarını tam olarak kestirebilecek düzeyde olmayabilir. Ancak Summerhill okulu doğrudan demokrasi ile yönetilmektedir ve alınan her kararda eğer oylamaya katılmışsa o bireyin de imzası bulunmaktadır. Böyle bir durum çocukların haksızlığa uğramadan hayat deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Ayrıca ilkökuldan üniversiteye kadar tüm yaş gruplarının beraber karar almaları ilkökul çağındaki çocuklar için pek çok demokratik birikim sunmaktadır.

Summerhill'de kararlar ve kurallar tüm topluluğun katılımı ile birlikte alınmaktadır. Bu kararlardan bazıları; sadece on iki yaş ve üzeri öğrenciler bıçak taşıyabilir, bisikletinizin ön ve arka frenleri sağlam olmalıdır, izin almış bile olsanız küçük çocukların bisikletlerini kullanamazsınız, vaktinde uyumamanın cezası yarım saat topluluk çalışmasıdır (Redhead, 2008). Bakıldığında kurallar fazlasıyla özel durumları ve yaptırımları içermektedir. Ancak dikkati çeken nokta kuralların yaşanmış olayların ardından ya da yaşanabilecek durumlara önlem olarak alınmış olmasıdır. Summerhill okulunda bir öğretmen keyfince ceza verememektedir ve rahatsızlığı olan bir çocuk bu durumu mecliste istediği gibi dile getirebilmektedir. "Eğer birinin size herhangi bir şeyi yapmasını istemiyorsanız, ona kesin bir biçimde buna son vermesini söylüyorsunuz, eğer devam ediyorsa konseyi toplantıya çağırabiliyorsunuzdur. Bunun adına "Stop kuralı" adını vermişlerdir (Redhead, 2008).

Çocuklarını demokratik okullara yollayan ailelerin kaygılarından üst sıralarda yer alan akademik kaygılar için Summerhill'de takip edilen çalışmalarda mezun olan öğrencilerin 14 yaşına geldiklerinde sınavlara ciddiyetle hazırlandıklarında başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kandemir, 2014).

2.1.2.6. SudburyValley

SudburyValley Okulu ilk olarak, 1965 sonbaharında kuruldu ve Dünya birçok yönden, o zamanlar farklıydı. O günlerde gençlere hayatla ilgili konuşmak, insanlık tarihinin bazı uzak dönemleriyle ilgili hikayeleri anlatmak gibiydi (Greenberg ve Sadofsky, 1992).

Bir grup eğitimci ve ebeveynin bir araya gelmesiyle kurulan Sudbury Okulu karma yaş oyununun yaşça benzer olan çocuklar arasında oynanan oyundan niteliksel olarak farklı olduğunu keşfetmiş ve bunun üzerine giderek daha besleyici, daha az rekabetçi, genellikle daha yaratıcı ve öğrenme için eşsiz fırsatlar sunmayı amaçlamıştır (Gray, 2008).

Çocuklar ile birlikte yetişkinlerin de kendisini geliştirme şansı bulduğu bu okul kuruluşundan itibaren demokrasi kültürü dahil pek çok alanda birikim elde etmiştir. Örneğin karar almada nesnel ve objektif olma düşüncesi ile ilgili olarak insan ırkının tüm deneyimlerinin kendilerini çevreleyen olayların öznel değerlendirmesi olduğunu ve kararlarda temel alınanın bu olduğunu ve bu bağlamda istisnasız herkesin kendi kişisel baltalarına sahip olduğunu ya da daha incelikle, herkesin dünyayı kendi özel dünyalarının yardımı ile analiz ettiğini ve bu sürecin doğumdan ölüme kadar devam ettiğini ifade etmişlerdir. (Greenberg, 1992). Ayrıca her demokratik sistemin kendi başına çalışması gereken en önemli sorunlardan birinin, bireyle toplum arasındaki ilişki olduğunu ve kendi kendini yönetme sistemi olarak kabul edilmeyen biçimiyle alınan demokrasi, yalnızca grubun genel üyeliğini etkileyen kararlar alma mekanizmasına odaklandığını ifade etmişlerdir (Greenberg, 2018). Şöyle ki

demokrasiyi bir mekanizma olarak kullanırken karar vericilerin objektif olduklarını varsaymak ve bu mekanizmaları çocuklar ile paylaşırken onların sadece toplum ile bağ kurmalarını sağlamayı amaçlamak yeterli değildir. Sudbury’de bu amaçlar dışında karar vericilerin ya da kolektivite içerisindeki bireylerin yaşantılarının esas olan olduğu ve bu sürecin sonunda her bireyin kendi öz düzenlenesine sahip olacağı varsayılmaktadır.

Sudbury Okulları bireye bakış açısı ve kurduğu mekanizmalar açısından kendisini pek çok modelden farklı bir yerde konumlandırmış ve pek çok insana ilham kaynağı olmuştur. Bu nedenle Sudbury Okulları incelenmeye değer bir okuldur.

2.1.2.7. Köy Enstitüleri

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda Osmanlıdan kalan yetişmiş insanların ne denli etkisi olduysa Osmanlının kuruluşunda da Selçuklu hükümdarlığından kalma yetişmiş insan kaynakları ve kurumları etkili olmuştur. Tanzimat sonrası Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmış ve yönünü batıya çevirmiştir. Gelişme, değişme ve bir imparatorluk olarak var olmanın her alanda yetişmiş insan kaynakları ile mümkün olabileceği gerçeğini güçlü bir şekilde hisseden Osmanlı varlığını sürdürebilmek için bu insan kaynaklarının nasıl bir insan yetiştirme düzeni ile mümkün olabileceği sorusuna medrese veya Enderun çıkışlı Osmanlı entelektüeli tarafından yüzünü batıya dönme cevabı ile karşılık bulmuştur. Bu yönelme büyük oranda batıda oluşan “bağımsız düşünebilme iklimi,” dolayısıyla bilim üretme mekanizması oluşturma çabası yerine, kurulan yapının, sistemlerin, okul ve programların taklidinden öteye geçememiştir (Büyükbaş, 2013). Bu diyalektik süreç Avrupa’da uygulanan Ulus merkezli eğitim sistemi ile Türkiye’nin tanışmasını sağlamıştır. Modern eğitim ve ulusçuluk arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki modernleşmeye yönelirken toplumdaki birliği temin etme noktasında belirginleşir. Ulusçuluk birliği oluştururken, ırksal orijin, dil benzerliği, dinsel kimlik ya da herhangi bir unsura atıf yaparak bunu sağlayabilir. Fakat hangi unsur temel alınırsa alınsın ulusçuluk kendi amacını eğitim organizasyonuna yansıtır. Eğer bir ulus yasal olarak bir devlet şeklinde organize olmuşsa, devlet ulusal bir dil üzerine temellenebilir, tarafsız seküler okul sistemini oluşturabilir ve yerel farklılıkları dikkate almaksızın ayrı parçaları bir ulusa entegre edebilmek için eğitim yönetimini ve programını merkezileştirebilir. Burada amaçlanan ideal bir ulus oluşturmaktır (Şimşek, Küçük, Topkaya, 2012). Merkezi eğitim belirli unsurlar göz önüne alarak bu süreci oluştururken Ferrer tarzı bir yaklaşım ile demokratik mekanizmaları ve demokrasi kültürünü eğitimin içerisine entegre edebilir. Ancak Tolstoy’un temelden reddettiği merkezileşmeyi oluşturmuş olduğu için "özgür düşünme becerisi" çevresinde eksikleri olacaktır. Bu bağlamda Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitimin merkezileşmesi ve planlanmasına ön ayak olması ile eğitimimizde demokrasi konusunun şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Tevhid-i Tedrisat kanunu  ğretimlerin birleştirilmesi anlamına gelmektedir ve Mart 1924'te 430 sayılı kanunla şer'ye ve Evkaf Vekaleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Bu kanun kapsamında şer'ye ve Evkaf Vekaleti bütçesi için ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilmiş ve maarif vekaleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açmıştır (Akyüz, 2011, 329-330). Tevhid-i Tedrisat ile birlikte merkezi  ğretim programlarının düzenlenmesine ve eğitimin merkezi bir yerde toplanmasına imkan sağlanmıştır (Aslanargun, 2007).

Ulus merkezli eğitim ve merkezi  ğretim programları ile oluşan ortam kendi alternatiflerinin oluşması konusunda bir dayanak olmuştur. Bu durum toplumsal ve siyasal düşünce yapımıza etki etmiş ve ulusu merkeze alan devletlerin yönettiği eğitim kurumlarının ve okulların yaygınlaşmasına neden olmuştur. Günümüzde bu durum koşulsuz kabul görmektedir. Ancak bakıldığında gençlerin ve çocukların ne yapacaklarını belirleyen bu programlar, belirledikleri ulusal ve akademik kriterler üzerinden bir başarı skalası çıkarmakta ve bu kriterleri yakalayamayan bireylere başarsız sıfatını vermektedir. İnsanların zihinlerinde canlanan eğitim tanımı genellikle bundan ibarettir. Ancak günümüzde bu düşünme yapısından kurtularak modern okullaşmanın bize tercih hakkı tanıdığının (aslında karmaşık tercihler dizisi) ve bambaşka bir tercihin mümkün olduğunun farkına varmalıyız. Eğitim, modern kültürlerin unuttuğu veya yok saydığı başka birçok anlama gelebilir (Miller, 2010).

Ülkemizde ve dünyada da merkezi eğitim sistemleri içerisinde ya da onlara özerk olarak kendi modelini geliştirmiş ve uygulayan okullar olmuştur ve olmaktadır. Bunlardan  lkemizde var olmuş olan örneklerden birisi Köy Enstitüleridir. Özel okullar da demokratik temelde fırsat eşitliği noktasında bir zıtlık oluşursa da eğitimin demokratikleşmesi noktasında oluşturdukları birikimler ile kazanımlar elde etmektedir. Çok çeşitli özel okul bulunmak ile beraber demokratik bir yapı oluşturmak amacıyla yola  ıkmasalar da ulaştığı sonuçlar açısından ürünleri incelenebilir bir noktadadır.

Köy enstitüleri kurulduğu yıllarda ülkenin köylerinde okul sayısı yok denecek kadar azdır. Kurtuluş savaşından çıkmış bir ülkenin köylüsü henüz Cumhuriyetin kazanımlarına dair bir fikir sahibi değildir ve yoksulluk içerisinde bu durumu irdeleyecek araçlara sahip değildir. Kaldı ki köy insanının eğitim ihtiya ının en temelinde sayılabilecek okuma yazma  ğretimi bile atanan öğretmenlerin köylerde kalmamasından dolayı sağlanamamaktadır. Köylere yapılmak istenen tüm destekler kentli zihin ile gerçekleştirildiği için havada kalmakta ve amacına ulaşamamaktadır. Bu çabaların başarılı olabilmesi için köyü bilen ve dilinden anlayan aydınlara ihtiyaç vardır. Köy Enstitüleri işte tam da böyle bir zamanda 1935'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Hikayesine bakıldığı zaman elzem bir ihtiyaç karşıladıkları aşıkardır. Bu ihtiya ı

tespit edip çözüm üreten yine bir köylü çocuğu olan eğitimci İsmail Hakkı Tonguç'tur. (Aysal, 2005).

Tonguç Köy Enstitülerinden bahsederken tespitlerinin kökeni hakkında fikir vermektedir. Örneğin köy ile ilgili konuların hafife alındığından ve köyün kalkınması için özdeşleşmiş bir dönüşümün olması gerektiğinden bahsetmiştir. Osmanlıdaki biat kültürü içerisinde emredileni yapan köylünün şuurlanarak kendi başına karar verip hareket edecek beceriye gelmesi gerektiğini ifade eden Tonguç bu şuurlanmanın köylüde demokrasi ve Cumhuriyet bilincini ortaya çıkaracağına inanmış ve köylülerin istismar edilen birer hayvan olmaması gerektiğinin üzerini vurgulamıştır. Köyler ile ilgili yaptığı tespitlerde eğitimi birinci plana koyan Tonguç köyde eğitim meselesinin ülkenin tüm kurumlarınca desteklenmesi gerektiğini aksi halde başarıya ulaşılmasının zor olduğunu söylemiştir (Tonguç, 1946). Tonguç köyün kalkınması ve bunun bilinçli bir şekilde olması gerektiğini ifade ederken bir yandan da toplumun ve ülkenin şartlarının bir gereğini dile getirmekteydi. Çoğu zaman yenilikler zaruretlerden dolayı ortaya çıkmaktadır (Tonguç, 1946). Köy enstitüleri Cumhuriyetin devamı ve kalkınması için bir gereklilik haline gelmişti. Köy Enstitüleri Cumhuriyet rejimi ve yöneticilerinin köylüye ve halka ulaşabilmelerini amaçlamaktaydı, tıpkı 1931 yılında kurulan Halkevleri gibi (Karaömerlioğlu, 1998). Bunun yapılabilmesi için bir altyapının hazırlanması, tahlillerin doğru yapılması ve imkan yaratılması gerekmektedir. Bu nedenle ülkemize çeşitli eğitimciler gelmiş ve İsmail Hakkı Tonguç gibi isimler de yurtdışında incelemelerde bulunmuşlardır. Tüm araştırma ve çalışmalar doğrultusunda Köy Enstitüleri açılmıştır (Arayıcı, 2002, 193). Ülkemiz demokratik birikimine bir katkı sağlayan köy enstitüleri köye uygun öğretmen yetiştirmesi ve bunu yaparken daha önce uygulanmamış yolları izlemeleri açısından özel bir yerdedir.

2.1.3. Demokratik Eğitimin Sınıflandırılması

II. Dünya Savaşı'nın ardından eğitim de diğer tüm insan faktörlü yapılar gibi toplumsal değişimlerden etkilenmiştir. 1900'li yılların ortalarında yaşanan savaşın ardından, insana bakışın değiştiği bir zamanda eğitim yeniden gözden geçirilme sürecine dahil olmuştur. Davranışçılığın bu dönemde ortaya çıkması tesadüf değildir. İkinci dünya savaşının büyük yıkımından çıkan ülkeler insanların doğuştan farklı olduğunu düşünen Nazizm ve Faşizm yerine insanı eşit ve tertemiz bir "tabularasa" olarak gören dünya görüşünü kabule çok hazırlardı. (Türkçapar ve Sargın, 2010). Davranışçılığın ardından ortaya çıkan akımlar ise bilimsel birikimler çerçevesinde çocukların anne, baba ve diğer yetişkinlerden bağımsızlaşarak hareket etmesini teşvik etmektedir. Yeni okul modeli, kitap-öğretmen-öğretim programı modelinin karştı olarak iş okulu, çocuk merkezli yaklaşım, özgür eğitim, çocuktan hareket alımı, okulun ortadan kaldırılması kuramlarının temelini oluşturmaktadır

(Hesapçıoğlu ve Dündar, 2008). Ron Miller eğitimin bu gelişim sürecini Transmissinon ve diğerleri olarak iki kategoriye ayırmıştır. Transmission model ana akımı temsil etmektedir. Diğerleri ise farklı pedagojileri kapsamaktadır. Özgürlüğe dayalı öğrenme, sosyal oluşturmacılık, eleştirel pedagoji, ruhsal gelişmecilik ve holistik (bütüncül) öğrenme diğerleri kategorisinin alt başlıklarını oluşturmaktadır. Miller ana akımı diğerlerinden öğrenmeye ve otoriteye bakış açısı ile demokratik ilkeler konusunda farklı görmektedir. Bu noktada diğerleri kendi içlerinde ayrışsa da bu konularda benzer bakış açıları sunmaktadır. (Miller'den 2004: Akt Korkmaz, 2014). Demokratik öğrenme ortamı temele alındığında her pedagoji kendi öğrencilerine demokrasinin çeşitli kriterleri ile desenlenmiş alanlar sunmaktadır. Tabi ki bu pedagojilerin pratiklerindeki çıktılarının araştırılması ve değerlendirilmesi de önemlidir. Bu bağlamda ülkemizde Miller'a benzer bir sınıflandırmayı Hesapçıoğlu ve Dündar (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflandırma demokratik öğretim sürecinde dünya ile benzer bir izlekte olduğumuzu bize göstermektedir. Hesapçıoğlu ve Dündar (2008) alternatif alandaki okulları şu şekilde sınıflandırmıştır; Proje Okulları, Serbest Gestalt Okulları, Demokratik Okullar, Özgür Okullar ve Summerhill Örneği, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Serbest Alternatif Okullar.

Alternatif olarak ifade edilen okulların birtakımı çocukların iyi bir vatandaş olarak ekonomik sistemi döndüren bireyler olmak yerine çocukların kendilerini keşfetmelerini, sosyalleşmelerini ve sağlıklı duygusal bağlar kurmalarını amaçlamaktadır (Miller,2005). Ancak tabi ki böylesi okulların bireylerde bir bilinç geliştirebilmeleri için belirli özellikleri barındırmaları gerekmektedir. Franklin (2002) bu özellikleri küçük boyutluluk, destekleyici çevre, bireysel programlama, çok seçeneklilik, özerklik ve demokratik yapı, aile ve toplumun yönetime katılması, iyi tanımlanmış standartlar ve kurallar, hedefi belli hizmetler, hesap verebilir olma ve sürekli değerlendirme (Akt Aydın, 2012) olarak belirlemiştir. Franklin'in çizdiği çerçeve demokrasi ilkelerinin doğrudan hayata geçmesini sağlayabilecek ve öğrenciyi birey olarak kabul etmeye olanak sağlayacak kriterleri içermektedir. Ancak bu şekilde bireylerin kendilerini geliştirmelerini ve bilinçlenmelerini sağlayacak bir atmosfer oluşturulabilir. Bryant'a (1993) göre bu okullar; her öğrenci için eğitim sürecini değiştirirler, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi yöneten geleneksel sosyal normlardan uzaklaşırlar, kişisel olmayan bir tarafsızlıktan çok bireysel farklılıklara değer verirler, büyüme ve gelişimi başarmanın bir aracı olarak kişisel ilişkiyi ön plana alırlar.

Miller'ın sınıflandırdığı pedagojiler temelde Franklin ve Bryant'ın belirttiği okul özelliklerini kapsamaktadır. Bu bağlamda belirtilen pedagojilerin ve daha fazlasının uygulandığı okulların belirlenip yapılan uygulamaların dönütlerinin alınması gerekmektedir. Feyerabend'in (1981) belirttiği gibi farklı bilgi türleri olayların farklı düzenlenmesi demektir. İnsanların düşünce biçimlerini kullandıkları dil ve algılama kapasiteleri belirlemektedir. Bu

durum da aldıkları kararlara etki etmektedir. Bu sebeple insanların sayısal veriler dışında herhangi bir konu ile ilgili olarak aynı düşünmesini beklemek imkansız ve gereksizdir. Tek ve gerçek bir doğru yoktur. Eğitim gibi sosyal bir bilimde denenecek herhangi bir düşüncenin sayısal verisini çıkararak olup olmayacağını kestirmek mümkün değildir. Bunun için birbirine alternatif tüm bilgilerin birbirleriyle yarışmasına imkan tanınmalıdır. Buna Feyerabend çoğalma (proliferation) ilkesi demektir. Çoğalma ilkesi sadece alternatiflerin icat edilmesini önermekle kalmayıp aynı zamanda çürütülen teorilerin tasfiye edilmesini de önleyici bir işlev görmektedir. Çünkü, çürütülen teori gündemde kaldığı sürece rakip teorisinin içeriğine katkıda bulunacaktır (Feyerabend'den 1981: Akt Demir, 2000). Bu bağlamda alternatiflerin çoğalması ve adil bir yarış içerisinde fikirlerini test etmesi yalnızca demokratik okul atmosferi için değil tüm eğitim sistemimiz için dönüştürücü ve geliştirici bir süreç olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Demokrasi ve demokratik öğrenme ortamları ile bu ortamların öğrencilerin tutumlarına etkisi ülkemizde uzun yıllardır çalışılan bir konudur. İlk araştırmalardan bugüne dek, demokratik öğrenme ortamlarının çeşitli alanlarda etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bölümde demokratik öğrenme ortamı ile ilgili sadece ilköğretim ve ortaokul seviyesinde; okulların demokratik yönetim şekilleri, öğrenci ve öğretmenlerin demokrasi algıları ve demokratik tutumlar ile ilgili yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Karadağ, Baloglu ve Yalçınkayalar (2006) “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma” adlı çalışmada okul yöneticilerinin demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Gömlüksiz (1988) “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ve Peker (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin demokratik tutumları ile demokratik sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda araştırmaların sonuçları yöneticilerin tutumlarının öğretmenleri, öğretmenlerin tutumlarının öğrencileri etkilediğini göstermektedir.

Şahin (2008) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Dogmatik Düşünme Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik

tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmaması durumu ile dogmatizm arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Dereli (2013) “Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk Merkezli Uygulamaları Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde dokümantasyon eğitimi alan öğretmenlerin demokratik tutumlarının eğitimi almayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde artıp otokratik tutumlarının anlamlı düzeyde azaldığını tespit etmiştir.

Şahiner (2008) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin demokratik tutumlarında olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir.

Erbil (2014) “İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarıların, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında işbirlikli öğrenme yöntemleri ile demokratik tutum arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Ural ve Sağlam (2011) “İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Kaldırım (2005) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları” adlı çalışmasında öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, özgürlük ile ilgili bazı konuları yanlış algıladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin demokrasi algılarını en çok etkileyen faktörün ise anne ve babanın eğitim düzeyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Thornberg ve Elvstrad ise (2012) “Çocukların okuldaki demokrasi, katılım ve güven deneyimleri” adlı çalışmalarında öğretmenlerin okul kültürü, sınıf hayatı ve sınıf konseylerinde verilen kabul edilmiş güç ve etkileşim kalıpları konusundaki farkındalıklarını arttırmak zorunda olduklarını ve müzakereci demokrasiyi dikkate alan yaygın bir eğitim ve tartışma eksikliği olduğunu tespit etmişlerdir.

Williems (1967) ise “Kalabalık okullarda öğretimin zorluğu” ile ilgili yaptığı derleme çalışmasında az sayıda öğrencili okullarda üretkenlik, devamsızlık, sosyal etkileşim, iletişim gibi konularda olumlu bulgular elde etmiştir.

Kayabaşı (2011) “Öğretmen Adaylarının Davranışlarının Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının kendi davranışlarını ve

öğretim elemanlarının davranışlarını değerlendirmesi ile demokrasi ilkelerine katılımı arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Arslan, Satıcı ve Kuru (2006) “Devlet ve Özel ilköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması” adlı çalışmasında uygulanan modele göre okulların etkililiği, okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları olmak üzere birbiriyle bağlantılı beş faktörde ele almış ve araştırmanın bulguları sonucunda özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına göre, etkili okulların belirtilen boyutlarında, daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yalçın (2010) “Genç Yetişkinlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Algıladıkları Ana-Baba Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında anne babaların eğitim düzeyleri ile çocuklarına uyguladıkları kontrolcü davranış, sıkı disiplin ve geçimsizliğin arttığını tespit etmiştir.

Pekkarakaş (2010) “3-6 Yaş Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde eğitim durumu yüksek olan babaların eğitim durumu daha düşük olan babalara göre daha geleneksel çocuk yetiştirme tutumları sergiledikleri görülürken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların lise mezunu eğitim düzeyine sahip babalara göre daha modern çocuk yetiştirme tutumlarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin demokrasi konusundaki algılarının yöneticilerinin tavırları ile birlikte değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demokratik tutumlarını öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili uyguladığı yol etkilemektedir. Bu bağlamda yöneticilerin öğretmenleri, öğretmenlerin öğrencileri etkilediği bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin oluşturdukları demokratik sınıf ortamına etkisi incelendiğinde hizmet içi eğitim alanların almayanlara göre daha demokratik olduğu sonucu elde edilmiştir. Hizmet içi eğitim örnekleri arasında sayılabilecek dokümantasyon eğitiminin yine bu noktada anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Öğrenciler açısından öğretmenlerin aktif ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanması öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesinde olumlu katkı sağlamaktadır.

Demografik faktörler göz önüne alınarak yapılan çalışmalarda cinsiyet açısından kızların demokratik tutumları erkeklere göre anlamlı fark göstermektedir. Ancak ilköğretim seviyesinde öğrencilerin demokrasi hakkındaki kavramları yanlış anlayabildiği tespit edilmiştir. Okullar bazında bakıldığında küçük boyutlu okulların devamsızlık, sosyal etkileşim, iletişim gibi konularda büyük boyutlu okullara göre daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan incelemeler demokrasi ve demokratik tutum konusunda pek

çok çalışma yapıldığını ancak yine de yapılabilecek pek çok çalışma ve çalışma alanı olduğunu göstermektedir.

Ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve eğitim düzeyleri ile çocuklarının demokratik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durum ile demokratik tutumun negatif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Araştırmalarda artan eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durum ile demokratik tutum ve çocuk yetiştirme konularında artış beklenirken sonuçlar negatif yönde çıkmıştır. Ancak lisansüstü mezunları ile lise mezunları arasındaki çocuk yetiştirme tutumlarının lisansüstü mezunların lehine olması bu bulgular arasındaki pozitif sonuçtur. Bu noktada eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durum ile demokratik tutum ve demokratik ortamda çocuk yetiştirme gibi konularda bu faktörlerin tek başına olumlu etki etmediği düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlemesi süreci yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada özel ve devlet ilkokullarında okuyan 2, 3, 4. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırması yapılmıştır. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). İlişkisel tarama araştırmalarında ise değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmaya çalışılırken değişkenlere müdahale edilmez. Evrende manipüle edilmeyen haliyle değişkenler arasında ne türden ilişkiler olduğu ve bu ilişkilerin olası anlamları anlaşılma çalışılır (Büyüköztürk, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Patton'a (1987) göre, geçerli genellemeler yapmak için olasılık temelli örnekleme, temsiliyet anlamında evrene önemli yararlar sağlar, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların incelenmesinde ise kolay ulaşılabilir örneklem derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Akt Yıldırım ve Şimşek 2015). Bu bağlamda çalışma İzmir ili içerisinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen Ali Kuşçu İlkokulu, Çamlıkule İlkokulu, Rota Koleji, Vali Rahmi Bey İlkokulu ve Doğa Okullarında gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de örneklemdeki öğrenci sayıları sunulmaktadır.

Tablo 1

Örneklem Katılımcı Sayıları

Okullar	DTÖ Katılımcı Sayısı	EBF Katılımcı Sayısı	DTÖ Uygulanan Sınıf Seviyeleri
Özel Okul	406	79	2.Sınıf: 149 3.Sınıf: 156 4.Sınıf: 101
Devlet Okulu	442	106	2.Sınıf: 164 3.Sınıf: 172 4.Sınıf: 106

Kısaltmalar: Demokratik Tutum Ölçeği: DTÖ, Ebeveyn Bilgi Formu: EBF.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını tespit etmek için yine araştırmacı tarafından hazırlanan “Ebeveyn Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Demokratik Tutum Ölçeği geliştirilirken I- Kuramsal çerçevesinin oluşturulması, II- Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması III- Uzman görüşüne başvurulması, IV- Ön uygulama yapılması V-Geçerlik ve güvenirlik için istatistiksel analizler, VI-Ölçeğin son halinin verilmesi adımları izlenmiştir. Kuramsal çerçevesinin belirlenmesinde alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın incelenmesi ile; birlikte yaşama, adalet-eşitlik, kurallar ve haklar-özgürlükler konuları araştırma için uygun bulunmuştur. DTÖ madde havuzu oluşturulurken ilkokul ve ortaokullarda uygulanmış tutum ölçeklerinden yararlanılarak 40 maddelik bir maddelik havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu 1 ölçme değerlendirme, 3 sınıf öğretmenliği, 2 eğitim programları bölümünde çalışan akademisyen tarafından incelenmiş ve ölçekteki 12 madde öğrencilerin yaşlarına uygun bulunmadığı için çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra DTÖ çalışması 28 maddeden 3lü likert tipi formatında, öğrencilerin tutum ifadelerine katılma dereceleri ise, Evet (1), Kısmen (2), Hayır (3) şeklinde oluşturulmuştur. DTÖ'deki 28 maddenin öğrencilerin demokratik tutumlarını ortaya çıkarabilmeleri için uygun maddeler olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı Anabilim Dallarındaki 6 öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Öğretim elemanlarından randevu alınıp birebir görüşme yapılarak, maddelerin

şekli ve içerikleri, ifadelerin anlaşılabilirliği, soru formatları gibi hususlarda görüşler alınmıştır. DTÖ'nün ön uygulaması 23 Nisan, Tuğsavul ve Mimar Kemalettin ilkokullarında okuyan 536 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. DTÖ'deki 1,4,5,6,7,8,9,11,12,14,15,18,19,20,24,25,27,28. maddeleri olumsuz ifadelerdir.

Ebeveyn Bilgi Formu oluşturulurken öncelikle alanyazındaki örnekler taranmıştır. Alanyazındaki örneklerden hareketle çıkarılan sorular için alanında uzman 3 kişiden form ile ilgili görüş alınmıştır. Ardından araştırmacılar uzmanların önerilerini de göz önünde bulundurarak formu ek-2 deki haline getirmişlerdir. Son haline getirilen form “Demokratik Tutum Ölçeği” uygulanan öğrencilerin ailelerine öğretmenler aracılığıyla gönderilmiş ve 1 hafta içerisinde doldurup geri yollamaları istenmiştir. Formun öğrencilere doldurtulmama sebebi formun içerisinde öğrencilerin bilgi sahibi olmayabilecekleri ya da kendilerini rahatsız hissedebilecekleri bilgilerin olmasıdır. Form 848 aileye yollanmış ancak 185 aileden dönüş alınabilmiştir. Çalışmada 185 aileden alınan bilgiler kullanılmıştır.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

3.4.1 Demokratik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

3.4.1.1. Güvenirlik

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanarak bakılmıştır. Ölçeğin toplam puanlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirliği katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Cronbach Alpha iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirliği katsayıları

	Cronbach Alpha	Spearman Brown iki yarı güvenilirliği
Ölçeğin Toplam Puanları	0,77	0,84

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin toplam puanları için Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısının için 0,77 ve Spearman Brown İki Yarı Korelasyon katsayısının 0,84 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı için 0.70’in üzerinde olan güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğunu ve elde edilen bu katsayılar göre ölçme sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

3.4.1.2 Açıklayıcı faktör analizi

Ölçeğe ilişkin ilk analizlerde KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) değeri .73; Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 1838,70$; $df=378$; $p<.001$). KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Anti-image ve korelasyon matrisleri incelendiğinde ise maddelerin örneklem yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu ve yüksek korelasyon içermedikleri ($r>.85$) görülmüştür. Temel bileşenler analizi ile varimax dik döndürme tekniğinin kullanıldığı analiz sonucunda faktör sayısı dört olarak belirlenmiştir. Analizlerde faktör yükü .50 altındaki maddeler ile binişik maddelerin ölçekten çıkarılması (1-3-5-10-17-19-24) sonucunda ölçeğin temel olarak dört faktörden (Birlikte Yaşama, Adalet-Eşitlik, Kurallar, Haklar) ve toplam 21 maddeden meydana geldiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Faktörlerin açıkladığı varyans değerleri incelendiğinde birlikte yaşama alt boyutundaki açıklanan varyans değerinin 13,50, eigen değerinin 3,50; adalet- eşitlik alt boyutundaki açıklanan varyans değerinin 8,65, eigen değerinin 2,14; kurallar alt boyutundaki açıklanan varyans değerinin 7,07, eigen değerinin 1,70 ve haklar alt boyutundaki açıklanan varyans değerinin 6,26, eigen değerinin 1,47 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise 35,49 olarak belirlenmiştir. Faktörlerde yer alan maddelere ilişkin faktör yük değerleri ile madde toplam puan korelasyonlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Demokratik Tutum Ölçeğinin son halinde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ile madde toplam korelasyonları

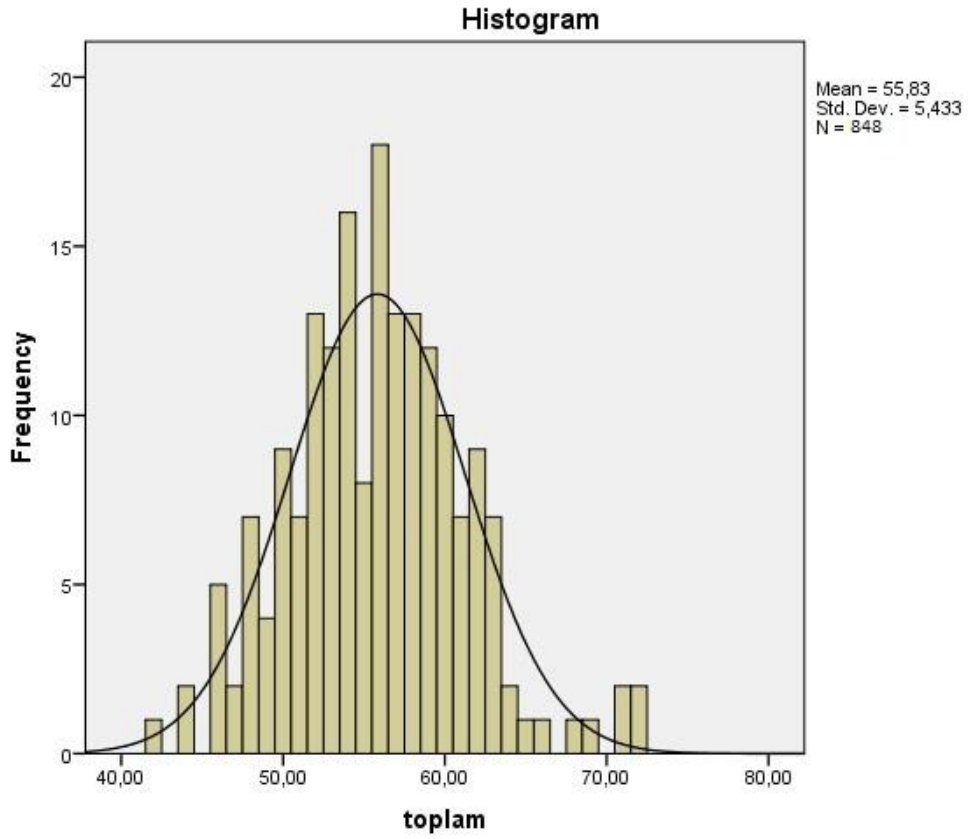
Maddeler/Faktörler	Birlikte Yaşama	Adalet-Eşitlik	Kurallar	Haklar
9	.685			
15	.642			
28	.569			
27	.517			
4		.523		
8		.564		
12		.511		
14		.540		
18		.513		
25		.546		
6			.616	
7			.551	
11			.612	
20			.535	
2				.514
13				.518
23				.525
16				.521
21				.515
22				.558
26				.595

Faktör yük değerleri incelendikten sonra ölçeğin maddeleri tekrar gözden geçirilmiştir. Ardından alanyazında ortaokul öğrencilerine uygulanmış ölçekler tekrardan gözden geçirilerek alt ölçekler ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin her bir boyutunda yer alan maddeler göz önünde bulundurularak faktörler şu şekilde

adlandırılmıştır. Birinci Faktör: Birlikte Yaşama, İkinci Faktör: Adalet-Eşitlik, Üçüncü Faktör: Kurallar, Dördüncü Faktör: Haklar.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında güvenilirlik için cronbach alpha hesaplanmış ve yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Alt problemlere yanıt bulmak amacıyla verilerin analizinde t testi ve anova kullanılmıştır. Frekans tablosu sonuçlarına göre çizilen histogram Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin frekans tablosu histogramı.

Tablo 4

Frekans analizi değerleri

İstatistik	Değer
Ortalama	55,82
Standart ortalama hata	0,399
Medyan	56
Mod	56
Standart sapma	5,43
Varyans	29,51
Çarpıklık	0,309
Basıklık	0,497

Frekans tablosu sonucunda verilerin çarpıklık değeri (skewness) 0,309 olarak belirlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada incelenen değişkeni ölçebilmek için geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları özenle yapılmış ve detaylı olarak sunulmuştur. Bununla birlikte araştırmada elde edilen veriler düzenli ve güvenli bir biçimde dijital ortama aktarılmış ve başka araştırmalar için araştırmacıların kullanabileceği şekilde saklanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırma nicel verilerin kullanıldığı ilişkisel tarama türünde bir çalışma olduğundan dolayı araştırmacı verilerin toplanması sürecinde aktif olarak rol almış ancak katılımcılarla incelenen değişken üzerinden doğrudan bir teması olmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde uygulamadan toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın problemi çevresinde oluşturulan alt problemlere göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla DTÖ'ye verdikleri cevapların ortalamalarına bakılmıştır. Sonuçlara Tablo'5 de yer verilmiştir.

Tablo 5

Demokratik Tutum Ölçeği madde puan ortalamaları

DTÖ maddeleri	N	X	S
1		2,68	
2		2,59	
3		2,69	
4		2,66	
5		2,64	
6		2,58	
7		2,69	
8		2,65	
9		2,62	
10	848	2,58	0,29
11		2,67	
12		2,61	

13	2,67
14	2,67
15	2,69
16	2,62
17	2,62
18	2,57
19	2,68
20	2,66
21	2,68

Araştırmada ele alınan “İlkokul öğrencilerinin demokratik tutum düzeyi nedir?” alt probleminin çözümü doğrultusunda katılımcılardan elde edilen veriler ölçeğin puan tablosu kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların toplam puanı 55,52 olarak hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde demokratik tutum düzeyleri üst seviyeye biraz yakın olsa da çarpıklık değeri çok düşük bulunmasından dolayı orta seviyede olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde elde edilen verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmıştır. Uygulanan Shapiro-Wilks ($p=0,230$) ve Kolmogorov-Smirnov ($p=0,255$) testleri sonucunda verilerin normal dağılımdan anlamlı olarak farklı olmadığı görülmüştür. Buna göre verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik istatistiksel yöntemlerden bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin gittikleri okul türlerine göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen t testi sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin okul türlerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik t testi sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Devlet Okulları (1-2-3)	442	52,31	5,62	183	3,314	0,001
Özel Okullar (4-5)	406	56,30	5,24			

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($p < 0,05$). Buna göre öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin okul türlerine bağlı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 4. ve 5. (Özel Okullar) tür okulda öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutum düzey puanlarının 1., 2. ve 3. (Devlet Okulları) okul türlerine göre anlamlı olarak daha yüksek çıktığı bulunmuştur.

4.2.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen t testi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik t testi sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Kız	136	55,80	5,34	183	0,106	0,915
Erkek	49	55,89	5,73			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p > 0,05$). Buna göre öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olmadığı belirlenmiştir.

4.2.3. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen testlerden demokratik tutum puanlarının ortalama sonuçlarına Tablo 8’de ANOVA testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf seviyelerine göre demokratik tutum puanlarının ortalama tablosu

	N		X	S
	Ö.O	D.O		
2.Sınıf	149	164	55,68	5,24
3.Sınıf	156	172	59,76	5,12
4.Sınıf	101	106	51,13	5,47
Toplam	406	442	55,52	5,27

Kısaltmalar: Özel Okul: Ö.O, Devlet Okulu: D.O

Tablo 9

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları

N	df	Ort. kareleri	F	p
848	182	320,472	12,17	0,00011

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında ve ne yöne olduğunu belirlemek için Tukey pos hoc testi yapılmıştır. Tukey testine göre 2. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzey puanları 4. sınıflara göre anlamlı olarak daha yüksek, 3. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzey puanlarının ise 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

4.2.4. Öğrencilerin ailelerinin gelir seviyelerine göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin ailelerinin gelir seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları

N	df	Ort. kareleri	F	p
185	180	16,787	0,563	0,690

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları ailelerinin gelir seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$). Buna göre ailelerinin gelir seviyelerinin öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.2.5. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları

N	df	Ort. kareleri	F	p
185	178	12,325	0,410	0,872

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları annelerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$). Buna göre annelerinin eğitim seviyelerinin öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.2.6. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları

N	df	Ort. kareleri	F	p
185	179	34,543	1,176	0,323

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları babalarının eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$). Buna göre babalarının eğitim seviyelerinin öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.2.7. Öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçlarına Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin ailedeki çocuk sayısına göre demokratik tutum düzeylerine yönelik ANOVA sonuçları

N	df	Ort. kareleri	F	p
185	181	12,846	0,431	0,731

Tablo 13’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$). Buna göre ailedeki çocuk sayısının öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.2.8. Öğrencilerin ebeveynlerinin medeni durumuna göre demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen t testi sonuçlarına Tablo 14’de yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin ebeveynlerinin medeni durumuna göre demokratik tutum düzeylerine yönelik t testi sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Evli	170	55,88	5,51	183	0,515	0,607
Ayrılmış	15	55,13	4,45			

Tablo 14’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik tutum düzey puanları ebeveynlerinin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$). Buna göre öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin ebeveynlerinin medeni durumuna bağlı olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada özel ve devlet ilk okulu öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri belirlenerek karşılaştırılmış ve demokratik tutum düzeylerini etkileyen değişkenler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Demokratik tutum düzeyleri devam edilen okul türleri faktörü açısından değerlendirildiğinde özel okula devam eden öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri devlet okuluna devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum Arslan, Satıcı ve Kuru (2006) tarafından yapılan özel ve devlet okullarının okul etkililiği çalışması ile paralellik göstermektedir. Özel okulların okul iklimi oluşturmadaki başarısı demokratik tutum düzeylerinin ortalamasını arttırmakta ve öğrencilerin demokratik kazanımları içselleştirerek tutum haline getirmesini sağlamaktadır. Ayrıca İlgar (2014) devlet okulu ile özel okul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili yaptığı çalışmada sınıf yönetimi anlayışında farklılık tespit etmiştir. Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenlerin profesyonel yardım ve PDR desteği imkanının daha fazla olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin demokratik bir sınıf iklimi oluştururken profesyonel yardım almaları önemli görülmelidir.

Demokratik tutum düzeyleri cinsiyet faktörü açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Ural ve Sağlam (2011) tarafından yapılan çalışmadan farklılık göstermektedir. Ural ve Sağlam (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılık alınan verilerin farklı sosyo-ekonomik yapıdaki okullardan gelmesi sebebiyle önemli ve açıklanabilir görülmektedir.

Demokratik tutum düzeyleri sınıf düzeyleri faktörü açısından değerlendirildiğinde 2. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzey puanları 4. sınıflara göre anlamlı olarak daha yüksek, 3. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzey puanlarının ise 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bu sonucun seçilen örneklemdeki uygulama farklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Farkın daha derin incelenebilmesi için konu ile ilgili çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Demokratik tutum düzeyleri ailelerin gelir düzeyleri faktörü açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin ailelerin gelir düzeylerine göre demokratik tutum düzeyleri

arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Kuzgun (1987) tarafından yapılan sosyo ekonomik koşulların kişilik özelliklerine etkisi ile ilgili çalışmasının sonuçları ile farklılık göstermektedir. Ölçeğin uygulandığı yaş grubu ve evren-örneklem göz önüne alındığında 2-3-4.sınıf öğrencilerin demokratik tutumlarının henüz sosyo ekonomik durumdan etkilenebilecek bir durumda olmadığı ya da uygulanan örneklemin bu farklılığı göstermediği öne sürülebilir. Bu bağlamda ilerleyen yaşlar için benzer araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

Demokratik tutum düzeyleri anne ve babaların eğitim düzeyleri faktörü açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerinden etkilendiği belirlenmiştir. Bu sonuç Kaldırım (2005) tarafından 8. Sınıf öğrencilerine yapılan demokrasi algıları çalışması ile farklılık göstermektedir. Kaldırım (2005) çalışmasında anne ve babaların eğitim düzeylerinin demokrasi algılarına etki ettiğini tespit etmiştir. Ancak uygulamanın farklı şehir ve örnekleme yapılmış olması ile yaş grubu göz önüne alındığında iki sonucun farklı çıkması kabul edilebilir.

Demokratik tutum düzeyleri ailedeki kardeş sayısı faktörü açısından değerlendirildiğinde demokratik tutum düzeylerinin ailedeki kardeş sayısından anlamlı düzeyde etkilendiği belirlenmiştir. Bu sonuç Aydemir ve Aksoy (2010) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermekte iken Şahin (2005) ile İnci ve Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmalar ile farklılık göstermektedir. Aydemir ve Aksoy (2010) yaptıkları araştırmada ailedeki kardeş sayısının demokratik tutum düzeyine bir katkısını tespit edememiştir. Şahin (2005) tarafından yapılan çalışmada demokratik tutum düzeyinin diğer birkaç faktör ile birlikte ailedeki kardeş sayısından da etkilenebileceği olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnci ve Deniz (2015) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde demokratik tutum düzeyi ile ailedeki kardeş sayısı arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada cinsiyet faktörünün demokratik tutum düzeyine etki etmediği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeklerin uygulandığı örneklemeleri yansıtmaları açısından önemlidir. Aynı zamanda aradaki sonuç farklılıklarının olmasını da normalleştirmektedir. Bu bağlamda daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapılması gerekli görülmektedir.

Demokratik tutum düzeyleri ebeveynlerin medeni durum faktörü açısından değerlendirildiğinde demokratik tutum düzeylerinin ebeveynlerin medeni durumundan etkilendiği belirlenmiştir. Bu sonuç Yalçın (2010) ve Pekkarakaş (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Farklı yaş gruplarının ebeveynleri ile yapılan çalışmalardan benzer sonuçlar elde edilmesi medeni durum faktörünün çocukların demokratik tutum gelişiminde etkin bir rolü olmadığını göstermektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

1. Özel ve Devlet okullarında yapılan uygulamaların demokratik tutum düzeyleri açısından incelenmesi önerilmektedir. Aradaki uygulama farklarının tespit edilmesi ile ortaya çıkan sonuçların okul yapılanmalarında yapılacak değişikliklere katkı sunabileceği düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ile sosyo-ekonomik durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına geniş bir örneklem seçilerek derinlemesine araştırma yapılması önerilmektedir. Böylece anlamlı ya da anlamsız çıkacak her sonuç ile özel ve devlet okullarının yapılanması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ile ailelerdeki çocuk sayısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına geniş bir örneklem seçilerek derinlemesine araştırma yapılması önerilmektedir. Böylece kardeş sayısı ile ebeveynlerin çocuk bakımı arasındaki ilişkiyi inceleyen ilgili çalışmalara bir destek sunulabilir.
4. 4.Sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerine etki eden sebeplerin derinlemesine araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 81-90.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- American Journal Of Play. (2011). Play and the hundred leanguages of children: An interview with Lella Gandini. *American Journal Of Play*, 4(1), 1-18.
- Arayıcı, A. (2002). *Kemalist dönem Türkiye'sinde eğitim politikaları ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve Özel ilköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 15-25.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitim Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aydemir, H. ve Aksoy, D. N. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 35, 267-282.
- Başaran, İ. E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1). Doi: 10.1501/Egifak_0000001098.
- Bayhan, P. ve Saniye, B. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Bryant, M. (1993). America's alternative schools: Prototypes for new public school's. *To The Educational Resources Information Center*, 29-31.

Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(87), 199-228.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cırık, A. (2013). Demokratik eğitim (Doktora Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No:327875).

Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, R. M. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 59-81.

Demir, Ö. (1992). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Demirbolat, O, A. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 229-244.

Doğan, P. (2013). Hendek ilçesi ilköğretim okullarında demokratik eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No:349132).

Dereli, M. H. (2013). Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 363223).

Early Education Support. (2006). *The Reggio Emilia approach to early years education*. Glasgow: Learning Teaching Scotland

Ekici, Y. F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 192-212.

Erbil, G. D. (2014). İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine

etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 381144).

Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525–538.

Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Arkadaş Yayıncılık.

Ferrer, F. (2014). *Özgür eğitim*. (H, Şahin, Çev.) İstanbul: Pales Yayınları.

Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D, Hattatoğlu ve E, Özbek, Çev.) İstanbul Ayrıntı Yayınları

Genç, Z, S. ve Eryaman, Y, M. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 90-102.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Gömlüksiz, M. (1988). Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 4557).

Gray, P. (2008). Thevalue of age-mixedplay. *EducationWeek*, 27(33), 26-32.

Greenberg. D. (1992). *Education in America: A wiew from Sudbury Valley*. Framingham: Sudbury Valley School Press.

Greenberg. D. (2018). The Pursuit of Excellence and Democratic Schools. *The Sudbury Valley School Press*, Erişim Tarihi: 23.04.2018 <https://sudburyvalley.org/essays/pursuit-excellence-and-democratic-schools>

Greenberg. D. ve Sadofsky. M. (1992). *Legacy of truth: Life after the Sudbury Valley School Experience*. Massachusetts: Sudbury Valley School Press.

Gürkan, T ve Ültanır, G. (1972). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,27(2), 509-528. Doi: 10.1501/Egifak_0000000373.

Gürkaynak, İ. (2008). Okulun değişen rol ve işlevi. Türk Eğitim Derneği (Ed.), *Türk Eğitim Derneği Yayınları: 80. yıl uluslararası eğitim forumu eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri*, 256-266.

Hadderman, M. (2002). *Alternattive Schools*. Washington: Eric Publications.

Hern, M. (2008). *Bir gözünü yitirmek: Güvenliğin gerçek anlamı üzerine düşünceler*. Hern, M. (Ed.). İstanbul: Kalkedon.

Hesapçıoğlu, M. ve DüNDAR, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili sınıflandırma çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 43-56.

Holt, J. (2008). *Eğitim yerine!*. Hern, M. (Ed.). İstanbul: Kalkedon.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.

İnci, A. M. ve Deniz, Ü. (2015) Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 134-143.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.

Kandemir, M. (2014). *Alternatif eğitim manifestosu*. Ankara: Sınırsız Kitap.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.

Karaömerlioğlu, A.M. (1998). Köy Enstitüleri üzerine düşünceler. *Toplum ve Bilim Dergisi*, (76), 56-85.

Kayabaşı, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Davranışlarının Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 525-549.

Korkmaz, E. H. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Korkmaz, E.H. (2014). *Alternatif eğitim nedir?*. Erişim Tarihi: 01.04.2018, http://www.egitimpedia.com/alternatif-egitim-nedir-2/#_ftnref12.

Korkmaz, H. E. ve Erden, M. (2013). Demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 209-224.

Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Erişim Tarihi: 19.04.2018, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

MEB (2009). İlköğretim okulu Hayat Bilgisi dersi programı. Erişim Tarihi: 01.04.2018 www.meb.gov.tr .

Miller, R. (2005). Bütüncül eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 33-40.

Miller, R. (2010). Eğitim alternatifleri ne için var? *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 24-26.

Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and Challenges of Student Voice and Choice. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.

Oğuz, V. ve Akyol, K. A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.

Okutan, M. (2010). Türkiye Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 939-946.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2015). *5580 sayılı kanun kapsamındaki özel okullarda öğrenim gören/görecek öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzu*. Erişim Tarihi: 22.04.2018, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/31053059_ekilavuz.pdf

Öztürk, T.H. (2013). Demokratik pedagojinin sanal öğrenme toplulukları ile yeniden keşfi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 275-296.

Özyurt, E. B. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Kaya, A. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-208.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246.

Peker, R. (2012). Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 322259).

Pekkarakaş, Emine (2010). 3-6 Yaş Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Redhead, Z. (2008). *Summerhill Okulu*. Hern,M. (Ed.). İstanbul: Kalkedon.

Sağlık Bakanlığı Aile Planlaması Genel Müdürlüğü. (2010). *Gençlere yönelik üreme sağlığı hizmetleri*. Ankara: Sağlık Bakanlığı.

Sarıbaş, S ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 3(1), 18-34.

Şahin, G. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 214279).

Şahiner, S. G. D. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 220284).

Şimşek, U., Küçük. B. ve Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *International Periodical For The Languages ,Literature and History of Turkishor Turkic*, (4), 2809-2823.

Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.

Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.

Taşkın, A. (2011). Platon'un Demokrasi Paradoksu, Popper'ın Yorumları ve Türkiye'de Demokrasi Tartışmaları, *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 16, 61-73.

Tekeli, İ ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Thornberg, R. ve Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school, *International Journal of Educational Research*, (53), 44-54.
- Tolstoy, L. (2008). *Kitle eğitimi üzerine*. Hern, M. (Ed.). İstanbul: Kalkedon.
- Tonguç, H.İ. (1946). *İlköğretim Kavramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Türkçapar, H. M. ve Sargın, E. A. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: *Tarihçe ve gelişim*. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Ural, N. S. ve Sağlam, İ. H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 161-180.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 15-22.
- Yalçın, A. F. (2010). Genç yetişkinlerin çocuk yetiştirme tutumları ile algıladıkları ana-baba davranışları arasındaki ilişki. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). *Ulusal Tez Merkezi* veri tabanından ulaşılmıştır. (Tez No: 253635).
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134.
- Yapıcı, M. (2006). “İnsan ve Şiddet”. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, e-dergi*, 6(3), 1-3.
- Yeşil, R. Ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yönetim ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 66-84.
- Williems, E. P. (1967). Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginahy of student. *Child Development*, 4(1), 1247-1260.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Uğur ERGENÇ		
E-postası/Web Sayfası	ugurergenc@windowlive.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sınıf Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Muğla Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2010-2014
Tez Başlığı	Devlet ve Özel İlkokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırılması		
Tez Danışmanı	Dr.Öğr.Üyesi Hanife KESKİN		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Ön Uygulama İzini



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.6368919

10/06/2016

Konu :Uğur ERGENÇ

Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 27/05/2016 tarihli ve bila sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek lisans programı öğrencisi Uğur ERGENÇ'in "Devlet ve Özel İlkokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırılması (Geçerlilik - Güvenirlilik Çalışması) " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesi'nde bulunan 23 Nisan İlkokulu, Mimar Kemalettin İlkokulu, Tuğsavul İlkokulu'nda öğrenim gören 2.,3.,ve 4. Sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçenin okullarında 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Müdür

OLUR
10/06/2016
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 477 21 37
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fb88-11f4-310e-b43b-6a9d kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Uygulama İzini



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.19892946
Konu : Uğur ERGENÇ'in
Araştırma İzni

23.11.2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 31/10/2017 tarihli ve 2017 sayılı yazınız.
c) 22/11/2017 tarihli ve 19851324 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Uğur ERGENÇ'in "Devlet ve Özel İlkokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırılması" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Karşıyaka Doğa Okulları İzmir Mavişehir Kampüsü, Konak İzmir Türk Koleji, Gaziemir Rota Koleji, Bornova Yönder Koleji Buca Ali Kuşçu İlkokulu, Buca İlkokulu, Çamlıkule İlkokulu, Vali Rahmibey İlkokulu'nda uygulama isteği (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (5 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynadır
5070 sayılı kanun ile
elektronik olarak onaylanmıştır.
24.11/2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1cf1-006c-315e-8d57-9f05 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4.**EBEVEYN BİLGİ FORMU**

Çocuğunuzun Adı Soyadı:
Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
Medeni Durumunuz: Evli () Ayrılmış ()
Ebeveyni Olduğunuz Çocuk Sayısı : 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri ()
Annenin Eğitim Durumu : Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yükseköğretim ()
Babanın Eğitim Durumu : Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yükseköğretim ()
Gelir Düzeyiniz: 1000 TL ve altı () 1001-2000 () 2001-3000 () 3001-5000 () 5001 ve üzeri () * Ebeveynler evli ise tüm ebeveynlerin, ayrılmışlar ise sorumlu ebeveynin geliri sorulmaktadır.

EK 5.**DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ****AÇIKLAMA**

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki cümleler sizin düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin sorular ile ilgili düşüncelerinizi belirtmenizdir.

Eğer ifade sizin; fikrinize uygunsa “**EVET**”;

ifade size tam olarak uygun değilse, ya da bazen uygunsa “**KISMEN**”;

ifade fikrinize uygun değilse “**HAYIR**” ; seçeneğini işaretleyiniz.

Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyiniz.

Örnek: “ Ailem benim için en iyisini bilir.”

Cevap:

Ailemin benim için en iyisini bildiğini düşünüyorsam **EVET** ☺ seçeneğini işaretlemem gerekir.

Eğer bazen en iyisini bildiklerini düşünüyorsam **KISMEN**☹ seçeneğini işaretlemem gerekir.

Ailemin benim için en iyisini bildiğini düşünmüyorsam **HAYIR**⊗ seçeneğini işaretlemem gerekir.

1	Çocuk olduğum için haklarım var.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
2	Özgürlük istediğin her şeyi yapabilmektir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
3	Engelli birinin sınıfıma gelmesini istemem.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
4	Sınıfta öğretmenin yavaş öğrenen arkadaşlarıma benden daha fazla yardım etmesini istemem.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
5	Öğretmen ödevini yapmayan kişilere ceza vermelidir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
6	Başkasının ödevini kendim yapmış gibi gösteririm.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
7	Sınıftan birisi yardım istediğinde onu sevmiyorsam yardım etmem.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
8	Öğrenciler yapacakları her şey için öğretmenlerinden izin almalıdır.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
9	Derslerde söz isteyen tüm öğrencilere eşit söz hakkı verilmelidir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
10	Sınıftaki en uslu kişiye ödül verilmelidir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️

		😊	😐	☹️
11	Akarsular insanların pisliklerini temizlemek için vardır.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
12	Ağaç dallarını koparıp kendime oyuncak yaparım.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
13	Öğretmen hata yaptığı zaman bunu ona söylerim.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
14	Öğretmenin söyledikleri benim söylediklerimden daha değerlidir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
15	Okulda yaşı benden küçüklerin söylediklerine önem vermem.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
16	Öğretmenler ve çocuklar insan oldukları için eşit haklara sahiptir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
17	Okulda bir haksızlık yapıldığında buna itiraz ederim.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
18	Tüm canlıların yaşama hakkı vardır.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️
19	Evde yemekleri hazırlamak annelerin görevidir.	Evet 😊	Kısmen 😐	Hayır ☹️

20	Okul ile ilgili alınan kararlarda öğrenciler de söz sahibi olmalıdır.	Evet 😊	Kısmen 😊	Hayır 😞
21	Kavga etmek sorunları çözmekte işe yarar.	Evet 😊	Kısmen 😊	Hayır 😞



