

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Rüştü YEŞİL

709394

**İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE OKUL VE AİLENİN
DEMOKRATİK DAVRANIŞLAR KAZANDIRMADAKİ ETKİSİ**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

7109394

ERZURUM – 2001

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

Danışman / Jüri

Prof. Dr. Muhittin AŞKIN

Jüri

Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Jüri

Prof. Dr. Hayati DOĞANAY

Jüri

Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

Jüri

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 29/06/2001


Prof. Dr. Bilge SEYİDOĞLU

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ	V
TABLO LİSTESİ.....	VI
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	13
1.3. Önem	14
1.4. Varsayımlar	15
1.5. Sınırlılıklar.....	15
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar	15
II. KURAMSAL TEMELLER	17
2.1. Demokrasi ve İnsan Hakları	17
2.1.1. Demokrasi	17
2.1.1.1. Demokrasi nedir?.....	17
2.1.1.2. Demokrasinin unsurları.....	19
2.1.1.2.1. Demokrasinin değerleri	19
2.1.1.2.2. Demokrasinin özellikleri	20
2.1.1.2.3. Demokrasinin gerekleri	21
2.1.1.3. Demokrasinin tarihsel gelişimi	23
2.1.1.3.1. Dünyada demokrasinin tarihsel gelişimi	24
2.1.1.3.2. Türkiye’de demokrasinin tarihsel gelişimi	26
2.1.1.3.2.1. Cumhuriyet öncesi dönem.....	26
2.1.1.3.2.2. Cumhuriyet dönemi.....	28
2.1.2. İnsan hakları	29
2.1.2.1. İnsan hakları nedir?.....	30
2.1.2.2. İnsan haklarının tarihsel temelleri.....	31
2.1.2.2.1. Dünyada insan haklarının tarihsel gelişimi	32
2.1.2.2.2. Türkiye’de insan haklarının tarihsel gelişimi	33
2.1.2.2.2.1. Cumhuriyet öncesi dönem.....	33
2.1.2.2.2.2. Cumhuriyet dönemi.....	34
2.1.3. Demokrasi-insan hakları ilişkisi.....	36
2.2. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	38
2.2.1. İnsan hakları, demokrasi ve eğitim	38
2.2.1.1. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi.....	40
2.2.1.1.1. Amacı	41
2.2.1.1.2. Kapsamı	43
2.2.1.2. İnsan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliği	46
2.2.1.3. Türkiye’de ve dünyada insan hakları ve demokrasi eğitimi	48
2.2.1.3.1. Türkiye’de insan hakları ve demokrasi eğitimi	48
2.2.1.3.2. Dünyada insan hakları ve demokrasi eğitimi	51
2.3. Demokrasi Eğitiminde Okul ve Aile	54
2.3.1. Demokrasi eğitiminde okul	55
2.3.1.1. Demokrasi eğitiminde ilköğretimin yeri.....	57
2.3.1.1.1. İlköğretim programında demokrasi eğitimi.....	58
2.3.2. Demokrasi eğitiminde aile	59

2.3.2.1. Ailede demokrasi eğitiminin gerekliliği	60
2.3.2.2. Bazı dünya ülkelerindeki aile yapılarının demokratikliği ve Türk aile yapısı	63
2.3.3. Demokrasi eğitiminde okul ve aile ortamı	65
2.3.3.1. Demokrasi eğitime uygun ortamın özellikleri	69
2.3.3.2. Eğitim ortamının bir ögesi olarak öğretici	78
2.3.3.3. Demokrasi eğitiminde metot	81
2.3.4. Demokrasi eğitiminde okul-aile işbirliği	84
2.3.5. Demokrasinin kişisel özelliklerdeki yansımaları	87
2.3.6. Öğrencilerin davranışsal gelişimlerinde demokrasi	88
III. YÖNTEM	91
3.1. Araştırma Modeli	91
3.2. Evren ve Örneklem	91
3.3. Verilerin Toplanması	92
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	99
IV. BULGULAR ve YORUM	103
4.1. Demokrasi ve Demokrasi Eğitiminin Yapısal Özellikleri	103
4.2. Demokrasi Eğitime Uygunluğu Açısından Sınıf ve Aile Ortamlarının Değerlendirilmesi	108
4.2.1. Fiziksel boyut açısından okul ve ev ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	109
4.2.2. Bilgi boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	114
4.2.3. Kural boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	115
4.2.4. İfade boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	121
4.2.5. Katılım boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	128
4.2.6. Sosyal ilişkiler boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	130
4.2.7. Sorumluluk boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu	139
4.3. Demokrasi Eğitiminin Hedef Davranışlarını Öğrencilerin Gösterebilme Oranları	147
4.4. Okul ve Aile Ortamlarının Demokrasi Eğitime Uygunluğu İle Bireylerin Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki	154
4.4.1. Sınıf veya okul ortamının farklı boyutları arasındaki ilişki	155
4.4.2. Aile ortamının farklı boyutları arasındaki ilişki	160
4.4.3 Sınıf içi davranışsal boyutlar arasındaki ilişki	164
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	168
5.1. Sonuç	168
5.2. Öneriler	173
KAYNAKLAR	180
EKLER	193
ÖZGEÇMİŞ	212

ÖZET
DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE OKUL VE AİLENİN DEMOKRATİK
DAVRANIŞLAR KAZANDIRMADAKİ ETKİSİ

Rüştü YEŞİL

Danışman: Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

2001 – SAYFA: 212+VIII

Jüri: Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

Jüri: Prof Dr. Muhittin AŞKIN

Jüri: Prof. Dr. Hayati DOĞANAY

Jüri: Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Jüri: Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul ve aile ortamlarını demokrasi eğitime uygunluğu yönüyle değerlendirmek ve ilköğretim öğrencilerinin demokratik davranışlar kazanmalarında bu iki kurumun etkilerini belirlemektir.

Tarama modelinde yapılan bu çalışmada öncelikle kuramsal temeller irdelenmiştir. Daha sonra, literatürden yararlanarak, okul ve aile ortamı ile öğrenci davranışlarının demokratikliğini belirlemek üzere üç farklı anket geliştirilmiştir.

Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları belirtilmiştir. İkinci bölüm kuramsal temellere ayrılmıştır. Bu amaçla; insan hakları, demokrasi, okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitimi açısından önemi ve ortamsal özellikler irdelenmiştir. Üçüncü bölüm, araştırmanın yöntemine ayrılmış; evren ve örneklem, veri toplama ve analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırma sonunda ulaşılan bulgular tablolar halinde özetlenmiş; SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)'ten yararlanarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde başlıca; frekans ve yüzde dağılımları ile χ^2 (Chi Square) ve Kendall's Tau-b korelasyon testi kullanılmıştır. Son bölümde ise araştırmanın sonuçları belirtilip, okul ve aileyi demokrasi eğitiminde daha etkin kılmak için öneriler getirilmiştir.

ABSTRACT

Ph. D. THESIS

THE EFFECTS OF SCHOOLS AND FAMILIES ON THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF GAINING DEMOCRATIC BEHAVIOURS

Rüştü YEŞİL

Supervisor: Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

2001 – PAGE: 212+VIII

Jury: Prof Dr. Remzi Y. KINCAL

Jury: Prof Dr. Muhittin AŞKIN

Jury: Prof. Dr. Hayati DOĞANAY

Jury: Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Jury: Assist. Prof. Dr. Selami SÖNMEZ

The main goal of this research was to evaluate democracies of school's and family's environments and describe the effects of schools and families on the primary school students in the process of gaining democratic behaviours.

The research was based on descriptive model. First, the conceptual context of the research was constructed and then questionnaire was developed in order to collect the necessary data. For this aim, related literatures on the subject were studied.

The research was divided into five chapters. In the first chapter, the problem, goals, importances, assumptions and constraints of the research were described. The conceptual base of the research was examined in the second chapter. Third chapter explained the research methodology, which describes the population, sample, and the process of the research. In the fourth chapter, the collected data were analysed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows. This process included different statistical techniques like frequency distribution, percentage, Chi-square, Kendall's Tau-b tests. In the last chapter, conclusions of the research were drawn from the data analyses and the conceptual base.

ÖNSÖZ

İnsan hakları ve demokrasi, günümüzde en çok tartışılan kavramlardır. Her biri, yüzlerce kitap ve makale gibi yazılı dokümanlara veya panel, sempozyum, forum gibi tartışmalara konu olmuştur. Araştırmamızda, ilköğretim öğrencilerinin demokratik davranışları kazanmalarında, okul ve ailenin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ana problemi kısaca böyle ifade edilebilir. Okul ve ailenin bireylerin demokratik davranışlar kazanmalarında önemli iki kurum olduğu bütün yazar, düşünür ve bilim adamları tarafından kabul edilmektedir. Dünyada, okul ve aileyi, demokrasi eğitiminde daha etkin hale getirmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de de buna paralel olarak resmi ve gönüllü kuruluşların çeşitli faaliyetler yürüttüğü gözlenmektedir. Araştırmamız, okul ve aile ortamını demokrasi eğitimi açısından değerlendirmek ve birey üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Tarama modeli ile yapılan araştırma, beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problem, amaç, önem, varsayım ve sınırlılıkları ile tanım ve kısaltmalara ilişkin alt bölümlere yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temellerine, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde de bulgular ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Son bölümde ise araştırmanın özeti verilmiş; ulaşılan sonuçlar ile demokrasi eğitiminde okul ve ailenin etkisini artırmaya dönük öneriler sunulmuştur.

Araştırmada yardımını esirgemeyen hocam Prof. Dr. Remzi Y. Kıncal’a, araştırma süresince gerekli çalışma ortamını hazırlayarak destek veren bölüm başkanım Yrd. Doç. Dr. İlhami Nalçacıoğlu’na; istatistiksel analizlerde yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Kazım Kara, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Doğan ve Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İpek’e; bilgisayarla ilgili işlemlerde rehberlik eden Öğretim Görevlisi Mesut Gül’e ve yine bütün çalışmaların boyunca manevi desteği ile motive eden eşim ve çocuklarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Rüştü YEŞİL

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrenci, Veli ve Öğretmenlerin Sayıları ile Dağıtılan ve Toplanan Anketlerin Okullara Göre Dağılımı.....	98
Tablo 2 Demokrasi Eğitiminde Sınıf ve Aile Ortamının Önemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	105
Tablo 3 Demokrasinin Yapısına ve Öğrenilme Özelliğine Dair Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki.....	106
Tablo 4 Okul ve Evlerin Fiziksel Büyüklüğüne İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	109
Tablo 5 Sınıf ve Ailelerdeki Birey Sayısına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	110
Tablo 6 Okul ve Evlerdeki Araç-Gereçlerin Yeterliliğine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	111
Tablo 7 Sınıf ve Evlerin Düzenliliğine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	112
Tablo 8 Sınıf ve Ailelerde Demokrasi Konulu Tartışmaların Yapılma Sıklığına Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	114
Tablo 9 Sınıf ve Ailelerde Çeşitli Davranış Kurallarının Bulunup Bulunmadığına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	115
Tablo 10 Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Davranış Kurallarını Çocuklara Açıklama Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	116
Tablo 11 Sınıf ve Ailelerde Kurallara Uymayanların Uyarılıp Uyarılmadığına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	117
Tablo 12 Sınıf ve Ailelerde Olumsuz Söz ve Davranışta Bulunanların Uyarılıp Uyarılmadığına Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	118
Tablo 13 Sınıf ve Ailelerde Kurallara Uyanların Takdir Edilip Edilmediğine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	119
Tablo 14 Davranış Kurallarının Belirlenmesinde Çocukların Görüşlerinin Alınıp Alınmadığına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	121
Tablo 15 Çocukların Sıkıntılarını Öğretmen ve Aile Büyükleri ile Konuşabilme Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	122
Tablo 16 Sınıf ve Aile Ortamlarında Çocukların Düşüncelerini Rahatça İfade Edip Edemediklerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	123
Tablo 17 Öğretmen ve Aile Büyüklerini Çocukların Uyarabilme Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	124
Tablo 18 Düşüncelerin Açıklanmasında Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Engelleyici Tavrılarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	125

Tablo 19	Sınıf ve Aile Ortamlarında Çocuklarla Alay Edilip Edilmediğine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	126
Tablo 20	Aile Büyükleri ve Öğretmenlerin Çocuklara Çeşitli Konularda Seçim Şansı Verip Vermediklerine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	128
Tablo 21	Sınıf ve Aile Ortamlarında Büyüklerin Eşit Davranma Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	130
Tablo 22	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocukları Cezalandırma Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	131
Tablo 23	Sınıf ve Ailedeki İlişkilerin Hoşgörü Düzeyine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	132
Tablo 24	Aile ve Sınıf Ortamlarında Çocukların Kendilerini Huzurlu Hissedip Hissetmediklerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	133
Tablo 25	Sınıf ve Ailelerde Yaşanan Problemlerin Kavga Edilmeden Çözülebilme Durumuna İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	134
Tablo 26	Sınıf ve Ailedeki İlişkilerin Samimiyet ve Dürüstlük Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	135
Tablo 27	Sınıf ve Ailedeki İşbirliği ve Yardımlaşma İlişkisine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	136
Tablo 28	Sınıf ve Aile Bireylerinin Farklı İnsanlarla İyi İlişkiler Kurabilme Düzeylerine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	137
Tablo 29	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocuklarla İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	139
Tablo 30	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çevreyi Temizliğinde İyi Örnek Olma Düzeylerine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	140
Tablo 31	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Okul-Aile İşbirliği Konusundaki Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	141
Tablo 32	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocukları Tanıma Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	142
Tablo 33	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocukları Ders Harici Etkinliklere Teşvik Etme Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	143
Tablo 34	Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocuklara Çeşitli Görevler Verme Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	144
Tablo 35	Sınıf ve Aile Bireylerinin Grup Çalışmaları Yapabilme Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı.....	145
Tablo 36	Öğrencilerin Yeterli Demokrasi Bilgisine Sahip Olma Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	147
Tablo 37	Kural Boyutundaki Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	148
Tablo 38	İfade Boyutundaki Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	149

Tablo 39	Katılım Boyutundaki Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	150
Tablo 40	Sosyal İlişkiler Boyutundaki Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	151
Tablo 41	Sorumluluk Boyutundaki Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	152
Tablo 42	Öğrenci Görüşlerine Göre Okul veya Sınıf Ortamının Farklı Boyutları Arasındaki İlişki.....	155
Tablo 43	Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Aile Ortamlarının Farklı Boyutları Arasındaki Karşılıklı İlişki.....	160
Tablo 44	Sınıf Ortamının Boyutlarına Göre Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki.....	165



I. GİRİŞ

1.1. Problem

İnsan hakları ve demokrasi, dünyada ve Türkiye’de çokça tartışılan iki kavramdır. İletişim teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte insan hakları ve demokrasi konularındaki tartışmalar, hemen her kesimde yoğun olarak yaşanmaya devam etmektedir. Ancak yapılan tartışmaların, çoğu zaman yüzeysel kaldığı, bilimsel verilere dayandırılmadığı, temenni ifadeleri ile sınırlı kalıp yaşantıya yansıtılamadığı da dikkati çekmektedir. Bu durum, halkın bilincinde insan hakları ve demokrasi kavramlarının, en fazla kavramsal düzeyde yer alıp uygulama aşamasına geçirilemediğinin ve demokrasinin henüz yaşam tarzı olarak görülmediğinin bir işareti olarak kabul edilebilir.

Oysa gerek birey ve toplum açısından önemi, gerekse içeriği dikkate alındığında insan hakları ve demokrasi, bu kadar basit bir anlamı ifade etmez. Bugün insan hakları, sadece insan olarak doğmasından dolayı, hiçbir fark gözetmeksizin tüm bireylere tanınması istenilen hakları içermektedir. Demokrasi ise yönetim biçimi olmakla birlikte, bireylerin kişiliğini ve yaşam tarzını da kapsayan bir anlam kazanmıştır.

“Haklarını bilme hakkı” da; kendisi oldukça eski, fakat değerlendirilmesi hayli yeni olan bir insan hakkıdır. Haklarını bilme hakkı; kişinin, insan olarak haklarını bilme, buna uygun davranma ve devletin bu hakları bireylerine bildirme görevini içermektedir. Bu hak, ilk olarak AGİK tarafından kabul edilmiş, birçok ulusal ve uluslararası belgede yerini almıştır (Gülmez 1994, s. 7; Odabaş 1998, s. 1208-1209). Öyle ki bu belgeler, demokrasi eğitimini demokratik toplumlarda devletin bir görevi haline getirmiştir. Vatandaşlar ise demokrasi eğitiminden faydalanmak zorundadır. Vatandaşlar için demokrasi eğitimi, sorumluluğu gerektiren bir hak görünümündedir.

Yasal zorunluluğun yanısıra, mantıksal olarak da demokrasi eğitimi gün geçtikçe önemini artırmaktadır. Nitekim uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, çeşitli durumlara demokratik olarak tepkide bulunan kişilerle, bulunmayanlar arasındaki en önemli tek etkenin eğitim olduğunu göstermektedir. Birçok bilim adamı, araştırmacı ve yazar, bir toplumun eğitim düzeyi ile o toplumda demokrasinin yaşayabilmesi arasında doğru bir orantının olduğunu ileri sürmüştür (Lipset 1986, s. 37-39; Büyükkaragöz 1989, s. 12; TDV 1999, s. 19; Bilgen 1994, s. 3; Ergun 1994, s. 117). Artık, demokratik düşüncenin

gelişmesi bir eğitim sorunu olarak görülmektedir. Zira, demokrasiyi kağıt üzerinde yer alan kuru bilgiler olmaktan kurtarıp davranışlara dönüştürmenin yolu demokrasi eğitiminden geçmektedir.

Ayrıca her siyasal sistemde, varlığını korumak ve devamlılığını sağlamak için kendi değerlerini toplumuna benimsetme ihtiyacı bulunur. Bu ihtiyaç onu, kendi değerlerini benimsetecek yapı, kurum ve kuruluşları oluşturmaya iter. Bir siyasal sistem olan demokrasi de bu gereksinim içindedir. İhtiyacını, bünyesinde oluşturduğu birincil ve ikincil kurumlarla karşılamaya çalışmaktadır. Şüphesiz siyasi iktidarın tutumu, siyasi partilerin çalışmaları demokrasinin topluma yerleşmesinde önemli rol oynar. Ancak demokrasinin benimsenip kökleşmesinde en etkin rol, okul ve aile gibi eğitim kurumlarına aittir (Oğuzkan 1989, s. 144; Uysal 1984, s. 82). Okul ve aile, çocukların daha iyi korunup kontrol altında tutulması, olumsuz etkilerin elimine edilmesi yönüyle en iyi ortamlardır. Aile, bir öğretme-öğrenme sistemidir ve ebeveyn, çocuğun ilk öğretmenleridir. Okulların görevleri ise, bireyleri eğitmek ve kültürlemektir (Hamby 1992, s. 57-58). Bu yönleriyle okul ve ailenin eğitim işlevlerinin, diğer işlevlerinin önüne geçtiği söylenebilir.

Ancak, okulların müfredat programlarına demokrasi ile ilgili ders veya konuların yerleştirilmesi yeterli görülmemektedir. Eğitim ortamına, demokratik bir kültürün hakim olması gerektiğine inanılmaktadır (Cafıoğlu 1997, s. 596; Kalaycıoğlu 1999, s. 51; Dewey 1996, s. 17; Özbudun 1989, s. 11). Zira demokrasi, ailede ve okulda yaşandığı ölçüde güçlenip ve yerleşik değerler oluşturmakta; bunları bilen, benimseyen ve uygulamaya aktaran bir toplumda yaşayıp gelişmektedir (Kıncal 2000b, s. 1; Gözütok 1995, s. 17). Demokrasinin sağlıklı işleyebilmesi için özel bir çevre, sorumlu ve eğitilmiş bir halk, belirli bir iktisadi gelişme düzeyi ve sosyal bazı ilişkiler gerekli görülmektedir (Kuzu 1997, s. 104).

Aile ve okul gibi eğitim kurumları, bireylerin etkinliklerini ve yaşantılarını yönlendirme yoluyla hem kendilerinin, hem de bireylerin geleceğini belirlerler (Kıncal 2000a, s. 66-67). Bugünkü toplum, önceki nesillerin yönlendirilmeleriyle oluştuğu gibi, yarının toplumu da bugünkü nesillerin yönlendirilmelerinin bir ürünü olacaktır.

Gerçekten de, gerek siyasal bir sistem olarak, gerekse bir yaşam tarzı olarak demokrasi için bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek bir anayasa, çeşitli kurumlar veya demokrasi ile ilgili konuların yer aldığı müfredat programı gereklidir, ama

yeterli değildir. Çünkü demokrasi için, demokratik ortamın gerektirdiği kişilik yapısının ve başka bireylerle ilişki kurma biçiminin eğitim ortamında oluşturulması, belli bilgilerin öğretilmesinden veya yasal düzenlemeler yapmaktan çok daha önemlidir. Demokrasilerin yaşaması, toplumsal kurumların demokratikliği ile yakından ilişkilidir. Özellikle, eğitim ortamlarının demokratik özelliklere sahip olması, bireylerin, dolayısıyla toplumun demokrasiyi tam olarak anlayıp benimsemeleri ve yaşamaları açısından çok önemlidir.

Aile ve okuldaki iletişim bireylerin demokrasi anlayışının temel yapı taşlarını oluşturur. Nitekim, insan hakları ve demokrasi gibi sosyal davranışları ihtiva eden konu ve davranışları öğrenmenin etkili bir yolu, başkalarının davranışlarını gözleyerek model alma yoluyla onları kişinin kendi davranış dağarcığına katmasıdır. Araştırmaların ortaya koyduğu gibi; model alma yönünden öğretmen ve aile büyükleri, çocuklar üzerinde büyük etkiye sahiptir (Erden ve Akman 1996, s. 116). Hatta bazı araştırmalar öğretimin, demokratik bir değer olan hoşgörü üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını; yani, öğretim düzeyi ile hoşgörölü olma düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Gürkaynak 1995, s. 84-85). O halde, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi derslerle veya bilişsel süreçlerle uğraşarak hoşgörü gibi demokratik değerlerin bireylere kazandırılması açısından bir yere varmanın zor olduğu söylenebilir. Önemli olan, eğitmek ve eğitirken de model oluşturmaktır. Başta, aile ve okul olmak üzere tüm eğitim ortamlarının genel atmosferinin demokratik değerlerle donanık olması ve ortamdaki yetişkinlerin küçüklere olumlu ve etkin model oluşturmalarının, demokrasi eğitimine asıl katkıyı sağlayacağı ifade edilebilir.

Örneğin, yalnızca babanın sözünün geçerli olup, annenin söz hakkının olmadığı, çocukların dikkate bile alınmadığı bir ev ortamında katılımcı, demokratik bir kültürel birikim oluşmayacaktır. Okulda, işyerinde ve diğer sosyal ortamlarda da sadece öğretmen ve idareciler söz sahibi olup, diğerlerine mutlak itaat düşüyorsa; bu bireylerin ileriki yaşamlarında da katılımcı olmaları beklenemez.

Ayrıca derslerin, tartışma ve katılmaya ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi, insanın insan olma sıfatıyla taşıdığı değer ve saygınlığın unutulmaması halinde, konusu ve içeriği ne olursa olsun bütün derslerde demokrasi eğitimine önemli katkılar sağlanabilir. Demokrasi eğitimi açısından ders içeriğinden ziyade eğitim ortamının yapısı ve ortamı şekillendiren öğretim metotları daha önemlidir.

Özetle; demokratik davranışlar kazanmalarında, özellikle ilköğretim öğrencileri açısından okul ve aile ortamının çok önemli olduğu söylenebilir. Ancak ilköğretim kurumlarımız ile ve Türk aile yapısının demokratik değerlere yeterli ölçüde uygun bir ortam olup olmadığı ve ortamın çocuklar üzerindeki etkisinin ortaya konulması önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. İşte, araştırmamızın ana problemini de bu sorun oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile, bu araştırmada;

1. Okul ve aile ortamlarının, demokrasi eğitimine ne derece uygun olduğunun,
2. Öğrencilerin yeterli demokratik davranışları gösterme oranının,
3. Öğrenci davranışları ile, okul ve aile ortamının yapısı arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğu belirlenmesine çalışılacaktır.

1.1.1. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili olarak yapılan bazı çalışmalara kısaca yer verilecektir. Böylelikle, araştırmanın, diğer çalışmalarla birlikte bir bütünlük içinde görülebilmesi sağlanmış olacaktır. Ayrıca, yapılan çalışmaların sonuçlarından faydalanılabilmesi için de iyi bir imkan olacağı söylenebilir.

Gülmez (1994)'in *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* adlı çalışmasında; insan hakları ve demokrasi eğitiminin hukuksal dayanaklarını, ulusal ve uluslararası belgelerdeki yer ve önemini, ilköğretim programı ve ders kitaplarındaki yerini, konu ile ilgili olarak yapılan ulusal ve uluslararası toplantılar ve sonuç bildirilerini ele almıştır. Yazar, belgelerden faydalanarak, demokrasi eğitiminin hukuksal temellerini ortaya koymaya çalışmıştır. Demokrasi eğitimi, hem ulusal ve hem de uluslararası hukuk açısından bir zorunluluktur. Demokrasi eğitimi, vatandaşlar için bir hak, devlet için ise bir sorumluluk arz etmektedir.

Kıncal (2000b), “İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi” adlı araştırmasının sonunda; demokrasi eğitimi ya da demokrasi kültürünü kazandırmak açısından, okullarda önemli yetersizliklerin bulunduğunu gözlemiştir. Öncelikle öğretmenlerin eleştirilere yeterince açık olmamaları; öğrencilerin bireyselliklerinin ön plana çıkartılması, ders dışı etkinliklere ve yönetim süreçlerine katılımlarının teşvik edilmesi gibi hususlarda da bazı yetersizliklerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle de *Kıncal*, böyle bir ortamda yetişen öğrencilerin olaylara ve problemlere eleştirel bakamayacaklarını ifade etmiştir.

Kıncal (1998b) tarafından yapılan bir başka çalışmada “Vatandaşlık Eğitiminin Sınırları” irdelenmiş ve çalışma sonunda, ülkemizde demokratik değerlerin bilgi olarak mevcut olduğu, ancak yeterli ölçüde davranışa dönüşmediği görülmüştür. Ona göre, demokratik değerlerin davranışlara dönüşmemesindeki yegane sorumluluk okullara yüklenmemelidir. Sorumluluk aile, okul, kitle iletişim araçları ve diğer eğitim kurumları arasında paylaşılmalıdır. Her kurum demokratik bireyler yetiştirme konusunda üzerlerine düşenleri yerine getirmelidir. Aksi halde “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi”nin okullarda ders olarak okutulması ile bir yere varılamayacak ve eğitim bir anlam taşımayacaktır.

Uysal (1984), Siyasal Katılma ve Katılma Davranışına Ailenin Etkisi isimli bir araştırma yapmıştır. Çalışmada; katılma davranışının oy verme ile sınırlandırılmaması gerektiği, demokratik değerleri benimsemenin, demokrasinin sürekliliğini sağlama açısından tek başına yeterli olmayacağı varsayımından hareket ederek başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Demokrasi; halkın, yönetim sorunları ile ilgilenip yeterli bilgi sahibi olmasını ve siyasal yaşamda etkin rol oynamasını gerektirir. Burada bireylerin edilgin bir şekilde yönetime rıza göstermesi ve onu benimsemesi, gerçek demokrasi anlayışına aykırıdır.
2. Katılma ve uzlaşma gibi demokratik davranışları bireylere kazandırma ve sürekliliğini sağlamada ailenin etkili olduğu hipotezi doğrulanmıştır.
3. Demokratik etkilemenin işlerlik kazanması, daha çok yapısal bir sorundur. Bu durum özellikle ailelerde, demokratik değerleri gerçekleştirecek ilişkilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Zira, aile içi ilişkilerin yapısı, aile bireylerinin demokratik davranışları sergilemelerine imkan vermekte ve bu davranışları gösterme alışkanlığı kazanmalarına büyük oranda etki etmektedir.

Gözütok (1993), öğretmenler ile öğrencilerden elde edilen veriler yardımı ile yaptığı Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları isimli araştırma sonunda genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Tokat atma, kulak çekme, saç çekme, tebeşir ve silgi fırlatma, sopayla veya tekmeyle vurma gibi ceza şekillerine başvurma yönüyle öğretmenler, tutum ölçeği sonunda “orta” derecede puan almışlardır.
2. Öğrencilere göre; öğretmenlerin bedensel cezaları uygulamalarının en önemli sebebi, özel yaşamlarında yaşadıkları problemlerdir.
3. Öğretmenlerin dayak atma davranışlarına; düşük sosyo-ekonomik seviye, yaş seviyelerinin yüksekliği, mesleki tecrübesizlik, öğrencilerin çok küçük ya da büyük

olmaları, branşları, evli olmaları, erkek olmaları, kardeş sayılarının azlığı, çocuk sahibi olma değişkenleri, olumsuz yönde ve anlamlı oranda etki etmektedir.

Yine *Gözütok (1995)* tarafından yapılan *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları* isimli araştırmada; öğretmen adayları ile öğretmenlerin demokratik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Aday öğretmenler, asıl öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergilemektedirler.
2. Cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi ve farklı sosyo-ekonomik çevrede çalışma değişkenleri, öğretmenlerin demokratik tutumlarına etki etmemektedir.
3. Yaş grupları farklı olan öğretmenlerin ortalama tutum puanları, aday öğretmenlerin lehine anlamlıdır.
4. Branşlarına göre öğretmenlerin demokratik tutum puanları arasındaki fark, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aleyhine anlamlıdır.
5. Demokratik tutum puanları en yüksek olan öğretmenler, İlköğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerdir.
6. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine göre daha demokratik tutum sergilemektedirler.

Editörlüğünün *Kut ve Koşar (1989)* tarafından yapıldığı *Aile ve Çevre Sorunlarının Gencin Kişiliğine Etkisi* isimli araştırma sonunda, ailenin yaşadığı coğrafi çevre ile gencin kişiliğinin yalan ve nörotisizm boyutları arasında; aile reisinin öğrenim durumu ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine araştırma sonunda ailenin sosyo-ekonomik yönünün, aile bireylerindeki fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkların, aile bireyleri arasındaki ilişkilerin, bireylerin sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin, aile büyüklerinin suç işlemiş olma ya da işlemeye meyilli olma yönlerinin, o ailede yetişen gençlerin kişiliklerine etki ettiği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Büyükkaragöz (1989)'ün yaptığı "Türkiye'de Demokrasi Eğitimi ve Eğitim Programları" isimli araştırmada; okulların insan hakları ve demokrasi eğitimi açısından önemi, demokrasinin genel nitelikleri, kültürle ilişkisi, insan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliği ve özellikle planlı eğitim kurumlarında ve bunların eğitim programlarında yer alma zorunluluğu, insan hakları ve demokrasi eğitiminde karşılaşılan problemler, hata ve yanlışlıklar ile bunlara ilişkin çözüm yolları ve çeşitli uygulamalar ele alınmıştır (Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 264).

Yine *Büyükkaragöz (1989)* tarafından yapılan *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi* isimli araştırmada kısaca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kadın ve erkek öğretmenlerin, demokratik tutum ve davranışları arasında fark bulunamamıştır.
2. Kız ve erkek öğrenciler arasında, demokratik tutum ve davranışlar açısından kızlar lehinde anlamlı farklılıklar vardır.
3. Görev yapma yeri (il/ilçe) ve cinsiyet, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarında farklılıklara yol açmaktadır.
4. Öğretmenler, tutum açısından öğrencilere göre daha demokratik iken; davranışlar açısından, öğrenciler daha demokratik bir yapıya sahiptirler.
5. İl merkezlerindeki öğrenciler, ilçe merkezlerindeki öğrencilere oranla demokratik davranışları daha az sergilemektedirler.

Büyükkaragöz ve Kesici (1998) tarafından hazırlanan *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi* isimli eserde genel olarak; demokrasinin temel kavramları ve tarihsel gelişimi, kültür-demokrasi-eğitim ilişkisi, ailede demokrasi ve eğitim, hoşgörü, demokrasi ve eğitim, vatandaşlık görev ve sorumlulukları açısından ahlak eğitimi, Anayasa ve Milli Eğitim Şuralarında demokrasi eğitiminin yeri, eğitim programlarımızda demokrasi ve insan hakları eğitiminin yeri konuları ele alınmıştır.

Yine *Büyükkaragöz (1995)* tarafından yapılan *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar* isimli araştırmada, çalışma evreni olarak; Ankara, Gazi ve Selçuk Üniversitelerinin çeşitli fakülteleri alınmıştır. Araştırma sonunda ise, genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ortak bilim gruplarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sergiledikleri tutumlar arasında fark, kızlar lehine bulunmuştur.
2. Demokratik tutum ölçeğinin uygulandığı farklı üniversiteler (A.Ü., G.Ü. ve S.Ü.) arasında Selçuk Üniversitesi; değişik bilim gruplarında (fen ve sağlık, sosyal ve siyasal bilimler, öğretmen yetiştiren fakülteler, mühendislik ve teknik bilimler) okuyan öğrenciler arasında, sosyal ve siyasal bilimler eğitimi gören öğrenciler; farklı fakülteler arasında ise Veteriner Fakültesi öğrencilerinin daha demokratik tutumlara sahip oldukları görülmüştür.
3. Ortak bilim gruplarındaki öğrencilerin tamamına yakını, “her insan toplumdaki sorumludur” görüşüne; büyük çoğunluğu “insanlar ne olursa olsun düşüncelerini açıklayabilmelidir”, “insan haklarından hiçbir şekilde ödün verilemez”, “demokrasilerde temiz toplumun oluşumunu ve kalıcılığını halk sağlar”, “kültürel

bağımsızlığın sağlanması ve sürdürülmesi demokratik anlayışla mümkündür”, “medya, demokratik anlayışa göre yeniden şekillendirilmelidir” “demokrasilerde çoğunluğun yönetme hakkı sınırsız değildir”, “yükseköğretimde demokrasi eğitimi, programlar arasında yer almalıdır” ve “demokrasi, herkesin kendi hayatını yaşamakla birlikte ortak yaşam biçimidir” görüşlerine katılırlarken; öğrencilerin yarısından fazlası “demokrasilerde her türlü yöneticinin seçiminde referanduma başvurulmalıdır”, “devlet KİT’leri özelleştirilmelidir” ve “demokrasi, seçme sorumluluğunu yerine getirmek değil, seçimin getirdiği sorumluluğu yaşamaktır” görüşlerine; yarıya yakını ise, “her düşüncenin teşkilatlanmasına izin verilmelidir” görüşüne katılmaktadırlar.

4. Farklı bilim gruplarında eğitim gören öğrenciler; “Yükseköğretimde Demokratik Tutumlar” isimli ölçekte yer alan 15 görüşten 4’üne daha lehte bir tutum sergilemişlerdir.

Kısakürek (1985) tarafından yapılan *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi* isimli araştırmada, öğrenci görüşlerine göre; lisans düzeyinde, sınıf atmosferinin informal yapısının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Derslere etkin katılımın başarıyı artırmada etkili olduğu düşüncesinde bütün öğrenciler birleşmiştir.
2. Öğrenciler, sınıf içindeki hoşgörü havasının başarıyı önemli ölçüde etkilediği konusunda hemfikirlerdir.
3. Sınıf içinde uygulanan kurallar öğrenci başarısında tamamen ya da kısmen etkili olmaktadır.
4. Öğretim elemanının katı kuralcı olması, öğrenci başarısını önemli oranda olumsuz yönde etkilemektedir.
5. İşbirliğine dayalı çalışma ve paylaşma alışkanlıkları, ders başarısını artırmaktadır.

Türkiye Günlüğü Dergisi (1989)’nden bir ekip tarafından yapılan araştırmada, Mart ayı içerisinde Ankara’da çeşitli bilim dallarında yükseköğrenim gören 200 öğrenciye anket uygulanmış ve onların demokratik eğilimleri araştırılmıştır. Araştırma sonunda; üniversite öğrencilerinin seçimlere katılma, yönetime katılma, çok partili sistemi tercih etme, oy barajının yüksek tutulmaması, demokrasinin bütün kurumları ile yerleştirilmesi eğilimlerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995) tarafından 1992-1993 yılları arasında yapılan *Ailede Çocuk Eğitimi* isimli araştırmanın sonunda annelerin evde, çocukların cinsiyetlerini de göz önüne alarak çeşitli görevler verdikleri görülmüştür. Ayrıca çok çocuklu, eğitim düzeyi düşük, kırsal bölgelerde oturan anneler; az çocuklu, eğitim düzeyi

yüksek, kentlerde yetişen ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek annelere göre çeşitli konularda çocuklarının görüşlerine başvurma, arkadaş seçimine müdahale etme, evde rahat ve özgür hareket etmelerine müsaade etme, çocuğun her isteğini yerine getirme, çocuklar üzerinde baskı kurma ve fiziksel cezalara başvurma, onlardan kendi isteklerine itaat bekleme, çocuklarıyla ev içinde oyun oynama gibi konularda daha az demokratik davranmaktadırlar. Çevreden çocukla ilgili şikayet gelmesi halinde ve cinsiyete göre görev dağılımı yapma konusunda yaklaşık aynı davranışları sergilemektedirler. Sonuçlardan hareketle toplumumuzda eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, çocuk sayısı ve yerleşim yeri gibi değişkenlere bağlı olarak, temelde iki çeşit çocuk yetiştirme modelinin varolduğu, ancak, iki yaklaşım arasında sınırları kesin olarak çizilmiş bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Gömleksiz (1988), yaptığı “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırması sonunda başlıca şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretim elemanları ve öğrenciler, demokrasi ilkelerine oldukça yüksek düzeyde katılım göstermektedirler.
2. Öğretim elemanları ve öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılımları ile, sınıf içinde bu ilkelere uygun davranmalarına ilişkin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.
4. Öğrencilerin demokrasi ilkelerine katılımları ile, sınıf içinde bu ilkelere uygun davranmalarına ilişkin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.
5. Öğretim elemanlarının sınıf içindeki kendi davranışlarını demokrasi ilkelerine uygunluğu yönüyle değerlendirmeleri ile, öğrencilerin aynı konuda öğretim elemanlarının davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.
6. Öğrencilerin sınıf içindeki kendi davranışlarını demokrasi ilkelerine uygunluğu yönü ile değerlendirmeleri ile, öğretim elemanlarının öğrenci davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yine *Gömleksiz (1993)* tarafından yapılan “Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi” isimli çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin, demokratik tutumlar kazandırma ve erişkiye katkısı yönüyle, geleneksel yöntemden artı ve eksi yönleri incelenmiş; başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Genel olarak erişî öntest-sontest puanlarının farkı olan erişî puanları arasında, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.
2. Kavrama düzeyi sorularından elde edilen erişî öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine, bilgi düzeyi sorularından elde edilen puanlarda ise kontrol grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.
3. Uygulanan “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” sonunda elde edilen puanlar arasında da genel olarak deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Bu sonuçlardan hareketle işbirlikli öğrenme yönteminin, demokratik tutum ve davranış kazandırmanın birçok alanında etkin olarak kullanılabilecek ve geleneksel yöneme göre daha çok verimin elde edilebileceği bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Atasoy (1997) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli araştırma sonunda, genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin tutumlarına göre anlamlı oranda daha demokratiktir. Öğretmenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik çevre değişkenleri demokratik tutumlarına etki etmemektedir. Öğrencilerde cinsiyet kızlar lehine, sosyo-ekonomik çevre ise üst sosyal çevre lehine demokratik tutumlar konusunda anlamlı farklılıklar doğurmaktadır.
2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin demokratik davranışlarına ise cinsiyet değişkeninin bayanlar lehine, sosyo-ekonomik çevre değişkeninin ise üst sosyal çevre lehine anlamlı oranda etki ettiği bulunmuştur.
3. Öğrenciler arkadaşları ile olan ilişkilerinde; başkalarının düşüncelerine saygılı olma, bilgilerini paylaşma, arkadaşlarının cezalandırılmalarını isteme gibi davranışlarında daha az demokratik tutum sergilerlerken; kararlara katılma, görüşlere saygı gösterme, izin alarak konuşma, karşılıklı güven gibi hususlarda ise daha demokratik davranış sergilemektedirler.
4. Öğretmenlerin ise, tutumlar yönüyle daha demokratik oldukları, ancak dersin hedef, içerik, metot, araç-gereç ve sınav gününün belirlenmesi gibi konulardaki davranışlarının daha az demokratik olduğu görülmüştür.

Kepenekçi (2000) tarafından yapılan “İnsan Hakları Eğitimi” isimli çalışmada ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitiminin nasıl ve ne oranda yer aldığı incelenmiş ve insan hakları eğitiminin etkili olarak verilebilmesi için hangi metotların takip edilebileceği üzerinde durulmuştur. Araştırma sürecinde, ortaöğretimde okutulan onaltı ders kitabı analiz edilmiştir. İnsan hakları eğitimi ile ilgili çeşitli kaynakların taranması ve analiz sonunda insan hakları eğitiminin, özellikle uluslararası mevzuatta ayrıntılı bir

şekilde ele alındığı, diğer ülkelerde birçok yayın ve araştırma faaliyetlerine yer verilirken Türkiye’de yetersiz kalındığı, ortaöğretim kurumlarında okutulan “Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi” taslak programının birçok açıdan yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gülcan (1997), yapmış olduğu “Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi” isimli araştırmasında 1990 yılından sonra, insan hakları eğitimi konusunda yapılan çalışmaları ve gelişmeleri incelemiş; insan hakları eğitime katkıları bulunan kurum, kuruluş ve kişilerin çalışmalarını esas almıştır. Bu kuruluşlar arasında incelediği Mili Eğitim Bakanlığı’nın konu ile ilgili olarak düzenlenen çeşitli faaliyetlere katıldığını, bazı eğitim kademelerinin programlarına insan hakları eğitimi ile ilgili olarak çeşitli dersler koyduğunu, ancak özellikle öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Yine bir kurum olarak ele aldığı TODAİE’nin, insan hakları eğitimi konusunda hem kendisinin birçok toplantı ve seminer türü faaliyet düzenlediğini, hem de başkaları tarafından düzenlenen faaliyetlere aktif olarak katıldığını, çeşitli kurum ve kuruluşlarla sürekli olarak işbirliğine gittiklerini belirtmiştir. Emniyet Genel Müdürlüğü’nün de, Polis Akademilerinin eğitim programlarına insan hakları derslerini yerleştirdiğini, düzenlenen çeşitli eğitim faaliyetlerine katıldığını ifade etmiştir. İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu’nun ise insan hakları eğitimi konusunda hazırladığı ilkeler ve taslak programın, insan hakları eğitiminin felsefi temellerinin oluşmasında önemli katkılarının olduğuna dikkat çekmiştir.

Üstündağ (1997), “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi” isimli araştırması sonunda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmesinin yanısıra duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi basamağında yaratıcı drama lehine anlamlı fark bulunurken, bilgi üstü düzeyde, geleneksel yöntemle arasında bir fark gözleyememiştir. Toplam erişim puanlarının genel ortalamasında ve tutum puanları ortalamasında da, yine yaratıcı drama lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

“İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Müfredat Programında Demokrasi” isimli araştırmasında *Bilge (1997)*, demokrasinin nitelikleri ve gelişimi, demokrasi-kültür-eğitim ilişkilerini ve uygulamaların demokratikliğini incelemiştir. Araştırma sonunda; aile ve okulun, iki temel kurum olarak demokratik yapının topluma yerleşmesine hizmet etmesi

gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra da başta hayat bilgisi ders programı olmak üzere, tüm ilkokul programında, demokratik anlayış ve yaşam tarzının bireylere kazandırılması suretiyle geleceğin toplumunun demokratik temellere dayanmasının büyük oranda sağlanabileceğini belirtmiştir. Ona göre ders programları tekrar incelenerek hedef, içerik, etkinlik ve değerlendirme boyutları demokratikleştirilmelidir.

Şahin (1995), Afyon ilinde yapmış olduğu “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında genel olarak şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Ünite dergilerinin alımı, gezilerin düzenlenmesi, çeşitli kültürel etkinliklerin ve toplantıların yapılması gibi konularda ağırlıklı olarak müdür ve öğretmenler söz sahibi olmakla birlikte, sadece gezi düzenlemelerinde öğrencilerin görüşleri alınmaktadır.
2. Öğretmenler, katılacakları hizmet-içi eğitim programlarını kendileri seçerlerken müdürler, bu ve benzeri konularda rehberlik yapamamaktadırlar. Teşekkür belgesi verilmesinde ve sicil raporlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin fikirleri kesinlikle alınmamaktadır.
3. Öğretmenlerin dersleri denetlenmemekte, sicil raporu bir iş yaptırma aracı olarak kullanılmamaktadır.
4. Öğrencilerin sınıflara dağılımı gibi konularda öğrencilerin görüşleri alınmamakta, mutlak disiplin kurulmaya çalışılmaktadır. Ancak, fiziksel cezalara yer verilmemektedir.
5. Okula alınacak eğitim araçlarına öğretmenlerle birlikte karar verilmekte, harcamaların dağılımı müdür tarafından yapılmaktadır.
6. Dersliklerin öğretmenlere dağıtımını müdür yapmakta; ders araç-gereçleri, müdürün iznine gerek olmaksızın kullanılabilmektedir.
7. Müdürler, kendi yönetim biçimlerini daha çok demokrasi boyutunda görürlerken, öğretmenler okul yönetimini daha çok otokrasi boyutunda değerlendirmektedirler.

Bu sonuçlardan hareket eden *Şahin*, yöneticilere demokratik eğitim yönetimi konusunda hizmet-içi eğitim yaptırılmasını, eğitim fakültelerinin programlarının da yeniden gözden geçirilerek demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim yönetimi konularına daha çok yer verilmesini önermektedir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan *Yıldırım (1994)*, yapmış olduğu araştırma sonunda, öğretmenlerin demokratik tutum

puanlarının “iyi” derecede olduğunu; öğretmenlerin kendilerini demokratik davranışları açısından orta derecede iyi olarak değerlendirdiklerini, ancak öğrencilerin öğretmenlerini zayıf gördüklerini ve öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu bulmuştur.

Kenez (1993), yapmış olduğu “İnsan Haklarından Yararlanmada Yüksek Öğrenimin Etkisi” isimli araştırmasının sonunda; insan hakları uygulamalarının, toplumsal gelişmişlik düzeyi ile çok yakından ilişkili olduğunu belirttikten sonra, başlıca şu sonuçlara ulaştığını ifade etmiştir:

1. İnsan hakları dersini almış öğrenciler, almayan eşdeğer öğrencilere göre bilişsel açıdan daha iyi durumdadırlar. Üniversite ile lise öğrencileri arasında anlamlı farklar gözlenmişken, üniversite öğrencilerinden bu dersi alan ile almayan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.
2. İnsan hakları dersini alan ve almayan öğrencilerin davranışları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

“Sınıf-içi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi” adlı araştırması sonunda *Yeşilmen (1983)*, öğretmen davranışlarındaki değişimin, öğrenci davranışlarında da değişmelere neden olduğunu; öğretmenin sınıf ortamını rahatlatması, öğrenci cevaplarını kabul etmesi, soru-cevap etkileşiminin ortamı gerginleştirmesi, öğrenci davranışlarının demokratikliğinin artış ya da azalışına etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırma, ilköğretimde okuyan öğrencilere demokratik davranışlar kazandırmada okul ve ailenin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu maksatla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrenciler, demokrasi eğitimine uygunluğu açısından okul ve aile ortamlarını nasıl değerlendirmektedirler? İki ortama ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Veli ve öğrenciler, demokrasi eğitimine uygunluğu açısından, aile ortamlarını nasıl değerlendirmektedirler? Görüşleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
3. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarının demokratiklik düzeyi konusunda ne düşünmektedirler?
4. Öğrenci görüşlerine göre, demokrasi eğitimi açısından, okul ortamının özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır? En güçlü ve en zayıf ilişkiler hangi özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır?

5. Öğrenci ve veli görüşlerine göre, demokrasi eğitimi açısından aile ortamlarının özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır? En güçlü ve en zayıf ilişkiler hangi özellikler arasında bulunmaktadır?
6. Öğretmen gözlemlerine göre, öğrenci davranışlarının demokratikliği arasında nasıl bir ilişki vardır? En güçlü ve en zayıf ilişkiler, hangi davranışlar arasında bulunmaktadır?
7. Öğrencilerin, demokratik davranışlar gösterebilmelerine, okul ve aile ortamları ile diğer öğrencilerin davranışları nasıl ve ne yönde etki etmektedir?

1.3. Önem

Problemi ve amaçları yukarıda ifade edilen araştırmanın sonuçlarının;

1. Okul ve aile ortamlarının, demokrasi eğitime uygunluk düzeylerine ilişkin temel verileri,
2. İlköğretim öğrencilerinin demokratik davranışları gösterebilme düzeylerini,
3. Okul ve aile ortamlarının özelliklerinin öğrenci davranışlarına yansımalarını,
4. Demokrasi eğitimi açısından, okul ve aile ortamlarının özelliklerinin birbiri ile olan ilişkilerini,
5. Öğrenci davranışlarının, diğer öğrencilerin davranışları ile olan ilişkilerini,
6. Öğrencilerin demokrasi eğitiminin hedeflerine ulaşma dereceleri ile, okul ve aile ortamları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabileceği;
7. Konuyla ilgili mevcut bilgilere yeni bilgiler katabileceği;
8. Araştırmacılara yeni araştırma problemleri sunabileceği ve yeni araştırmalara ön fikir oluşturulabileceği umulmaktadır.

Böylelikle de, araştırma sonunda elde edilen bulguların, konuya ilgi duyan kişi ve kurumlara katkılar sağlaması beklenmektedir.

Ayrıca okul ve ailenin, çocukluk döneminde çok önemli tesirleri olduğu bütün bilim adamlarınca kabul edilmesine rağmen, yapılan araştırmalarda genellikle birinin ihmal edildiği, onların karşılıklı dayanışma boyutunun önemsenmediği görülmektedir (Kıncal 1991, s. 24). Bu bakımdan, dayanışma boyutunu gözardı etmeyip her iki kurumu da birlikte ele almış olması, araştırma için önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada; araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan dökümantasyon çalışmasının ve uygulanan anketlerin, gerekli materyallerin toplanması açısından yeterli olduğu ve görüşlerine başvurulmuş bireylerin görüşlerinde samimi oldukları varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Problem, amaç, önem ve varsayımları yukarıda verilen araştırma, başlıca şu sınırlılıklar dahilinde yapılmış ve bulguların yorumlanmasında, bu sınırlılıklar göz önünde tutulmuştur:

1. Okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu,
2. Okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluk düzeyinin öğrenci davranışları üzerine etkisi,
3. Konuyla ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı eserler,
4. Örneklem kısmında verilen öğrenci, öğretmen ve veli grubu,
5. Doktora tez süresi,
6. 1998-1999 ve 1999-2000 Öğretim Yılları.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

a. Tanımlar:

Fiziksel Boyut: Okul ve ev ortamının fiziksel görünümü ve imkanları ile ilgili boyut.

Bilgi Boyutu: İnsan hakları ve demokrasinin değerleri, özellikleri, öğeleri, gerekleri vb. ile ilgili teorik bilgi boyutu.

Kural Boyutu: Demokrasi ile ilgili davranış kurallarını bilme, benimseme ve uygun hareket etme boyutu.

İfade Boyutu: Bireylerin düşüncelerini, isteklerini, beklentilerini vb. sözlü veya başka biçimlerde ortaya koyabilme boyutu.

Katılım Boyutu: Bireylerin düşünce ve eylemleri ile etkinliklere katılma boyutu.

Sosyal İlişkiler Boyutu: Bireyler arası ilişkiler boyutu.

Sorumluluk Boyutu: Bireylerin, kendilerinden beklenilenlere sözlü veya diğer biçimlerde cevap verebilme boyutu.

b. Kısaltmalar:

BAAK: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu

AÜEBF: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

AÜSBE: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

A.Ü.S.B.E.: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

HÜSBE: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÇÜSBE: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

GÜSBE: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

TED: Türk Eğitim Derneği

MÜİF: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

TODAİE: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü

TDV: Türk Demokrasi Vakfı

YTY: Yayın Tarihi Yok

s.: Sayfa

ss.: Sayfa Sayısı

pp.: Sayfa Sayısı

vb.: ve benzeri

II. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Demokrasi ve İnsan Hakları

2.1.1. Demokrasi

Demokrasi, günümüzde en çok konuşulan ve tartışılan kavramlardan biridir. Buna rağmen demokrasi bugün, herkesin üzerinde ittifak ettiği ne bir tanıma, ne de bir uygulama yaklaşımına sahiptir. Demokrasinin bütün yazar, bilim adamı ve düşünürler tarafından tek ortak özelliğinin bu olduğu söylenebilir. Bunun belki de en önemli sebebi, içerik olarak insanları tartışmaya, düşüncelerini özgürce ifade etmeye yöneltmesi ve eleştiriye açık olmasıdır.

Bu araştırmada amaç, demokrasinin bir tanımını yapmak veya bütün ayrıntılarıyla tarihsel gelişimini ortaya koymak değildir. Araştırmanın sonuçlarının daha iyi anlaşılabilmesi için kuramsal temellerin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı öncelikle, demokrasi kavramının anlamı ile ilgili olarak kısaca bilgi verilecektir.

2.1.1.1. Demokrasi nedir?

Demokrasinin ne anlama geldiğinin belirlenmesi bugün son derece önemli hale gelmesine rağmen, tanımı konusunda henüz bir görüş birliği sağlanamamıştır. Demokrasinin, çoğulculuğu ve farklılaşmayı esas alan yapısı dikkate alındığında tam bir birlikteliğin sağlanamaması normal karşılanabilir. Zira bu durum, farklı görüşlerin aynı ortamda tartışılmasını, yeni fikirlere ulaşılmasını beraberinde getirmektedir. Demokrasiler, düşüncelerdeki farklılaşmayı bir dengesizlik değil; aksine, zenginlik olarak kabul etmektedir. Ancak bununla birlikte, tam bir tanım birliğine ulaşılmasa bile, genel prensiplerde birlikteliğin sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Demokrasiyi tanımlama çalışmaları genel olarak incelendiğinde, üç farklı yaklaşımın sergilendiği görülmektedir. Bunlar, kısaca şu şekilde sınıflandırılabilir:

- a. *Demokrasiyi bir yönetim biçimi olarak tanımlama yaklaşımı:* (Temiz 1998, s. 1155; Uygun 1996, s. 1; Erdoğan 1997a, s. 175; Kalaycıoğlu 1999, s. 47; Yayla 1997, s. 142; Merkel 1998, s. 33; Gürkaymak 1989, s. 56; Lipson 1984, s. 491; Dias 1997, s. 58; Bolay 1997, s. 17; Lipset 1986, s. 25).

- b. *Demokrasinin insan hakları boyutunu esas alan yaklaşım:* (Selçuk 1998, s. 307; White 1998, s. 4; Hermet 1991, s. 253; Lafbireyy ve Meadovcroft 1996, s. 8; Bilhan 1996, s. 26; Kışlalı 1989, s. 138; Touraine 1991, s. 268).
- c. *Demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunu vurgulayan yaklaşım:* (Ertürk 1981, s. 114; Büyükkaragöz 1989, s. 7; Güçlüol 1989, s. VII-VIII; Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 243 Çam 1984, s. 176; TDV 1999, s. 13; Tezcan 1994, s. 97; Ergun 1994, s. 78; Kincal 2000b, s. 1).

Yazar, düşünür ve bilim adamlarının tanımlamaları, bilim veya ilgi alanlarından oldukça etkilenmektedir. Örneğin, yönetim bilimciler demokrasiye daha çok bir yönetim biçimi olarak bakıp, yönetim sürecindeki karar, katılma, seçim, oy gibi öğeleri ve özellikleri dikkate alarak tanımlamaya çalışırlarken; hukukçular daha çok, insan hak ve hürriyetleri ile sorumluluklarını demokrasi tanımlarının merkezine yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Yönetim bilimci ve hukukçuların bir kısmı ile eğitim bilimciler ve diğer sosyal bilimciler ise, demokrasiye daha geniş bir boyut kazandırıp onu, yönetim biçimini de içine alan hak ve özgürlükler, barış, hoşgörü, işbirliği, dayanışma, hayatın bütün yönlerine etkin katılma gibi insani değerler üzerine kurulmuş bir yaşam biçimi olarak tanımlamaya çalışmaktadırlar.

O halde denilebilir ki; farklı alanlara mensup birçok bilim adamı, yazar ve düşünür, demokrasinin yönetim biçimi olduğu kadar, aynı zamanda yaşam biçimi olduğunu da kabul etmektedirler. Bugün, demokrasiyi sadece bir yönetim biçimi olarak alıp hükümetlerle sınırlama, toplumsal hayatın bütün yönlerine mal etmeme anlayışı değerini kaybetmiştir. Bütüncül bir bakış açısıyla, hayatın değişik yönlerini etkileme gayreti içinde olan, insanın mutluluğuna hizmet etmeyi amaçlayan bir yaşam biçimi olduğu düşüncesi hakim olmuştur.

Yine yapılan tanımlar genel olarak incelendiğinde görülmektedir ki, “demokrasi; kuramcıların, politika bilimcilerin, hukukçuların masa başında kotardıkları bir kurum” (Selçuk 1998, s. 243); “mutlak ulaşılması gereken, bağlılarına sanal cennetler vadeden bir ideoloji” (Uzun 1998, s. 1241), “belli bir tür kurumsal düzenleme değil; insan onurunu, düşüncesini ve inancını en üst düzeyde tutan, sürekli yeniden oluşturulabilen bir yaşam biçimidir; o ne bir felsefedir, ne bir din, ne de bir ahlak öğretisi; barışçıl bir birlikte yaşama zemininin adıdır” (Büyükdüvenci 1998, s. 1059). Onun her şeyden önce bütün olarak insana, onun gelişimine, mutluluğuna değer veren bir yaşam biçimi olduğu söylenebilir.

2.1.1.2. Demokrasinin unsurları

Demokrasi kavramının daha net bir şekilde anlaşılması ve içeriğinin daha tutarlı bir şekilde doldurulabilmesi için demokrasinin değer, özellik ve gereklerinin de ortaya konulması gerekir. Zaten yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, tanımlama gayretleri daha çok, demokrasinin değer, özellik ve gerekleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Demokrasilerin teori ve uygulamaları arasındaki fark da, bu unsurların hayata geçirilmesi aşamasında ortaya çıkmaktadır.

2.1.1.2.1. Demokrasinin değerleri

Demokrasinin tanımı üzerinde birlik sağlanamadığı gibi değerleri, özellikleri, şartları gibi hususlarda da tam bir birlik sağlanamamıştır. Ancak farklılaşmanın çok derin nitelik arz etmeyip, araştırmacı, yazar, düşünür ve bilim adamlarının, demokrasinin farklı yönlerini ön plana çıkarma gayretlerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Demokratik değerlerin tam bir listesini çıkarmak mümkün olmamakla birlikte, temel değerler arasında; eşitlik, katılma, kararları serbest tartışma ortamında alma, uzlaşma geleneği, şiddetten kaçınma, insana değer verme, hürriyet ortamı, hoşgörü, serbest düşünme ve ifade etme, çoğulculuk, hukuk devleti, fırsat eşitliği gibi değerler sayılabilir. (Büyükkaragöz 1989, s. 26; Çam 1984, s. 155; Uysal 1984, s. 1). *Topuz*, bunlara ek olarak insan haklarına saygı, sosyal devlet, gösteri ve örgütlenme özgürlüğü, baskıya uğramama hakkı, parlamentonun temsil gücü, eğitim ve iletişim hakkını da (Topuz 1989, s. 37-39) demokrasinin değerleri arasında saymıştır. *Kaya*' ya göre ise çağdaş siyasal sistem olan "çoğulcu demokrasi"nin en belirgin öğeleri; farklılaşma, açıklık, belirginlik, seçenek çokluğu ve ulusal bütünlüktür (Kaya 1989, s. 165-166).

Roche, demokrasinin önemli değerlerinin; kişisel tercih, sıradan günlük kararların ve hayati kararların alınmasında samimi bir işbirliğinin sağlanması, güç ve kontrol, etki etme ve karar alma olduğunu ifade ederken, *Beyer* ise sadece bunların değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, görüşlerini yansıtma, ahlaki alışkanlıkları tartışma ve zıt görüşleri ifade etmenin de demokratik yapılar için önemli olduğunu ortaya koymaya çalışır. *Sehr* de demokraside, sosyalleşme sürecinin önemini ve işbirliğinin gerekliliğini vurgular" (Rainer ve Guyton 1999, s. 122).

Şüphesiz, demokratik değerlerin bireyler açısından en önemlisi, insan şahsiyetine duyulan saygı ve bunun doğal sonucu olarak bireysel iradeye verilen önemdir (Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 4). Bir diğer ifade ile insanı, sadece insan olması nedeniyle değerli görmek; düşüncesine, iradesine, şahsiyetine saygı göstermek,

demokrasinin en temel değeridir. Bundan dolayıdır ki demokrasi, her sosyal etkinliğe ve karara bireyin özgür iradesi ile katılımını esas alır.

Demokrasi tartışmalarına genel olarak bakıldığında, özellikle iki temel değer üzerinde durulduğu da dikkati çekmektedir: Özgürlük ve eşitlik. Hatta bazı yazarlar demokrasinin, iki değer sentezinden başka bir şey olmadığını vurgulamaktadırlar. *Lipson*'a göre demokratik yönetime can veren ve onu diğer sistemlerden ayıran nokta, bu ikiz idealdir (Erdoğan 1997a, s. 180; Blackstone 1969, s. 23; TDV 1999, s. 18-19).

Özgürlükler rejimi olan demokrasi, bireylere şüphesiz bazı sorumluluklar da yüklemektedir. Bunlar arasında; bencil olmayıp toplumsal olma, duygusallıktan ziyade akla önem verme, yani rasyonalist olma, hoşgörülü olma sayılabilir (Kuzu 1997, s. 105). Bu sorumlulukların her biri de demokratik bir değerdir.

Demokrasi, sadece eşitlik, özgürlük, katılma, serbest düşünme, çoğulculuk gibi insan haklarına yönelik olanları değil; aynı zamanda uzlaşma, şiddete karşı durma, hoşgörü, bencil olmama gibi sorumluluk gerektiren değerleri de kapsamaktadır. Demokrasinin bir denge sistemi olup, sağlam temellere dayanmasının ardında, işte bu hak-sorumluluk değerlerinin dengeli dağılımı yatmaktadır.

2.1.1.2.2. Demokrasinin özellikleri

Yukarıda ifade edilen değerler, aynı zamanda demokrasinin özelliklerini de ortaya çıkarmaktadır. Her şeyden önce şunu bilmek gerekir ki, demokrasi kavramı, normatif bir içeriğe sahiptir ve belirli kurallar manzumesine işaret eder (Bolay 1997, s. 17). Demokrasinin bu özelliği, yukarıda sayılan değerlerin her birinin belirli kuralları içerdiğini de ortaya koymaktadır. İfade edilen değerlerin açılımı, demokrasinin özellik ve şartlarını göstermektedir.

Demokratik rejimlerde genel olarak şu özellikler bulunur (Çaha 1998, s. 1070-1073):

1. Demokratik rejimlerde egemenlik mutlak anlamda topluma dayanır. Demokrasinin yegane referansı toplumdur. Demokratik olmayan rejimlerde ise egemenlik, bir kişi veya bir zümreye aittir.
2. Demokrasinin bir diğer temel özelliği, toplumsal farklılaşmadır. Demokrasi, başta siyasal olmak üzere, ideolojik, kültürel, cinsiyet veya yaşam felsefesine dayalı her türlü farklılığı zenginlik olarak kabul eder. Demokratik olmayan toplumlarda ise toplumsal homojenlik ön plandadır.

3. Demokratik toplumlarda rızaya dayalı bir hukuk sistemi esastır. Toplum kendi hukukunu kendi oluşturur. Toplumun devlete karşı korunması esastır.
4. Demokratik toplumlarda, yönetim ön plandadır. Bu yüzden demokratik olmayan toplumlarda devrim anlayışı varken, demokratik toplumlarda devrim anlayışı yoktur.

Tezcan ise demokrasinin, üzerine inşa edildiği temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır: (Tezcan 1994, s. 93-94).

5. Devlet başlı başına bir amaç değil; beşeri amaçlara ulaşmak için bir araçtır.
6. Bütün insanlar, muayyen vazgeçilmez haklara sahiptirler.
7. Demokrasi, bireysel özgürlüğü korur ve geliştirir.
8. İnsanlar, kamu hizmetinden yararlanma bakımından eşittirler.
9. Demokrasi, insan aklına inancı esas alır.
10. Demokrasi, parti sistemini gerektirir.
11. Demokrasi, kuvvetler ayrımını gerektirir.
12. Modern demokrasi, geniş ölçüde temsil edicidir.

Görüldüğü gibi belirtilen özellikler, aslında bir kültüre işaret etmektedir. Demokratik toplumlarda yerleşen kültür kendisini; vatandaşların yönetime ilgi duymaları, katılmaları, değişik görüşlere saygılı ve hoşgörülü olmaları, eşitlikçi ilişkileri benimsemeleri şeklinde göstermektedir. Bir bütün olarak bu kültürün ya da özelliklerin yaşadığı toplumun demokratik olduğu; bunlardan uzaklaştığı ölçüde de demokratiklikten uzaklaştığı söylenebilir.

2.1.1.2.3. Demokrasinin gerekleri

Demokrasinin gerekleri aslında, onun yaşaması ve yaşatılması için bireylere, topluma ve devlete düşen görevlerin yerine getirilmesinden başka bir şey değildir. Değer ve özellikleri ile demokrasinin yaşamasına uygun zeminin hazırlanması, onun tek gereğidir. Ancak bunların kısaca açıklanmasında fayda bulunmaktadır.

Bugün, modern dünyada 200'e yakın ülkenin bir çoğunun anayasasında demokrasi kavramı yer almasına rağmen, bunların bir kısmında asgari düzeyde bile demokrasi mevcut değildir. Kimileri demokrasiyi, özgürce seçilmiş hükümetlere indirgemişlerdir. Fakat bilinmelidir ki; liberal demokrasilerde sadece seçim kampanyaları düzenleyerek ve

seçimleri kazanarak hkmet olmak, demokratik kurumları oluşturmak, uygun anayasa ve kanunlar hazırlamak yeterli değildir. Aynı zamanda yapılanmanın demokratik olması, g kullanımının kontrol altına alınması ve sınırlandırılması, uygun bir toplum düzeni içinde bireylerin demokratik değerleri kazanmaları da gereklidir (Sartori 1991, s. 437; Kıncal 1998, s. 140). Bir başka ifadeyle demokrasilerde yönetimler; uygulamalarında demokratik süreçlere, kurumlara ve normlara uyduğu, insan hak ve özgürlüklerini koruduğu ölçüde meşrudur. Demokratik bir yolla yönetime gelmiş olmak, demokrasi için yeterli değildir. Yönetimin, uygulamaları yönüyle de, demokratik olması gerekir.

Demokrasi teorisi üzerine çalışan ağdaş yazarlardan *James Fishkin*, ideal demokrasi düşüncesinin gerçekleşmesi için gerekli olan üç temel şartın; politik eşitlik, zulmün yokluğu ve tartışma imkanı olduğunu belirtmektedir (Lipman 1998, s. 11). Aslında demokrasinin bir ülkede varolup olmadığını anlamak için kullanılabilecek ölçütler, demokrasinin vatani olan Batı'da açık olarak ortaya konmuştur. Bunlardan birincisi "oğulculuk"tur. oğulculuk kavramı, nicel değil, nitel farklılaşmayı ifade eder. Farklı düşüncelerin varlığını ve bunların özgürce ifade edilebilmesini gerektirir. İkincisi, ülkeyi kimin yöneteceğine çoğunluğun, genel seçimler vasıtasıyla serbestçe karar verebilmesidir (Karahana 1997, s. 450; Ulusavaş 2000, s. 9; Selçuk 1998, s. 309). Gerçekten de düşünme ve ifade etmede farklılaşma ile vatandaşların yönetime kurumlar veya kişiler olarak katılımı, demokrasiyi tanımlama gayretleri için tarihsel süreç boyunca önemli bir nokta olmuştur. Buna göre farklılaşma, eşitlik, düşünce özgürlüğü ve katılımın, tarih boyunca demokrasinin özünü oluşturan unsurlar olduğu söylenbilir.

Güçlüol, demokratiklik kriterlerinin; insanlar ve toplumlar arasındaki sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı etkileşim, toplumsal alışkanlıklarda topluma uyum ve onu geliştirme, bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılıp geliştirilmesine imkan tanıma, yönetime hür bir şekilde katılım gibi hususların olduğunu ifade etmektedir (Güçlüol 1989, s. X).

Tozlu, demokratikleşmenin dayandığı gerekleri şu şekilde sıralamaktadır (Tozlu 1998, s. 24-28):

13. Bireyin n plana alınması,
14. Bireyin, araç değil amaç olarak görülmesi,
15. Bireyin, yetkin bir şekilde eğitilmesi,

16. Eğitilmiş bireylerin değerli kabul edilmesi,
17. Düşünceye ve eleştiriye önem verilmesi,
18. Hoşgörünün topluma hakim kılınması ve
19. Yönetimin objektif olması.

Sarıbay, sınıflama yaklaşımı ile, siyaset bilimi literatüründe demokrasinin ekonomik (refah, pazar ekonomisi vb.), toplumsal-kültürel (çoğulcu yapı, farklılığa ve uzlaşmaya dayalı hoşgörölü bir kültür) ve siyasal (geniş bir siyasal katılma, rekabet) gereklerinin dikkate alınıp, psikolojik gereklerinin genelde göz ardı edildiğini (*Sarıbay* 1998, s. 79) belirterek, aslında demokrasinin ekonomik, toplumsal-kültürel, siyasal ve psikolojik olmak üzere dört temel gerekten oluşan bir bütün olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan psikolojik gereğin; bireyin ve toplumun, demokrasiyi yaşamaya ve yaşatmaya kendisini hazır hissetmesi, bunun için üzerine düşen görev ve sorumlulukları benimsemesi ile ilgili boyutu kapsadığı söylenebilir. Aslında, diğer gereklerin yerine gelmesi için de, psikolojik boyutun bir ön şart olduğu söylenebilir. Bireylerin demokrasinin gereklerini yerine getirme konusunda kendi üzerine düşenleri yapmadığı sürece, diğer kişi veya kurumlardan bu gereklere uymalarını beklemesi, anlamsız ve faydasız bir tutum olsa gerekir.

Özetle demokrasi; belirli değerleri, özellikleri ve gerekleri olan bir sistemdir. Bunların her biri; makro anlamda bir toplumun, mikro anlamda ise fiziksel olarak küçük ve içerik olarak basit her bir ortamın demokratiklik açısından değerlendirilebilmesi için ölçüt işlevi görmektedir. Demokrasinin, üzerinde hemfikir olunan temel değerleri olarak hürriyet ve özgür irade, çoğulculuk, çok seçenekli seçim, karara katılma, tartışma, uzlaşma, hoşgörü, insan haklarına saygı, sorumluluk bilinci, eşitlik, farklılaşma, açıklık ve belirginlik sayılabilir. Hiç şüphesiz, demokrasinin gereklerinin de, belirtilen değer ve özelliklerin yaşaması için gerekli düzenlemelerin bireyler veya kurumlar tarafından yapılması olduğu söylenebilir.

2.1.1.3. Demokrasinin tarihsel gelişimi

Demokrasinin ne olduğu konusunda, daha net bir anlayışa ulaşılabilmesi için bakılması gereken bir başka kaynak, onun tarihsel gelişimidir. Zira, tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evreler, demokrasi kavram ve uygulamalarının, doğru olarak anlaşılabilmesi için önemli ipuçları vermektedir. Genel olarak bakıldığında, demokrasi,

içerik ve uygulamalar yönüyle sürekli olarak gelişen bir yapı göstermektedir. Demokrasi kavramının tarihsel gelişimi, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Ancak burada, araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak bu süreç, dünyada ve Türkiye’de demokrasinin tarihsel gelişimi olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

2.1.1.3.1. Dünyada demokrasinin tarihsel gelişimi

Günümüzün en popüler kavramlarından biri olan demokrasinin, yaklaşık ikibin beşyüz yıllık inişli çıkışlı bir tarihsel gelişimi vardır (Erdoğan 1997a, s. 173). Vatandaşların politik kararları doğrudan aldığı Eski Yunan politik sistemi, klasik demokratik teoremin ilk örneğini teşkil eder (Rainer and Guyton 1999, s. 121; Ulusavaş 2000, s. 15). *Aristo*, 150 site devleti üzerinde yapmış olduğu inceleme sonunda, o dönemde üç tip yönetim biçiminin olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar, tiranlık, oligarşi ve demokrasidir (Çaha 1998, s. 1064).

“Her insan eşit olarak yaratılmıştır” düşüncesinin ve her insanın “vazgeçilmez, devredilemez ve elinden alınamaz” haklarının varolduğunun kabulü, demokrasinin doğuşunu müjdelemiştir (Güçlüol 1989, s. X). Eski Yunan’da bazı insanlar, planlı ve tam olarak değil ama, geçici ve eksik de olsa, demokratik bir rejimin yapısını ve inançlarını geliştirmişlerdir. Bu eksik yapı ve inançlar modeli, gelecek kuşakların gelişmiş demokrasiyi oluşturmalarına zemin hazırlamıştır (Lipson 1984, s. 491; Lipson 1986, s. 280-281; Yağcı 1998, s. 16).

İlkçağ Eski Yunan döneminde ortaya çıkan ve Atina şehir devletlerinde kısmen uygulamaya geçirilen demokrasi, Ortaçağ boyunca etkisini yitirmiştir. Demokrasinin yeniden canlanması için ise Yeni Çağ’ın ve Aydınlanma Dönemi düşüncesinin sonuç vermesinin beklenmesi gerekmiştir (Erdoğan 1997a, s. 173). Ortaçağ’ın içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal şartlar, demokrasi bakımından uygulanabilecek çok iyi fikirleri gündeme getirmiştir. Ortaçağ’da siyasi düşünce genelde dinin etkisi altındadır. Bu dönemdeki diğer bir önemli gelişme ise, feodal beylerin aşırı baskısı karşısında, halk arasında tepkileri dile getirecek grupların öncülüğü ile temsili hükümetin kabul edilmesidir. Böylelikle demokrasinin fonksiyonlarında bir genişleme olmuştur. Bu da; “kararların alınmasına katılma hakkı verilmemiş olanlar, kararlara uymak zorunda değildirler” gibi bir düşüncenin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu durum, sosyal şartların bireyleri mevcut ortama göre tavır almaya, gerekiyorsa tepkide bulunmaya veya protesto

etmeye yönlendirdiğini ortaya koymaktadır. Modern demokrasinin tohumu da, Ortaçağ'da tartışılan bu görüşün içinde saklıdır (Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 19-20).

Genel olarak bakıldığında, dünya tarihinde üç devrimin, demokrasi açısından ayrı bir öneme sahip olduğu görülür. Bunlar; 1640'dan 1688'e kadar devam eden İngiltere'deki devrim, 1776'dan 1791'e kadar devam eden ABD'deki devrim ve 1789'dan günümüze kadar devam eden Fransa'daki devrimdir. Üç büyük devrimin en büyük ortak yanı, yönetilenler tarafından denetlenemeyen iktidarlara devirmeyi amaçlamış olmalarıdır (Lipson 1986, s. 146; Şaylan 1980, s. 37).

Hermet demokrasi tarihi açısından 20. yüzyılın sonlarını problemli bir dönem olarak nitelemektedir. Ona göre 20. yüzyıl boyunca demokrasiye olan büyük yöneliş, 1989'dan beri demokratlara bir zafer sarhoşluğu vermiştir. İyi niyetlerine rağmen demokratlar üzerindeki sarhoşluk ve kendini beğenmişlik hali, onlar için bir olumsuzluk göstergesi olmuştur. Zira, bu hal onları, düşünsel ve uygulama yönüyle duraklama ve gevşeme sürecine sokmuştur. Çünkü bilinmektedir ki demokrasi, yapı itibarıyla statik değil dinamiktir. Düşünme, üretme ve ifade etme olmaksızın varlığını devam ettiremez. Demokrasiyi yaşayan ve yaşatan unsurlar olarak üretici ve ifade edici insanlar olmadan demokrasi gelişip büyüyemez. Zafer sarhoşluğu ise içinde, durgunluğu, düşünmezliği ve üretmezliği gizlemektedir. Bu durum devam ettiği sürece demokrasi için bir tehdit olmaya devam edecektir (Hermet 1991, s. 249-250; Touraine 1997, s. 281).

Böyle bir tarihsel gelişim süreci içerisinde demokrasinin birkaç farklı uygulama biçimi kullanılmıştır ve halen kullanılmaktadır. Bunlar kısaca doğrudan demokrasi, temsili demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, liberal demokrasi, sosyal ya da ekonomik demokrasi, hristiyan demokrasisi ve halk demokrasisi olarak isimlendirilebilir (Çam 1984, s. 167-170; TDV 1999, s. 10; Gözütok 1995, s. 20-21).

İlk olarak küçük bir topluluk ya da şehir devleti içerisinde basit olarak filizlenen demokrasi, daha sonraları hem kapsam, hem de çeşit olarak büyük bir gelişim göstermiştir. Basit bir şehir devletinin yönetim biçimi olma özelliğinden, tüm dünyada kabul gören, tartışılan, farklı çeşitleri ile de olsa dünya devletlerinin çoğunun yönetim biçimi haline gelmenin yanı sıra, insanlığın büyük bir kısmının yaşam tarzı olmaya aday bir sistem haline gelmiştir. Belki de, insanlık açısından bugün demokrasinin önemli görülmesinin ardında,

bu tarihsel gelişimi, tarihsel gelişimin ardında da onun, gelişmeye ve değişmeye olan açıklığı yatmaktadır.

2.1.1.3.2. Türkiye’de demokrasinin tarihsel gelişimi

Gerçek anlamda demokratikleşme süreci ülkemizde, yaklaşık iki yüzyıllık bir geçmişe sahiptir. Ancak, Türkiye’nin demokrasi tarihini öncelikle cumhuriyet öncesi dönem ve cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere ikiye ayırmak gerekir. Zira Türkiye tarihinde cumhuriyetin ilanı, bir dönüm noktasıdır. Köklü değişimlerin hem bir öncüsü, hem de bir ürünüdür. Çünkü cumhuriyetin ilanı ile Türkler resmen yeni bir devlet kurmuşlar ve bir önceki devletleri olan Osmanlı Devleti’nin yönetim biçimi olan mutlakiyet yerine cumhuriyeti benimsemişlerdir. Padişahlık son bulmuş, 1920’de kurulmuş olan Büyük Millet Meclisi ile temsili demokrasiye geçilmiştir.

2.1.1.3.2.1. Cumhuriyet öncesi dönem

Türk siyasi hayatında demokratik gelişmenin, nasıl ve nereden başladığını belirlemek oldukça zordur. Konuyla ilgili olarak başvurulacak en temel kaynaklar, siyasal hayatı anlatan siyasetnamelerdir. Ayrıca, Göktürklerin bırakmış olduğu Orhun ve Yenisey Kitabelerinde de insan hakları ve demokrasi uygulamaları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Kitabelerde devletin, toplumun ve ailenin yapısı ve işleyişi ile ilgili kurallar yer almaktadır. Göçebe olarak yaşayan Türklerin, İslamiyet’i kabulü ve yerleşik hayata geçişi ile birlikte sosyal ve siyasal hayatlarında önemli değişimler olmuştur. Dede Korkut hikayeleri ve Kutadgu Bilig’de devlet, siyaset, din adamları, boy beyleri, terbiye, yönetim-halk ilişkileri üzerinde önemli mesajlar bulunmaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 24).

Karahanlılar ve Gaznelilerle devam eden siyasal hayat, Selçuklular devrinde daha da yoğunlaşmış ve sistemli hale getirilmiştir. Nizamülmülk’ün *Siyasetname*’sinde; idare hukuku, devlet felsefesi, devlet adamına öğütler gibi konular yer almaktadır. Devlet yapısı monarşik bir görünüm arz etse de, yapılan savaş ve ekonomik uygulamaların hepsinin, o günün şartları içinde milli birlik ve beraberliğin tesisi için gerekli yaşam kuralları olduğu unutulmamalıdır (Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 25).

Osmanlı Devleti ise yönetim sistemi açısından “mutlak monarşi”ydi. Padişahın yetkilerini kısıtlayan hukuk kuralları ve mekanizmalar yoktu. Her ne kadar padişahın çevresinde oluşturulan bir kurul olarak “Divan” bulunsa da, bu kurul, bir karar organı

olmaktan ziyade, bir danışma organı niteliği taşıyordu. (Özbudun 1993, s. 3). Ancak Osmanlı Devleti'nin çok dinli ve çok dilli bir yapıya sahip olup, özgürlüklere dokunmadığı, kültürel asimilasyon yerine kültürel katılım prensibini benimsediği dikkate alınırsa, demokratiklik açısından da geri bir düzeyde görülemeyeceği söylenebilir (Eriş 1999, s. 228-229).

Türk tarihinde demokrasinin, Osmanlı Devleti'nde, Sadrazam Bayraktar Mustafa Paşa'nın, padişah adına Anadolu ve Rumeli Beylerbeyleri ile Ekim 1808'de imzaladığı *Sened-i İttifak* ile başladığı kabul edilir. Osmanlı tarihindeki ikinci demokrasi hareketi, Hariciye Nazırı Mustafa Reşit Paşa'nın 1839 tarihli *Gülhane Hattı Humayunu*'nu Padişah Abdülmecit'e kabul ettirmesidir (Kuran 1997, s. 627; Özbudun 1993, s. 3-4; Selçuk 1998, s. 333; Yağcı 1998, s. 18).

Demokratikleşmenin bir göstergesi olan anayasal gelişmenin ve demokrasinin gelişiminin üçüncü aşaması, 18 Şubat 1856 *Islahat Fermanı* ile olmuştur. Burada da Tanzimat Fermanı'ndaki haklar teyit edilmiştir (Özbudun 1993, s. 3-4; Kuran 1997, s. 627).

Demokrasi yolunda Osmanlı döneminde atılan dördüncü ve en büyük adım, 23 Aralık 1876'da "*Osmanlı Kanun-u Esasisi*"nin açıklanması ve "*I. Meşrutiyet*"in ilan edilmesi olmuştur (Kuran 1997, s. 627). I. Meşrutiyet ve anayasal düzen arayışı, aslında, Batı'da yükselmekte olan demokratik rejimlerle birlikte kurumlaşan bir arayıştı. Bu dönemlerde "Genç Osmanlılar"ın başlattığı yeniliklerin, siyasal sistem açısından üç önemli kazanımı olmuştur. Bunlar, padişahın yetkilerinin hukuken sınırlandırılması, anayasal sistemin tesisi ve Meclis'in kurulmasıdır. I. Meşrutiyet'le getirilen yenilikler, Osmanlı Devleti'nin, demokratik bir yapılanmaya doğru yol almasını sağlamıştır (Çaha 1998, s. 1074-1075).

1908-1913 yılları arasında ilk olarak ideolojik, kültürel ve sınıfsal farklılıklara dayalı demokratik bir çoğulculuk yaşanmıştır (Erdoğan 1997, s. 49). "II. Meşrutiyet Dönemi"nin; temel hak ve özgürlüklerin gelişmesi ve kullanılması, halka dayalı ve ona karşı sorumlu siyasal yönetim anlayışının yerleşmesi yönüyle çok önemli bir dönem olduğu konusunda birçok araştırmacı ve yazar ittifak etmektedir (Yayla 1997, s. 150; Özbudun 1993, s. 4-6; Çaha 1998, s. 1075).

2.1.1.3.2.2. Cumhuriyet dönemi

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, Osmanlı siyasal sisteminden tamamen farklı bir sistem kurulmaya çalışılmıştır. Bu farklılaşma, yönetim anlayışından uygulamalara kadar geniş bir alanda yapılmaya çalışılmıştır. Yönetimde söz sahibi olan padişahın yerini meclis almış, böylelikle halkın yönetime katılımı amaçlanmıştır.

Demokrasiye geçiş süreci genel olarak incelendiğinde, demokrasinin, Batı toplumlarından farklı bir yolla Türk toplumuna yerleştirilmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Batı'daki siyasal yapılar, sosyal değişmelere göre şekillenmiştir (Bostancı 1995, s. 37). Türkiye'de ise toplumdan, demokrasi kavram ve uygulamalarının anlam ve önemini öğrenmeden demokratik davranması beklenmiştir. Bu durum öncelikle, demokrasinin, rızaya dayalı bir sistem olma özelliğine aykırıdır. Ayrıca, "toplumun, bilip benimsemediği bir yaşam tarzına uygun davranması beklenemez" toplumbilim gerçeğine de ters bir görünüm arz etmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki demokrasi girişimlerinin, büyük oranda başarısızlıkla sonuçlanmasının önemli bir sebebinin, usul yanlışlığı olduğu söylenebilir. Zira demokrasiyi içerik ve gerekleri yönüyle benimsememiş toplumdan, demokratik kurum ve uygulamalara uyum sağlaması beklenemez. Nitekim bir çok bilim adamı ve araştırmacı, özellikle 1946'ya kadar Türkiye'de demokrasiden söz edilemeyeceğini ve demokratikleşme girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlandığını kabul etmektedir (Temiz 1998, s. 23-24; Selçuk 1998, s. 333).

1946'ya kadar, aksayarak da olsa toplumda yer edinmeye çalışan demokratik kurumları ve demokratikleşme çalışmalarını gözleyen halk, demokrasinin farklı yönlerini öğrenmeye başlamıştır. Toplumdaki okullaşma oranı ve teknolojiye gelişmelerle birlikte halkın demokrasi bilinci, kısmen de olsa artmıştır.

1946'da başlayan ve 14 Mayıs 1950 seçimleriyle taçlanan dönemin, demokrasi tarihimizin altın sahifesi olduğunda pek bir şüphe yoktur (Yayla 1997, s. 150). O zamana kadar hiç fikri sorulmayan vatandaşa, onu kimin yöneteceği sorulmuş ve isteklerine önem verilmeye başlanmıştır. Başbakanlar, bakanlar, milletvekilleri vatandaşın elini sıkırmaya vatandaşın ayağına kadar gelmiştir. Bu olay, otorite dağılımını değiştirmiştir. Merkezi ve yerel yönetimde halk gerçek anlamda iktidar sahibi olmaya başlamıştır (Bilgen 1994, s. 2). Böylelikle halk, demokrasinin sosyal hayata yansımalarını, bireylere sunduğu imkanları ve

özgürlükleri yaşayarak öğrenmeye başlamıştır. Demokrasiyi, yaşayarak, görerek, örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri ile öğrenerek, halkın demokrasi bilincinde gelişmeler olmuştur. Ancak bu durum, demokrasinin Türk toplumu tarafından tam olarak öğrenilip benimsendiğini ifade etmemektedir.

1971 yılına kadar yine önceki çatışmalar ve siyasi partiler arasında uyuşmazlıklar yaşanmış ve bir askeri müdahale ile sonuçlanmıştır. 1960 ve 1971’de demokrasinin iki kez kesintiye uğraması, rejimdeki sıkışmaların olağanüstü yönetimlerle aşılması, bir yönüyle demokrasiye karşı belirli ölçüde güvensizlik yaratırken, diğer yandan insan haklarını ve demokrasiyi daha fazla tartışılan kavramlar olarak ülke gündemine getirmiştir. Ancak özellikle 12 Mart Muhtırası sonrasında yaşanan çeşitli sosyo-ekonomik problemler, temel hak ve hürriyetlerin terörü ve istikrarsızlığı güçlendirdiği şeklinde yanlış bir anlayış ta nispeten kabul görmeye başlamıştır (Bostancı 1995, s. 40; Sarıbay 1998, s. 32-33; Yılmaz 1998, s. 1166). Demokratikleşme açısından bu olumsuz gelişmeler, toplumun demokrasiyi, ilke ve prensipleri ile öğrenememesinin; bireylerin, bütün yönleriyle demokrasiyi, bir yaşam tarzı olarak benimsemeyişinin bir ürünüdür. Bir başka ifade ile, demokrasinin, uzun yıllar Türk toplumuna tam olarak yerleşememesinin en önemli sebebinin, demokrasi konusunda halkın bilinçlenmesini sağlayacak eğitim faaliyetlerinin yetersizliği olduğu söylenebilir.

Tüm bunlardan hareketle Türkiye’nin demokratikleşme tarihine genel olarak bakıldığında, Osmanlı Devleti’nden, en azından Cumhuriyetin belli bir dönemine kadar olan demokratikleşme girişimlerinin toplumsal destekten yoksun olduğu, sadece seçkin bir zümrenin, toplumu batılılaştırma çabası olarak algılandığı görülür. Yine bu dönemde dikkati çeken bir diğer özellik; batılı demokratik ülkelerin aksine, Türkiye’deki demokratikleşme sürecinin kurumların oluşturulması ile başlatılıp, halkta demokrasi bilincinin oluşturulmasının son aşamaya bırakılmış olmasıdır.

2.1.2. İnsan hakları

İnsanların ve toplumların hayatında çok önemli olmasına rağmen, demokrasi gibi, insan hakları kavramı da halen en çok tartışılan kavramlardan biridir. Bununla birlikte, yine demokrasi gibi insan hakları kavramının tanım ve içeriği konusunda da henüz tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Bunun önemli bir sebebinin, bireylerin, insan hakları bilgi ve bilinci konusundaki yetersizlikleri olduğu söylenebilir. Kapsam ve özellikleri yönüyle

insan haklarını bilmeyen bireylerin, tanımlama konusunda da tam bir birlikteliğe ulaşamaması normaldir.

İnsanlık açısından son derece önemli olan insan hakları kavramının, daha net bir şekilde anlaşılabilmesi ve araştırmanın daha sağlam temellere oturtulabilmesi için, öncelikle bilim adamı, yazar ve düşünürlerin bu kavramın anlam ve içeriği üzerindeki görüşlerine yer verilecektir. Kısaca, “insan hakları nedir?” sorusuna cevap aranacaktır.

2.1.2.1. İnsan hakları nedir?

Her ülke, insan hakları konusunu ve insan haklarıyla ilgili sorunları farklı şekillerde ele almaktadır.

Ray ve Tarrow, insan hakları kavramının tanımı ve kapsamı üzerinde, yazarlar ve düşünürler arasında tam bir görüş birliğinin olmadığını, farklı toplumların bu kavramı kendi tarihsel tecrübeleri, değer sistemleri, modern hayatın politik ve ekonomik gerçekleri çerçevesinde tanımladıklarını belirtmektedir. Onlara göre hak, herhangi bir grubun üyesi olmaktan doğan ve kullanımı gerektiren bir fırsat veya imkan olarak tanımlanabilir (Ray ve Tarrow, “YTY”, s. 4-5).

İnsan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı ve insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür. Nitelik yönüyle bu haklar dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır. Hiçbir güç tarafından keyfi olarak sınırlanıp ortadan kaldırılamayacağı gibi bireylerin kendileri de bunları başkalarına devredemez veya onlardan vazgeçemez (Uygun 1996, s. 6-7; Kocaoğlu 1997, s. 252; Blackstone 1969, s. 21-22).

Erdoğan’a göre hakkın varlığından söz edebilmek için yetki, talep ve saygı gösterilme zorunluluğu unsurlarının bulunması gerekir (Erdoğan 1997a, s. 131). *Klecker* bunlardan talep unsuruna ağırlık vererek insan haklarını, “güvenceler olmaktan çok, istemler” olarak tanımlamaktadır (Klecker 1982, s. 151).

Bununla birlikte insan hak ve özgürlüklerinin kişiye tanınmış sınırsız bir serbesti olmadığı unutulmamalıdır. Aksine bunlar, kişiler için bazı görev ve sorumlulukları da beraberinde getirmekte; sınırlı bir serbestiyi ifade etmektedir. Temel hak ve özgürlükler, kişinin topluma, ailesine ve başka kişilere karşı görev ve sorumluluklarını da kapsamaktadır. Hak ve özgürlükler kullanılırken, görev ve sorumluluklar da göz önünde

bulundurulmalıdır. Zira haklar bireyin, sorumluluklar ise toplumun güvenliği için şarttır. Bireyler açısından hak bilinci, ne kadar önemli ve gerekliyse, sorumluluk bilinci de toplumlar açısından o derece önemli ve gereklidir. Hakların bilinip benimsenmesi gerektiği kadar, sorumluluklar da bilinip benimsenmelidir.

Demokratik toplumlarda “hak” ve “sorumluluk” kavramları birlikte ele alınmakla birlikte “hak” kavramı daha ön planda tutulur. Demokratikleşmesini tamamlayamamış toplumlarda ise, bunun aksine “hak” kavramı, “sorumluluk” kavramının gölgesinde kalmıştır (Kıncal 1998b, s. 1).

İnsan haklarının, bazı görev ve sorumluluklarla birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Haklarla sorumluluklar arasında sıkı bir ilişki vardır. Bireylerin sahip olduğu her hak, beraberinde bazı görev ve sorumluluklar getirmektedir. Bu haklar, sorumluluklarla anlam bulmakta ve varlığını devam ettirebilmektedirler. Hayatın dengeli bir biçimde sürdürülebilmesi için, hak ve sorumluluk birlikte bulunması gerekmektedir.

İnsan hakları kavramı, tarihsel süreç içerisinde, anlam ve uygulamalar yönüyle sürekli olarak gelişim ve değişim göstermiştir. Bundan dolayı, kısaca insan hakları kavram ve uygulamalarının tarihsel temellerinin verilmesi gerekmektedir.

2.1.2.2. İnsan haklarının tarihsel temelleri

İnsan hakları kavramının anlamca ve kapsamca daha iyi anlaşılıp öneminin daha net olarak ortaya konulabilmesi için, tarihsel temellerinin bilinmesi gereklidir. Sürekli olarak kapsamca genişlemesi, bir doktrin olarak insanlığın gündemine girmesi ve öneminin gün geçtikçe artması, sağlam tarihsel temellere sahip olmasının bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Akıl taşıyan, düşünen ve aynı zamanda psikolojik bir varlık olan insanın, sırf insan olması nedeniyle bazı haklarının var olduğu iddiası, insan hakları düşüncesinin başlangıcı olmuştur (Çeçen 1995, s. 10; Tibbits 1994, s. 365). Esas itibarıyla insan hakları kavramı, devlet-birey eksenini çerçevesinde şekillenmiştir. Eski Yunan’da insana, sadece insan olması nedeniyle değer verip, insanlar arasında eşitlik ve kardeşlik fikrini yayarak bu doktrinin ilk habercileri olan kişiler, *Stoacılar* olmuştur. Bu süreçte insan hakları doktrinine katkı sağlayan ikinci önemli gelişme, insanı Tanrı’nın bir sureti olması nedeniyle değerli kabul eden Hristiyanlığın yayılması olmuştur (Yılmaz 1998, s. 153). Ayrıca tüm monoteist

dinlerin ortaya koyduğu, insana verilen doğal hakların belirli sorumluluklar içerdiği ve bedelinin ceza günü ödeneceği inancı da (Hatemi 1998, s. 167) doktrinin kapsam olarak genişlemesine neden olmuştur.

2.1.2.2.1. Dünyada insan haklarının tarihsel gelişimi

İnsan hakları ile ilgili ilk düşüncelerin Eski Yunan ve Roma'da gündeme geldiği ve o dönemin düşünürlerince ele alındığı kabul edilmektedir. O dönemde hak kavramı düşüncede kalmış, toplum ve devlet düzeninde uygulanamamıştır (Çeçen 1995, s. 33-34). Ancak, insan hakları alanında daha sonra yaşanacak gelişmelere zemin hazırlamış; yeni insan hakları anlayış ve uygulamalarının şekillenmesine yol açmıştır.

İnsan hakları tarihine ışık tutacak ve bu süreçte temel kilometre taşları olarak nitelenebilecek birçok belge yayınlanmıştır. Belgelerin önemlileri arasında; Magna Carta Libertatum (1215), Köylülerin Oniki Maddesi (1525), Petition of Rights (1628), Habeas Corpus (1679), Bill of Rights (1689), Act of Settlement (1701), Amerikan Virginia Haklar Bildirisi (1776), Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi (1789), Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Avrupa Sözleşmesi (1950, 1953), Avrupa Sosyal Yasası (1961, 1965), Helsinki Nihai Senedi (1975) ve Paris Şartı (1990) sayılabilir*. Belgelerin her biri, insan hakları anlayış ve uygulamalarını şekillendirmesi, uluslararası bir boyut kazandırması açısından önemlidir.

İnsan hakları tarihinde yirminci yüzyıl, hakların sistematikleştirildiği ve pozitif hukukun konusu haline geldiği bir dönem olmuş, anayasalarda yer almaya başlamıştır. İlk örnek de Meksika Anayasası (1917) olmuştur (Erdoğan 1997a, s. 161; Marks 1998, s. 487).

Gerçekten de insan haklarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, mücadelelerle dolu olduğu görülür. Bu mücadelelerin de daha çok, kişi ya da kurumlarla siyasi otorite arasında meydana geldiği söylenebilir. Birey düzleminde başlayan mücadeleler, zamanla toplum tarafından benimsenmiş ve destek görmüştür. Her kapsamlı mücadelenin ise çoğu zaman, siyasi otoriteden belirli hakların alındığı sözleşme, anlaşma ya da bildirilerle noktalandığı görülmektedir (Tozlu 1998, s. 39).

* Bu belgeler ve içerikleri ile ilgili olarak bkz. Kocaoğlu 1997, s. 251; Lister 1982, s. 9; Öney 1998, s. 55; Aytac 1985, s. 32-33; Hatemi 1988, s. 201; Erdoğan 1997a, s. 156-158; Şaylan 1980, s. 45; Marks 1998, s. 474-487; Lipson 1986, s. 147; Uygun 1996, s. 7; Dâver 1983, s. 525; Espiell 1998, s. 525-526; United Nations 1992, s. 151; Say Yayınevi 1996, s. 11-28.

Başta İnsan Hakları Evrensel Bildirisi olmak üzere, yayınlanmış diğer belge ve yapılan sözleşmelerde vurgulanan eşitlik, saygınlık, her insan için yaşam ve sağlık dileyen o güzel formüllerin günümüz toplumlarının alinyazısına, yaşantılarına bakıldığında, ütopya olmaktan ileri gidemediği görülmektedir (Klecker 1982, s. 151). Halen dünyanın birçok yerinde savaşlar, zulümler, insan hakları ihlalleri sürekli olarak yaşanmaktadır. Yaşanan çelişkinin önemli bir sebebinin, insan hakları kavramının, kapsam ve önem yönüyle toplumlar tarafından tam olarak benimsenmemesi olduğu söylenebilir. Bilişsel olarak kavramın içerik ve önemi bireyler tarafından bilinmekle birlikte, benimsenmemiş olması, söylem ve uygulamalar arasındaki farklılaşmaları doğurmuştur. Bu durum, insan hakları söylem ve uygulamalarındaki farklılıkların ortadan kaldırılması ve toplumlarca benimsenilmesi için, davranış boyutunu ihmal etmeyen ve insan haklarını esas alan bir eğitime ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2.2.2. Türkiye’de insan haklarının tarihsel gelişimi

Tıpkı demokrasinin Türkiye’deki tarihsel seyrinin incelenmesinde yapıldığı gibi, insan haklarının gelişiminin de Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem olmak üzere iki ana bölümde incelemek yerinde olacaktır.

2.1.2.2.2.1. Cumhuriyet öncesi dönem

Eski Türkler insanı, Tanrıların kutsal nitelikleriyle bezenmiş üstün bir varlık olarak kabul ediyorlardı. Daha sonraları büyük Türk şairi ve bilgisi Yunus Emre’nin de, “yaratıcısından dolayı yetmişiki millete bir gözle bakmayanın Allah’a karşı asi sayılacağını” belirttiği görülmektedir.

Batı’da insan haklarının korunmasına ilişkin ilk belge olan Magna Carta Libertatum, 1215’de yayınlanmışken, II. Mahmut döneminin 1808 *Sened-i İttifak*’ına kadar Osmanlı Devleti’nde böyle bir belge yoktu (Bostancı 1995, s. 37; Daver 1983, s. 527).

1839’da Sultan II. Abdülmecit tarafından ilan edilen “Gülhane Hattı Humayunu” ile başlayan “Tanzimat Dönemi”, insan hakları tarihimiz açısından önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Gözübüyük 1996, s. 30; Duman 1997, s. 25). Bununla birlikte *Uygun*, 19. Yüzyıl ile başlattığı insan hakları ve demokrasinin Türkiye’de gelişim sürecini, üç önemli safhaya ayırmaktadır. Ona göre bu safhalar (Uygun 1996, s. 11-12);

- a. 1876-1920 yılları arası: Bu dönem, “mutlak monarşi”den “meşruti monarşi”ye geçişi ifade eder. Dönemin özelliği, insan haklarının padişahın lütfundan değil, yazılı bir belgeden, yani 1876 Anayasası’ndan kaynaklanıyor olmasıdır.
- b. 1920-1960 yılları arası: Bu dönem, halkın, egemenliğin temel ölçüsü olarak alındığı ve doğal hakların kabul edildiği verimli bir dönemdir.
- c. 1960 ve sonraki dönem: Bu dönem, 1961 Anayasası’nın kabulü ile başlamıştır. En önemli özelliği, çoğunluğun yönetme hakkına bazı sınırlamaların getirilmesi ve insan haklarının anayasa ile kabul edildiğinin belgelenmesidir.

İnsan hakları ve demokrasi yolunda anayasallaşma yönüyle atılan ilk adım, 1876 Anayasası’nın kabulü olmuştur. Bu anayasa ile insan hakları ve demokrasi tarihimizin gündemine gelen meşruti monarşi anlayışı, mutlak monarşideki padişahın kayıtsız hakimiyetine tam ve kesin son vermemiştir (Uygun 1996, s. 14; Erdoğan 1997a, s. 161).

II. Meşrutiyet döneminde, anayasanın bazı kuralları değiştirilmek suretiyle insan hakları yolunda bazı adımlar atılmıştır. Ancak bu dönemde de, anayasa tam olarak uygulanamamıştır. 1909 yılında sıkıyönetim uygulamasına geçilmesi, yeni yeşeren insan hakları hareketlerine de son vermiştir. Artık padişahın tahakkümünün yerini, parti tahakkümü almıştır. 1921 yılına gelindiğinde yeni bir anayasa kabul edilmiş ve “egemenlik, kayıtsız şartsız milletindir” ilkesi benimsenmiştir (Duman 1997, s. 24; Uygun 1996, s. 14-19).

Kısaca, Türklerin insan hakları mücadelesi tarihi, Batı toplumları kadar eski ve büyük çatışmalarla dolu değildir. Bunda, Türk kültüründeki insan hakları anlayışının ve devlete saygı geleneğinin önemli bir etkisi vardır. Ayrıca sistematik olarak insan haklarının anayasalarca düzenlenmesi geleneğinin Batı’da, 1917 Meksika Anayasası ile başladığı dikkate alınırsa, bu geleneğin Türklerde de aynı dönemde başladığı söylenebilir.

2.1.2.2.2. Cumhuriyet dönemi

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde insan hakları tarihinin, ilk anayasa ile başladığı görülür. Aslında 1924 Anayasası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına yeni haklar vermemiş, var olan hakları ayrıntılı biçimde düzenlemiş ve açıklamıştır. Ancak anayasada yer alan haklar, Batı toplumlarındaki gibi liberal bir görünüm kazanamamış ve uygulamalara yansıtılamamıştır (Daver 1983, s. 528; Uygun 1996, s. 20). Bir diğer ifade ile, hakların anayasalarda yer bulması, bireylerde hak bilincinin oluşmasını sağlayamamıştır. Bu durum, demokrasi kavramında olduğu gibi, Batı’lı anlamdaki insan

hakları kavramının da, bireyler tarafından bilinip benimsenmeden önce, kurumsal olarak topluma yerleştirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Çoğulcu bir anayasa izlerini taşıyan 1961 Anayasası, sosyal ve ekonomik haklar dahil, çağdaş bütün hürriyetlere geniş bir yer vermiş; ancak yine uygulamalara yansıtılamamıştır. Bu anayasayla, temel hak ve özgürlükler yanında “insan hakları” kavramına da yer verilmiştir (m. 2). Başlangıç kısmında, insan hak ve hürriyetlerini gerçekleştirmeyi ve güvence altına almayı mümkün kılan demokratik sosyal hukuk devletinden söz edilmiştir (Daver 1983, s. 528; Duman 1997, s. 23).

1982 Anayasası, 1961 Anayasası’nın özgürlükçü yönünü büyük ölçüde dışlarken, iktisadi, sosyal ve kültürel haklara, hatta “çevre hakkı” gibi bazı üçüncü kuşak haklara yer vermiştir (Erdoğan 1997a, s. 161). Hukuk devleti ilkesi ve sosyal devlet ilkesi, insan haklarının korunmasında temel ilkeler olarak kabul edilir. Her iki ilke de, 1982 Anayasası’nda yer almıştır. Bu ilkeler uyarınca devletin varoluş nedenlerinden biri, insan haklarının korunması ve geliştirilmesidir (Kocaoğlu 1997, s. 255; Uygun 1996, s. 34).

Bunların haricinde, üyesi olduğumuz Avrupa Konseyi, üye ülkeler için bağlayıcı niteliği olan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni 18 Mayıs 1954’de imzalayarak yürürlüğe sokmuş, iç hukukumuzun bir parçası haline getirmiştir (Gözübüyük 1996, s. 430; Kocaoğlu 1997, s. 254).

Görüldüğü gibi insan hakları, kavram ve çeşit olarak Cumhuriyet anayasalarında kısmen de olsa yerini almıştır. Hatta bir çok uluslararası insan hakları belgelerine de imza konulmuştur. Ancak, belgelerde yer alan insan hakları kavram ve çeşitleri, toplum hayatına ve bireylerin davranışlarına tam olarak yansıtılamamıştır. Bunun, insan hakları bilgi ve bilincinin, bireylere kazandırılmayıp geri plana atılmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Demokrasinin bir gereği olarak bireylere insan haklarının benimsetilmesi yerine, anayasa ya da diğer belgelerde bu kavramların yer alması tercih edilmiştir. Oysa insan haklarını bilmeyen veya benimsemeyen bireylerin, insan haklarına saygılı olması beklenemez. İnsan haklarının değişik belgelerde yer almasının yanısıra, toplumun bu konuda eğitilmesine de Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren ağırlık verilmesinin, daha akılcı bir yol olacağı söylenebilir. Böylelikle, toplum düzeyinde insan hakları kavramının, söylem olmaktan çıkıp, davranışlar haline gelmesi beklenebilirdi.

İnsan hakları açısından Cumhuriyet döneminin, kurumsal düzenlemeler ve anayasal olarak kısmen gelişmelerin yaşanıp, Batı'ya uyum sağlanmaya çalışılan; ancak, uygulamalar ve toplumun bilinçlenmesi yönüyle oldukça yetersiz kalınan bir dönem olduğu söylenebilir.

2.1.3. Demokrasi-insan hakları ilişkisi

Demokrasi, özünde hürriyet, eşitlik, adalet, insana saygı gibi temel hak ve özgürlükler bulunan bir yaşam şekli olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle, insana ve insanlığa saygısı olmayan bir demokrasinin olamayacağı ya da demokrasinin “onsuz olmaz şartı”nın insan hakları olduğu rahatlıkla dile getirilebilir.

Bir siyasal yönetim biçimi olarak demokrasi, insan haklarının gerçekleştirildiği düzeni ifade eder. İnsan hakları ise, bir doktrin olarak, demokrasilerin düşünsel temelini oluşturur (Doğan 1994, s. 17; Çeçen 1995, s. 57). Demokrasinin özünden uzaklaşmasını ve yozlaşmasını engellemek için, temelinde yatan insan düşüncesi ve insan hakları anlayışı sürekli olarak göz önünde tutulmalıdır (Çeçen 1995, s. 66; Tozlu 1998, s. 24-25). Zira insan hak ve özgürlükleri, tarihsel gelişimi boyunca, demokrasilerde sürekli olarak en önemli konu olarak görülmüştür.

İnsanların doğuştan getirdikleri ve yaşarken kazandıkları haklar, demokratik bir idarede değerini bulur ve bunları uygulama imkanı doğar. Zira hürriyet, demokrasinin bir gereğidir. Hürriyeti yaşamanın ve tatmanın yeri demokratik bir ortamdır. Zaten hakların kullanılmayıp, hürriyetlerin de kağıt üzerinde kalması hallerinde, demokrasi de kanun metinlerinde kalmaktan ileri gidemez (Bolay 1997, s. 19; Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 19). Bugün çağdaş devletin öncelikli görevinin, vatandaşlarının hak ve özgürlüklerini rahatça kullanabileceği bir ortamı oluşturmak olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla vatandaşını demokrasi içinde zenginleştirmeyi, geliştirip güçlendirmeyi esas alan devletler ancak “çağdaşlık” sıfatını kazanabilmektedirler.

Tibbits ise insan hakları ile demokrasi arasındaki ilişkiyi, onların eğitimi açısından ele almış ve insan hakları konusunda insanları bilgilendirmenin, demokratik uygulamaları desteklemenin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmiştir (Tibbits 1994, s. 363). Tüm insan hak ve özgürlükleri konusunda bireylere bilinç ve hassasiyet kazandırmak da demokratik eğitimin en temel hedefidir (Bilgen 1994, s. 3).

Tüm bu yaklaşımlara göre, insan hakları ve demokrasi kavram ya da uygulamalarının, çok boyutlu ve iki yönlü sıkı bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Bu ilişki sosyal, kültürel, ekonomik, tarihsel, felsefi vb. boyutları kapsarken, aynı zamanda biri diğerini doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilediğinden dolayı iki yönlüdür de. İnsan hakları, demokrasinin temelini oluşturan bir doktrinken demokrasi, insan hakları doktrininin kolaylıkla ve gerçek anlamda yaşatılabileceği bir yönetim biçimidir. İnsan hakları, demokrasi için bir ön koşulken, demokrasi de onun için hayat kaynağı ve gelişimi için temel besin kaynağıdır. Birinin olmadığı yerde diğerinin olması, en azından zorlaşmaktadır. Her biri diğeri için bir işaret ve ölçüt konumundadır.

“İnsan hakları” ve “demokrasi” kavramları arasındaki yakınlıktan hareket ederek, araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde, iki farklı kavram yerine “demokrasi” kavramı kullanılacaktır. Yalnızca vurgu yapılması gerektiğinde veya özel açıklamalar yapıldığında “insan hakları” kavramına da yer verilecektir.



2.2. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi

2.2.1. İnsan hakları, demokrasi ve eğitim

Eğitim, insanlık tarihi boyunca hiçbir zaman önemini yitirmemiş olgulardan biridir. Günümüzde de halen önemini korumaktadır. Üzerinde bir çok tartışma yapılmasına rağmen, eğitimin önemi, tartışmalara konu edilmemektedir. Zira onun birey ve toplum açısından önemi, her kesimin üzerinde hemfikir olduğu nadir konulardan biridir.

Demokrasi için de eğitim önemlidir. En genel anlamda davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilecek eğitim, demokratik bir toplum oluşturma için ön şartı olarak kabul edilmektedir. İşte araştırma, bu temel kabulden hareketle yapılmıştır. Bundan dolayı öncelikle, insan hakları, demokrasi ve eğitim kavramlarının ilişkisi ele alınmıştır.

Öncelikle bilinmelidir ki eğitim, insanoğlu içindir. İnsanlığın temel prensipleri kazandırılmaksızın bireyler, insan olma değerine sahip olamazlar. İnsanın düşünme, hissetme ve bilme kapasitelerini geliştirmede eğitimin bir önemi yoktur (Montagu 1958, s. 13). Demokratik düşünme ve ona uygun davranma ise doğuştan getirilen bir özellik değildir. Başlı başına bir eğitim sorunudur. İnsan hakları, demokrasi ve eğitim kavramlarının ilişkisi, işte bu noktada ortaya çıkmaktadır. İnsan haklarını, demokrasiyi ve diğer ilgili kavramları bilip benimseme, uygun davranışlar sergileme, ancak eğitilmekle mümkündür.

“Çoğu eğitimci; demokratik teori, değer ve inançlar ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Örneğin, *Goodlad*, sosyal ve politik demokraside eğitimi incelemiş ve eğitimle demokrasi arasında içinden çıkılmaz bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir” (Rainer ve Guyton 1999, s. 121-122). Eğitim ile demokrasi kavramları arasında iki yönlü sıkı bir ilişki vardır. Bir taraftan iyi bir eğitim düzeni, demokratik sistemi olumlu biçimde etkilerken diğer taraftan, gerçek anlamda demokrasiyi benimseyen ülkelerde eğitimin etkinliği optimal düzeye çıkabilmektedir (Yüce 1989, s. XV; Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 51).

Zaten, demokrasilerde eğitimin özel bir önemi olması gerekmektedir. Çünkü eğitim, sistem ve içerik olarak sadece içindeki bireyi etkilemeyip, toplumun geleceğini de belirlemektedir. Bundan dolayı, demokrasiyi kavramış ve onu yaşatacak bireylerin yetişmesi için eğitim, büyük önem taşımaktadır.

Magendzo'ya göre demokratik anlayışın bireylere kazandırılmasında ve kişiliklerin demokratikleştirilmesinde eğitim önemli bir rol oynar; oynamalıdır da. Okul ve toplum, bütün olarak, kişilikleri biçimlendirme sürecinin bir parçası olmalıdır (Magendzo 1994, s. 255). Zira uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, çeşitli durumlara demokratik olarak tepkide bulunan kişilerle, bulunmayanlar arasındaki en önemli tek etkenin eğitim olduğunu göstermektedir. Birçok bilim adamı, araştırmacı ve yazar, bir toplumun eğitim düzeyi ile, o toplumda demokrasinin yaşayabilmesi arasında doğru bir orantının olduğunu ileri sürmüştür. Eğitim düzeyi yüksek toplumlar, bir taraftan daha demokrat davranırlarken, diğer taraftan da o toplum içerisine antidemokratik güçlerin yerleşmesini önlemektedirler. Yüksek bir eğitim düzeyi, demokrasi için yeter koşul değilse de zorunlu bir koşuldur. Örneğin Avrupa'nın demokratik ülkelerinde en düşük okur-yazarlık oranı %96 iken, daha az demokratik olarak nitelenen milletlerin okur-yazarlık ortalaması %85; az diktatör olan milletlerde %74, daha çok diktatör olan milletlerde ise %46 olarak belirlenmiştir (Lipset 1986, s. 37-39; Büyükkaragöz 1989, s. 12; Kazamias ve Massialas 1965, s. 145; TDV 1999, s. 19; Ergun 1994, s. 127).

"René Carsin 1960 yılında; 'yasal zorlama, kendi başına ancak küçük bir güvenlik subabı olabilir; şiddet ve toplu kısımlar doğurabilen ırkçı nefret düşüncesine karşı toplulukların gerçek ve en önemli korunmasını, genç ve yetişkinlerin eğitimi sağlar' diyerek, insan hakları ihlallerini engellemenin en emin ve temel yolunun eğitim-öğretimden geçtiğini vurgulamıştır" (Gülmez 1994, s. 6).

Scheffler ise, demokratik ideal ve değerlerin gerçekleştirilmesinde eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirttikten sonra, demokrasi için eğitimin; düşüncüyü özgür bırakıp onun eleştirel gücünü desteklediğini, bilgi yoluyla düşünceye şekil vererek onu insani duygulara angaje ettiğini, demokrasinin teorik ve uygulamalı yönlerini açıklığa kavuşturduğunu ifade etmektedir. Ona göre, eğitim öğrenciyi kalıplaştırmaz, aksine demokratik değerlere açar (Lipman 1998, s. 10).

Eğitimin hedeflerine bakıldığında da, eğitim ile demokrasi arasındaki sıkı ilişkiyi görmek mümkündür. Zira, çağdaş toplumlarda eğitim politikalarının süreklilik arz eden hedeflerinden biri, eğitimin nicel ve nitel olarak demokratikleştirilmesidir (Kazamias ve Massialas 1965, s. 145). Eğitimin toplumsal hedefi de, aslında kelimenin tam anlamıyla demokratlaştırılmış bir toplum düzeni kurarak ülkenin ve bireylerin refah düzeylerini yükseltmekten başka bir şey değildir. Aynı şekilde, eğitimin siyasal amacının da vatandaşlarının mevcut devlet düzenine bağlılığını sağlama ve onları kendi kapasiteleri

ölçüsünde lider olarak yetiştirme olduğu (Bilhan 1996, s. 225) dikkate alınırsa, eğitim ile demokrasi arasındaki sıkı bağ yine rahatlıkla görülebilir.

Yine aynı şekilde, demokrasinin kurallarına uygun olarak yürütülen eğitim faaliyetlerinin; öğrencilerin zihinsel, akademik, demokratik kişilik gelişimlerine; öğretime ve çevresine karşı olumlu tutum geliştirmelerine önemli katkılar sağladığını ortaya koyan pekçok araştırma bulunmaktadır (Rainer ve Guyton 1999, s. 123; Senemoğlu 1997, s. 59; Başar 1994, s. 54; Kepenekçi 1999, s. 357; Ülgen 1995, s. 78-82; Schmuck 1971, s. 204; Öktem 1994, s. 90).

Kısaca, eğitim ile demokrasi arasında, birbirinin ön şartı olma ölçüsüne varacak kadar girift bir ilişki vardır. Biri, diğerinin varlık ve verimlilik koşulu olarak görülebilir. Bir taraftan eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey ve toplum/devlet bazında yaşaması için önemli bir ön koşulken; diğer taraftan demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin artırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir ön koşul olma işlevini yüklenmiştir.

Üç kavram arasındaki yakın ilişki kısaca, “insan hakları ve demokrasi eğitimi” ve “insan hakları ve demokrasi için eğitim” kavramları ile ifade edilebilir. Birinci kavram, bir eğitim alanını kapsarken; ikinci kavram, böyle bir eğitimin gereklilik sebeplerini ifade etmektedir. Bu bölümde öncelikle, insan hakları ve demokrasi eğitimi, amaç ve kapsam yönüyle incelenmiştir. Daha sonra da, bu eğitimin farklı yönleri ile gerekliliği irdelenmiştir.

2.2.1.1. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla istenilen davranışları oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Başaran 1982, s. 15-16). Buna göre demokrasi eğitiminin de bireylerin, demokratik davranışları yaşayarak öğrenmelerini içeren bir süreç olduğu söylenebilir.

Yine aynı şekilde eğitime; “bilgi aktarılan konuda, aynı zamanda bir yaşam biçimi ve ahlak/etik kazandırılmasını da amaçlayan çok yönlü bir etkinlikler bütünü” (Akıllıoğlu 1994, s. 2) olarak bakıldığında, demokrasi eğitiminin de, demokrasi ahlak ve ilkelerinin yaşama geçirilmesini amaçlayan bir etkinlikler bütünü olduğu anlaşılır.



Ulusavaş demokrasi eğitimini, “insana yapılan haksızlıklar sorununu, demokrasi kültürünü yaygınlaştırarak, tabandan gelen bilinç ve becerinin gücüyle çözmeye çalışmak” şeklinde tanımlamaktadır (Ulusavaş 2000, s. 12).

İnsan hakları eğitimini ise *Martin Ennals*, “bireylerin milli ve ileri düzeyde de evrensel değerleri savunabilmeleri için, kendi hakları konusunda onları bilinçlendirmeye dönük etkili çalışmalardır” şeklinde tanımlamaktadır. Daha geniş bir tanım ise, Londra Üniversitesinde bir grup öğretmen tarafından bir seminerde yapılmıştır. Buna göre “insan hakları eğitimi; iyi insan ilişkilerinin kurulmasının ve geliştirilmesinin öğretimidir veya çocukları; barış, sorumlu vatandaşlar ve evrensel arkadaşlar olmaları için en iyi nasıl eğitebiliriz sorusunun cevabıdır” (Lister 1982, s. 8).

“İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler Onyıllı 1995-2004 Eylem Planı”nda ise bu kavram; “Bilgileri, nitelikleri ve tutumları iyice kafaya yerleştirerek, bir insan hakları evrensel kültürü yaratmayı amaçlayan eğitim ve bilgilendirme etkinlikleri” olarak tanımlanmıştır (Gülmez 1995-1996, s. 272; 1998, s. 1).

Yapılan tanımlar dikkate alındığında, bu eğitim alanının, bireylere bilgi aktarmaktan ibaret olmadığı görülür. Demokrasi eğitimi, demokrasi ile ilgili tüm kavram ve uygulamaların bilişsel olarak öğretimini, duyuşsal olarak benimsetilmesini ve psikomotor olarak davranışlarda gösterilmesini ifade eder. Demokratik kültürü bireylere empoze etme sürecidir. Yöneldiği yer; bireylerin akıl, ruh ve davranışlardan müteşekkil bütün kişilikleridir. Ancak demokrasi eğitimini daha açık bir şekilde anlayabilmek için öncelikle bu eğitim alanının amaç ve kapsamının ortaya konulması gerekir.

2.2.1.1.1. Amacı

Her eğitim alanının olduğu gibi, demokrasi eğitiminin de en genel amacı, bireylerde istenilen davranış değişikliğini oluşturmaktır. Ancak demokrasi kavramının özellikle zihniyete, kişiliğe ve özel bir kültüre yönelik olması, amaçlarının daha net ve sistematik olarak ortaya konulmasını gerektirmektedir.

Judith Gillespie ve *Derek Heater*, politik eğitimin bir alt alanı olarak demokrasi eğitiminin esas amaçlarını belirtmek için kullanışlı bir çerçeve geliştirmişlerdir. Aynı zamanda bu çerçeve, demokrasi eğitiminin boyutlarını anlamak için de kullanışlı bir başlangıç noktası olmuştur. Demokrasi eğitimi bu çerçevede; değer boyutu, bilgi boyutu,

araştırma boyutu ve katılım boyutu olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. *Değer Boyutu*, gruba bağlılık gibi değerlerin gelişimi ile ilgilidir. Fikir aşılama ve tavsiye etme ağırlıklıdır. *Bilgi Boyutu*, politik sürecin nasıl işlediğine, yönetimin yapı ve fonksiyonlarının neler olduğuna dair bilgi üzerine kuruludur. *Araştırma Boyutu*, eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme yapan kişilerin kullandıkları analitik araç ve bunları uygulama becerilerini içerir. Farklı bakış açılarını anlama ve açıklama, karar alma sürecini öğretme ve/veya siyasal yaşama eleştirel bakış açısı kazandırma, araştırma boyutu ile ilgilidir. *Katılım boyutu* ise öğrencileri, vatandaşlıkla ilgili temel kurumsal işleri yapmaya hazırlar. Amaç, bireylerin, yetişkinlik hayatlarında aktif vatandaş olabilmeleri için gerekli özellikleri kazandırarak günlük hayatlarına transfer etmelerini sağlamaktır (Tibbits 1994, s. 364; Kuçuradi 1998, s. 221-222). Demokrasi eğitiminde bireylere, sadece demokrasi ve özgürlük kavramlarının bilgi ve anlayışının kazandırılması değil, daha da önemlisi, onlarda demokratik kişiliğin oluşturulması amaçlanmalıdır.

Okul programları incelendiğinde ise demokrasi eğitiminin genel olarak, açık ya da gizli üç amaç çerçevesinde yapıldığı görülür. Bunlardan birincisi, globalleşmenin sağlanması; ikincisi, ahlak eğitimi ve üçüncüsü de, ailelerde informal olarak başlayıp, okullarda formal hale dönüşen toplumsallaşmayı sağlayıcı vatandaşlık eğitimidir (Shafer, “YTY”, s. 192). Okullardaki insan hakları eğitimiyle bireylerin; ahlaki, sosyal ve global değerleri kazanmaları amaçlanmaktadır.

Viyana’da 1978’de düzenlenen “İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresinin Sonuç Belgesi”nde ise insan hakları eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (Geray 1993, s. 90; Gülmez 1993, s. 177; UNESCO 1986, s. 1):

1. İnsan haklarına ilişkin hoşgörü, saygı ve dayanışma davranışlarını özendirmek,
2. Ulusal ve uluslararası boyutlarıyla insan hakları ve bununla ilgili kurum ve kuruluşlar konusunda insanları bilgilendirmek,
3. Bireylere, ulusal ve uluslararası düzeylerde insan haklarını yaşama geçirecek yöntem ve araçları kullanabilme yeteneğini kazandırmak.

Demokrasi eğitiminin amaçları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor amaçlar olarak üç gruba ayrılabilir. Bireyin, bilişsel olarak bu kavramların içeriklerini, önemini ve gereklerini bilmesini; duyuşsal olarak birey, toplum ve devlet açısından önemine ve gerekliliğine inanmasını; psikomotor olarak ise kavramların yaşaması ve yaşatılması için

üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesini amaçlar. Demokrasi eğitimi, ilgili kavram ve uygulamaları öğretmek, benimsetmek ve davranışlarına yansıtmak suretiyle, bireylerin sosyal hayata etkin vatandaşlar olarak katılımlarına yardımcı olmayı amaçlayan bir eğitim alanıdır.

2.2.1.1.2. Kapsamı

Demokrasi eğitiminin kapsamına iki farklı açıdan bakılabilir. Birincisi, bir konu alanının eğitimi olarak, bu eğitimde nelerin öğretileceği ile ilgilidir. İkincisi ise, demokrasi eğitiminin yöneldiği hedef kitledir. Birinci yön, demokrasi eğitiminde bireylere aktarılabilecek bilgi, duygu ve becerileri içerirken; ikinci yön demokrasi ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerin hangi kişi ya da gruplara dönük olarak yapılacağını içerir. Bir başka ifade ile, demokrasi eğitiminin kapsamının doğru bir şekilde belirlenebilmesi için, “neyi” ve “kime” sorularının cevaplanması gerekmektedir.

Georgescu, demokrasi eğitiminin kapsamının belirlenmesinde dört alanın temel olması gerektiğini belirterek genel bir çerçeve çizmiştir. Bunlar; empatik eğitim, karşılıklı saygı ve anlayış eğitimi, dayanışma eğitimi ve ayrımcılığa karşı eğitimidir (Ulusavaş 2000, s. 13). Aslında demokrasi eğitimi, dayanışma ve özgürlük eğitimidir. Kapsamın belirlenmesinde de; siyasal eğitim, kalkınma eğitimi, çok kültürlülük eğitimi, kültürler arası eğitim, barış için eğitim, uluslararası eğitim gibi kavramların dikkate alınması gerekmektedir (Geray 1993, s. 89).

Son zamanlarda gelişmiş ülkelerde, üzerinde oldukça fazla durulan kültürel kimlik, demokratik bilinç ve evrensel sorumluluk ilkeleri de (Kıncal 2000b, s. 1), demokrasi eğitiminin kapsamının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılabilir.

14.06.1973’de kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 11. maddesinde yer alan ve milli eğitimin VIII. temel ilkesi olan “demokrasi eğitimi” ilkesinde, bu eğitimin kapsamı şu şekilde ifade edilmektedir:

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; ancak, eğitim kurumlarında, Anayasada ifadesini bulan, Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez”.

Ayrıca, demokrasi eğitiminin, demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak benimsemiş, demokratik kişiliğe sahip vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığı ve yaşanılarak



öğrenilebileceği (Büyükkaragöz ve Kesici 1998, s. 56; Kıncal 2000b, s. 1; Tibbits 1994, s. 364; Yayla 1997, s. 150; Gözütok 1995, s. 17) dikkate alınır, bu amacı gerçekleştirmeye dönük tüm etkinlikleri kapsadığı ve öğrencilerin yaşamalarını gerektirdiği söylenebilir. Zira, demokrasi eğitimi için gerekli olan demokratik eğitim, amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre belirlenen eğitimidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1997, s. 247). Bir başka ifade ile demokrasi eğitimi; insan haklarına saygı, eşitlik, katılım, hoşgörü, işbirliği, güven gibi demokrasinin temel değerleri, bireylerin davranışlarına dönüştürmek için yürütülen tüm faaliyetleri kapsamaktadır.

Okul programlarında yer alan insan hakları eğitiminin kapsamı da, belirli ölçütlere göre düzenlenmektedir. Ölçütlerden birincisi, “insan hakları” ya da “insan hakları eğitimi” kavramlarına yüklenilen anlamdır. Bunlar arasında; uluslararası belgelerde birçok ülkenin imza koyup kabul ettiği tanımlar olduğu gibi, her bir ülkenin siyasi, politik, ekonomik, kültürel vb. özelliklerine uygun olarak benimsedikleri tanımlar da vardır. Kapsamın belirlenmesinde kullanılan diğer bir ölçüt de, insan haklarına ve bunun eğitime toplumun verdiği değerdir. Okul programlarında insan hakları eğitiminin ne derece ve nasıl yer alacağı, bu ölçütlere göre belirlenir (Shafer, “YTY”, s. 203-204). Ayrıca, öğretmenlerin demokrasi anlayışının da, özellikle uygulama boyutunda demokrasi eğitiminin kapsamına etki ettiği söylenebilir.

Ancak, gerek demokrasi, gerekse insan hakları eğitiminin kapsamının düzenlenmesinde tek bir ölçütün esas alınmasının yanlış olduğu; bütün ölçütlerin birlikte dikkate alınmasının gerektiği ifade edilmelidir.

Görüldüğü gibi demokrasi eğitiminin kapsamı, toplumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte insan haklarına saygılı olma, özgürlük, dayanışma, katılım, globalleşme, barış, kalkınma gibi kavramların genel kapsamı oluşturduğu söylenebilir. Özellikle insan haklarına saygılı olma kavramının her yerde geçerli bir kavram olduğu da belirtilmelidir. Bu kavram genel olarak, bireyin kendisine ve tüm insanlığı kapsayacak şekilde diğer insanlara saygılı olmasını içerir.

Demokrasi eğitiminin, bir yaşam tarzı olan demokrasinin, bütün yönleriyle bireylerin davranışlarında yaşamasını sağlamaya dönük tüm etkinlikleri kapsadığı söylenebilir. Etkinlikler, bir taraftan bireye; diğer taraftan, bireyin çevresiyle olan ilişkilerine dönüktür.

Aynı zamanda etkinlikler, bilgi, duygu ve beceri yönüyle bütün davranış boyutlarını kapsamalıdır.

Demokrasi eğitiminin kapsamına yönelik olarak “kime” sorusunun cevabının verilmesi de önem arz etmektedir. Aslında bu sorunun cevabı, konu alanının belirlenmesinde, bir ölçüt işlevi görür. Hitap edilen kitleye göre, bu eğitim sürecinde, nelerin anlatılacağı konusu farklılaşabilir.

Kapsam belirlenmesinde hedef kitlenin önemine işaret eden Türk Demokrasi Vakfı Genel Sekreteri *Nurten Tahta*, demokrasi eğitiminin öncelikle öğretmenlere, öğrencilere, insan hakları uygulayıcılarına ve yetişkinlere dönük olması gerektiğini; Türkiye İnsan Hakları Vakfı Genel Başkanı *Mahmut Tali Öngören*, bu kitlelere ek olarak devlet kademesinde çalışan bütün insanlara ve medya mensuplarına dönük yürütülmesini ve kapsam belirlenmesinde de, kitlelerin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (İnsan Hakları Yıllığı 1995-1996, s. 297).

Kuçuradi de, insan hakları eğitiminin geleceğin tüm memurlarını, yöneticilerini, politikacılarını, askerlerini ve bunların yanısıra bütün bilim adamlarını kapsaması gerektiğine işaret etmektedir. Ona göre bu kişiler, haklarını nasıl ifade edecekleri ya da öğrenecekleri gibi konularda eğitime muhtaçtırlar (Kuçuradi 1998, s. 225).

O halde demokrasi eğitiminin kapsamının belirlenmesinde, hitap ettiği kitlenin ve kavramların içeriğinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Hedef kitle açısından demokrasi eğitimi, başta öğrenci ve öğretmen grubu olmak üzere tüm meslek gruplarını kapsamalıdır. İçerik olarak ise, demokrasinin tüm değer ve özelliklerini, bunlarla ilgili yasa, yönetmelik ve bildiri metinlerini, bilgi, duygu ve beceri boyutları ile kapsamalıdır.

Konu alanı ile ilgili kapsamın belirlenmesinde ise, demokrasi ile ilgili kavramlar ve onlara yüklenilen siyasi, kültürel, ekonomik vb. anlamlar, kavramlara toplum tarafından verilen değer, öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin tutumları ve hitap ettiği hedef kitlenin yapısı dikkate alınmalıdır. Örneğin, diğer meslek gruplarına bu kavramların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları ile ilgili bilgi ve beceriler aktarılmalıyken; eğitimcilere dönük olarak bunların yanısıra, bu kavramların eğitimi ile ilgili bilgi ve becerileri de kapsamalıdır. Demokrasi eğitimi, hitap ettiği kitle yönüyle de, içerdiği bilgi, duygu, beceri yönüyle de bir bütünlük arz etmelidir. Ancak, hedef kitlenin ihtiyaç ve özellikleri de mutlaka göz önüne alınmalıdır.

2.2.1.2. İnsan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliği

Sosyal bir varlık olan insan, bu özelliğinin bir gereği olarak, yaşamını, belirli sınırlılıklar içerisinde sürdürmek durumundadır. Birlikte yaşadığı diğer kişilerle veya kurumlarla olan ilişkilerini, belirli kurallara göre düzenlemelidir. Bu beklenti, insanın, sosyal davranış kurallarını bilmesini ve uygulamasını gerektirmektedir. Birey, huzurlu bir yaşam sürdürebilmek için, toplumsal kuralları ve kuralların doğurduğu hak ve sorumlulukları öğrenmeye muhtaçtır. Demokratik toplumlarda, demokratik yaşam biçimi, bütün boyutları ile bireylere öğretilmeli; demokratik yaşam biçimini benimsemeleri ve davranışları ile göstermeleri için gerekli imkanlar sağlanmalıdır. Demokratik bir toplumun varlığı ve devamı için, bireylere demokrasi eğitimi verilmelidir. Zira bugün demokrasi eğitimi, demokratik toplumlarda devletin bir görevi, vatandaşın ise hem hakkı, hem de görevi halini almıştır. Bu eğitim alanının birey, toplum ve devlet açısından gerekliliği üç temel sebebe dayandırılabilir:

a. Yasal Zorunluluklar: Bugün ulusal ve uluslararası yasalar, anlaşmalar, altına imza konulan bildiriler ve sözleşmeler dikkate alındığında demokrasi eğitiminin, devlet açısından bir zorunluluk, vatandaş açısından ise hem hak, hem de sorumluluk olduğu görülür.

Ulusal belgelere Anayasa, yasalar (1739 ve 2547 sayılı kanunlar) ve yönetmelikler (Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği ve Okul-Aile Birliği Yönetmeliği) örnek olarak verilebilir. Uluslararası belgeler içerisinde genel olarak; Birleşmiş Milletler ve UNESCO belgeleri, Avrupa Konseyi belgeleri, AİİK belgeleri ve Avrupa Topluluğu belgeleri sayılabilir.

b. Mantıksal Gereklilikler: Demokrasi eğitimi, yasal zorunluluğun yanısıra mantıksal olarak da bir gerekliliktir.

Her şeyden önce demokrasi, bir kültür ve zihniyet meselesidir. İnsan haklarına saygılı demokratik bir toplumun oluşması, bu kavramların yasalarda ve yönetmeliklerde yer almasıyla, eğitim programlarına konu başlıkları olarak yerleştirilmesiyle veya çeşitli yasal baskı yolları ile sağlanamaz. Demokrasi anlayışının topluma yerleşmesi için, demokratik bir siyasal kültürün gelişmesi ve “demokratım” diyenlerin, demokrasinin gerçek inananları haline gelmesi, yani kişiliklerin demokratikleştirilmesi gereklidir. Bu konuda hemen hemen bütün bilim adamları, yazarlar ve düşünürler hemfikirdir (Bolay 1997, s. 20; Selçuk 1998, s. 562; Sarıbay 1998, s. 80).

Demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak benimsememiş bireylerin, sosyal hayatlarında demokratik davranışları beklenemez. Zira bireyler, çoğu zaman, yasa ve yönetmeliklerde yer aldığı için değil; benimsediği için belirli davranışları gösterirler. Yasa ve yönetmeliklerde, demokratik davranılmasının gerektiği yazıyor olması ya da eğitim programlarında demokrasi konularının yer alması, bir dereceye kadar önemlidir. Ancak, bireylerin davranışlarını şekillendiren asıl belirleyici unsur, benimsedikleri davranış biçimidir. Demokratik davranış biçimini benimseyen bireyler, demokratik; baskıcı bir davranış biçimini benimseyen bireyler ise baskıcı davranır. Bundan dolayı, demokratik davranışlarını sağlamak için bireylere, demokratik davranışları geliştirme süreci olarak tanımlanabilecek demokrasi eğitimi verilmelidir.

Demokrasinin bu özelliğinin yanısıra, her siyasal sistemin varlığını devam ettirebilmek için kendisini topluma benimsetme ihtiyacında bulunmasına yönelik toplumbilim ve siyasetbilim gerçeği de, vatandaşlara bu eğitimin verilmesini gerektirmektedir. Bu konuda da hemen hemen bütün bilim adamı, yazar ve düşünürler hemfikirdir (Turan “YTY”, s. 49; Kıncal 1998, s. 13; Demirbolat 1997, s. 141; Güçlüol 1989, s. XI; Sarıbay 1998, s. 79-80).

Ayrıca, hak-sorumluluk bilinci, karar alma, katılım, işbirliği, düşüncelerini ifade edebilme, uzlaşma, güven gibi hem demokratik, hem de insani değer ve özelliklerin bireylere kazandırılması; böylelikle bireyleri, sosyal hayatın etkin birer üyesi haline getirebilmek için yine bireylere demokrasi eğitiminin verilmesi gerekir (Tibbits 1994, s. 364; Gürkaynak 1995, s. 84; Lipset 1986, s. 37-39; Büyükkaragöz 1989, s. 12).

Görüldüğü gibi, demokrasinin yapısı ve özellikleri, birey ve toplumun mutluluk ve refahının sağlanması, demokratik devletin varlık mücadelesi, demokrasi eğitimi gerekli kılmaktadır.

c. Etik Zorunluluk: Bireylere, demokrasinin ne olduğu ve neleri gerektirdiğini öğretmeden, onlardan demokratik bilince sahip olmaları beklenemez. Zira, bireylerden belirli davranışların beklenebilmesi için öncelikle, o konuda bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerekir. Bundan dolayı da, demokrasi eğitiminin, etik bir zorunluluk olduğu da söylenebilir.

Demokrasi eğitiminin bu önemi ve gereklilik sebepleri dikkate alındığında, her bir ülkenin kendisi ve vatandaşı için bu eğitimi vermesinin bir zorunluluk halini aldığı görülür.

Bundan dolayıdır ki tüm dünyada, en azından gelişmeye çalışan ülkeler gelişmek için, gelişmiş ülkeler ise, gelişmişlik düzeyini yükseltmek için demokrasi eğitimine dönük olarak birçok ulusal ve uluslararası faaliyetlere ev sahipliği yapmaktadır. Bu yönde çeşitli etkinlikler düzenlemekte, vatandaşını daha mutlu kılmaya ve ülkesini geliştirmeye gayret etmektedir. Yapılan etkinliklerin önemli bir kısmı da, demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak benimsemelerini sağlamaya dönük ve uygulama boyutuna ağırlık veren etkinliklerdir.

2.2.1.3. Türkiye’de ve dünyada insan hakları ve demokrasi eğitimi

2.2.1.3.1. Türkiye’de insan hakları ve demokrasi eğitimi

Demokratikleşmeyi bir hedef olarak seçen tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de bu amaçla demokrasi eğitimine dönük çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu eğitim faaliyetleri, genel içerik yönüyle iki guruba ayrılabilir. Bunlardan birincisi, demokrasiyi bilişsel olarak bireylere tanıtmaya; ikincisi ise demokratik bir ortam oluşturarak bireylere, daha çok görsel ve yaşantı yoluyla eğitim verme şeklinde olmaktadır. Birinci guruba giren faaliyetler; okullarda öğrencilere çeşitli dersler vererek, halka veya çeşitli mesleki gruplara dönük kongre, panel, sempozyum, seminer türünde etkinlikler düzenleyerek veya çeşitli basın-yayın araçlarını kullanarak sürdürülmektedir. İkinci gruba giren çalışmalar içerisinde ise, demokratik bir okul, aile ve iş ortamı oluşturma veya küçük çaplı seçimler yapma, halkın katılımını sağlayıcı bazı etkinlikler düzenleme vb. sayılabilir. Yapılan bütün bu çalışmalar, resmi-özel kişi veya kurumlarca yürütülmektedir. Bundan dolayı, bu çalışmaları yürüten kişi veya kurumlar ile bu çalışmaların niteliği hakkında kısa bilgilerin verilmesi faydalı olacaktır.

İnsan hakları ve demokrasi ile bunların eğitimlerine dönük çalışmalar yapan resmi kurumlar içerisinde; İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, MEB, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, YÖK, TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu gibi kurumları; gönüllü kuruluşlar arasında ise, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi, Hacettepe Üniversitesi İnsan Hakları Merkezi, İnsan Hakları Derneği, Türkiye İnsan Hakları Vakfı, Türk Demokrasi Vakfı, İstanbul Barosu, Türk Tabipler Birliği gibi kuruluşlar sayılabilir (Gülmez 1995-1996a, s. 244-245; Kepenekçi 2000, s. 77-84).

Bakanlıklarca düzenlenen çalışmaların genel olarak, hizmetiçi eğitim yoluyla kendi personellerini eğitime şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Ancak, özellikle insan haklarından sorumlu Devlet Bakanlığı'nın, başta MEB olmak üzere diğer bazı resmi ve özel kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gidip bazı komisyonlar oluşturarak onları, daha etkin insan hakları eğitimi yapmaya zorladığı, buna ilişkin çeşitli tavsiyelerde bulunduğu dikkati çekmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı buna bağlı olarak, ilk ve ortaöğretimde insan hakları ve demokrasi konularına daha geniş yer vermeye başlamıştır. İnsan haklarından sorumlu Devlet Bakanlığı ile yapılan bazı yazışmalar sonunda (Gülmez 1995-1996a, s. 222-225; Kepenekçi 2000, s. 78) MEB, ilköğretim II. kademedede zorunlu olarak okutulan "Vatandaşlık Bilgisi" dersinin adını, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1 Ağustos 1995 tarih ve 289 sayılı kararıyla "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak değiştirmiştir. 1996-1997 Öğretim yılında tam programın oluşturulması hedeflendiğinden dolayı, eski ders programının 7. bölümü 1995-1996 öğretim yılına özgü olmak üzere "İnsan Hakları" başlığı ile yeniden düzenlenmiştir. Yine buna paralel olarak ortaöğretim kademesinde iki kredili ve seçmeli "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersi konulmuş, taslak program hazırlanmış ve okutulmaya 1999'dan itibaren başlanmıştır. Ancak bu dersin henüz Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na onaylanmış bir programı ve basılmış bir ders kitabı bulunmamaktadır.

Türk eğitim sisteminde demokrasi konuları, ilköğretim I. kademedede ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler; II. kademedede Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi; ortaöğretim kademesinde ise seçmeli ve iki kredili Demokrasi ve İnsan Hakları dersleri adı altında yüzeysel olarak işlenmektedir. Daha önemlisi bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, demokrasi ve demokrasi eğitimi konusunda çok yetersiz oldukları görülmektedir. Zira eğitim fakültesi programında da sadece sınıf öğretmenliği anabilim dalında "Vatandaşlık Bilgisi"; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında "Vatandaşlık Bilgisi I", "Vatandaşlık Bilgisi II" ve "Vatandaşlık Eğitimi Semineri" adları altında ikişer kredilik; Türkçe öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği anabilim dallarında ise "Vatandaşlık Bilgisi" adı altında üçer kredilik dersler verilmekte, diğer anabilim dallarında ise hiçbir ders bulunmamaktadır. Bunların eğitime dönük olarak ise bu programda bağımsız olarak yer alan tek ders, "Vatandaşlık Eğitimi Semineri" adındaki sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında okutulan derstir.

Bu aşamada, insan haklarından sorumlu Devlet Bakanlığı'nın önerileri doğrultusunda (Kepenekçi 2000, s. 78), eğitim fakültelerinin bütün bölümlerine ve diğer fakültelerden

öğretmen olmak isteyenler için düzenlenen sertifika programlarına, “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” adı altında ders konulması ve öğretmenlerin, bu kavramların eğitimi konusunda bilgi ve beceri sahibi kılınmaları önerilebilir.

Demokrasi eğitiminde demokrasinin, programlarda ders olarak yer almasının değil; bireylerin demokratik davranmalarının daha önemli olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayı, programlara yerleştirilecek bu derste veya diğer derslerde, öğrencilere daha çok, demokratik kişiliğin ve demokrasi konularını öğretim becerilerinin kazandırılması amaçlanmalıdır. Eğitim sürecinde, uygulama ağırlıklı bir öğretim yapılmalıdır. Eğitim süreci, demokratik kurallara göre şekillendirilmelidir. Öğrencilere büyük oranda, demokratik yaşamı görme ve yaşama imkanı tanınmalıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının, demokrasiyi ve demokrasi eğitimi yaşayarak öğrenmeleri, kişiliklerine mal etmeleri, öğrencilerine demokratik bir model olarak yetiştirmeleri sağlanmalıdır.

Programa bir ya da daha fazla ders konulması; demokrasi konularının, programdaki yoğunluğunun artırılması; öğretmen adaylarının bilişsel düzeylerinin yükseltilmesi, demokratik toplumun oluşmasında öncü olması gereken öğretmenlerin yetişmesine önemli katkılar sağlamayacaktır. Zira demokrasi, ancak gözlenerek ya da yaşanarak öğrenilebilir. Demokrasi, ancak bu yolla bir yaşam biçimi olarak benimsenebilir.

Ayrıca, öğretmen olarak yetişen öğrenciler üzerinde durulurken, öğretmen olarak çalışanlar ihmal edilmemelidir. Onlar için de, çok sınırlı olarak yürütülen hizmetiçi eğitim çalışmalarının, kapsam ve yoğunluk olarak geliştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarına aktif katılımları sağlanmalıdır. Öğretmenlere dönük yürütülen demokrasi eğitimi faaliyetlerinin de, yaşama ve uygulama ağırlıklı olmasına, katılımcılığa dayanmasına dikkat edilmelidir. Kuramsal bilgilerin aktarılıp, uygulamanın önemsenmemesi, öğretmenlerin demokrasi eğitimciliğine yeterince katkı sağlayamaz.

Bunların yanı sıra, demokrasi eğitimine dönük olarak yapılan araştırmaların ve yayınların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda, hem lisans üstü eğitim programlarına demokrasi eğitimi ile ilgili derslerin konulması, hem de lisans üstü eğitim çalışmalarında araştırma konusu yapılması; bu çalışmaların da resmi ve özel kuruluşlarca desteklenmesi gerekmektedir.

Ayrıca, gönüllü ya da sivil kuruluşların demokrasi eğitiminde daha bilimsel davrandıkları, kurs, seminer veya yayın türündeki etkinlikleri özellikle son zamanlarda artırdıkları; ancak tabana yayılma konusunda bazı problemler yaşadıkları ve başarısız oldukları görülmektedir (Gülmez 1995-1996a, s. 244-245). Bu problemin aşılmasında çok önemli bir rol oynayabilecek basın-yayın kuruluşlarının konuya kayıtsız kaldıkları; bu konuya ilişkin programlara oldukça az yer verdikleri de dikkati çeken bir başka noktadır.

Demokrasi eğitimi konusunda, basın-yayın kuruluşlarını daha etkin kılacak yasal düzenlemelerin yapılmasının yanı sıra, onların teşvik edilmelerine; demokrasinin bir yaşam biçimi olduğu ve yaşanılarak öğrenileceği düşüncesini benimsemelerine önem verilmelidir. Böylelikle, gerek hazırladıkları programlar yardımıyla, gerekse uygulamalarıyla, demokratik yaşam biçiminin halka ulaşmasına önemli katkılar sağlanabilir. Ancak, programlarında demokrasi konularını işlerken, demokratik olmayan uygulamalara yer vermelerinin, yanlış tutum ve davranış içinde bulunmalarının, halkın demokrasi eğitimine faydadan çok zarar verebileceği belirtilmelidir. Zira, demokratiklik yönüyle, basın-yayın kuruluşlarının söylem ve uygulamaları arasında gözlenecek çelişki, halkın da yanlış bilinçlenmesini, demokrasiye ve demokrasinin bir gereği olan kurumlara güvenin azalmasını beraberinde getireceği söylenebilir.

2.2.1.3.2. Dünyada insan hakları ve demokrasi eğitimi

Avrupa’da, bilinçli olarak insan hakları eğitimi geleneğinin, yaklaşık elli yıllık bir tarihi vardır. Bu geleneğin başlangıcı, II. Dünya Savaşı sonunda Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin kabulüne rastlar. Bu başlangıç, sadece okul ve diğer resmi kurumlarda verilen insan hakları eğitimi şeklinde değil; aynı zamanda, yeni özgür Avrupa’nın savaş sonrası çoğulcu demokratik toplumların oluşturulmasında uygulamalı insan hakları eğitimi şeklinde olmuştur. Bu dönemde insan hakları eğitimi pragmatik bir yapı arz edip, Avrupa’daki hukuk kuralları ve işlevsel kurumsallaşma üzerine kurulmuştur (Kusy 1994, s. 377).

İnsan hakları eğitiminin evrensel bir hak olarak kabul edilme düşüncesinin yayılması, bu eğitim alanını, dünyanın hemen her yerinde uluslararası eğitim faaliyetlerinin değerli bir parçası haline getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak, dünyanın her yerinde, insan hakları eğitimi ile ilgili yayın faaliyetleri, seminerler ve uluslararası konferanslar yapılmaya başlanmıştır (Sebaly, “YTY”, s. 207). Bu çalışmaları yapan kurum ve kuruluşlar arasında

Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, UNESCO, Avrupa Topluluğu sayılabilir. Yapılan çalışmalara örnek olarak ise, AGİK İnsani Boyut Konferansı Kopenhag Toplantısı, 12-16 Eylül Viyana İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi, 1987 Malta İnsan Haklarında Öğretim Bilgi ve Belgeleme Kongresi, 1993 Montreal I. Uluslararası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Kongresi, 1993 Dünya İnsan Hakları Kongresi, 8-11 Mart 1993 Kanada Uluslararası İnsan Hakları Eğitimi Toplantısı, 7-8 Aralık 1994 Strasburg İnsan Hakları Toplantısı, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planı doğrultusunda yürütülen etkinlikler vb. sayılabilir (Gülmez 1993, Akıllıoğlu 1994, Oğuz 1993, United Nations 1992, Flowers ve Shiman 1997, Doğan 1994).

Berlin duvarının yıkılması ve birbiri ardı sıra yapılan başarılı devrimlerle orta ve doğu Avrupa'daki okullar, politik eğitimden nispeten uzaklaştırılmıştır. Zira önceki dönemde okullar, komünist ideolojiyi çocuklara aktararak onların değerlerini altüst etmede tek araç olarak kullanılıyordu. Öğretmenler de sosyal bilimlerde uzmanlaşmış, komünist ideolojiye hakim insanlardı. Bu ülkelerin bir çoğunda –özellikle Polonya'da- kitapların içerikleri, anne-babaların dahi bildiği bazı tarihsel gerçeklerin tersine, komünist ideolojiye hizmet etmesi için yanlış bilgilerle doldurulmuştu. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra, 1990'lı yıllardan beri etkili olan akımlar, eğitim program ve uygulamalarında, ders kitaplarının içeriğinde büyük değişiklikler yapılmasına yol açtı. Zira, eğitimci grupların her birinde, gelişmek için insan hakları ve demokrasi eğitimine ihtiyaç duyulduğu teması ve prensibi genel kabul görmeye başladı. Batı ülkelerinde “hümanizm” olarak isimlendirilen akım, buralarda da etkili olmaya ve bireycilik ön plana çıkmaya; Marksist ve Leninist ideoloji ise değerini kaybetmeye başladı. Bu yönelişin bir ürünü olarak, insan hakları ve demokrasi eğitime önem verilmeye başlanmıştır (Tibbits 1994, s. 367-368; Bilhan 1996, s. 367-368).

Birleşmiş Milletler, dünya insanlarını, hak ve özgürlükleri konusunda bilgilendirmek ve bilinçlendirmek maksadıyla 1988'de “Dünya İnsanlarını İnsan Hakları Konusunda Bilgilendirme Kampanyası” düzenlemiştir. Bu kampanya, dünyanın her yerindeki insanlara ulaşmayı ve insan haklarından onları haberdar etmeyi, yaygın bir insan hakları anlayışı yerleştirmeye teşvik etmeyi amaçlamıştır (United Nations 1992, s. 178). Bu kampanyanın yanısıra çeşitli sözleşme, bildiri ve tavsiyelerin bir gereği olarak uluslararası alanda birçok faaliyet yürütülmektedir. Özellikle de, okullarda planlı eğitim çalışmaları yapılmaktadır.

Bunların yanında, 1990'lı yıllarda, özellikle iletişim teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmeler, demokrasi için hem yeni imkanlar, hem de yeni tehditler ortaya çıkarmıştır. Teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler, hiç şüphesiz demokrasi eğitime dönük çalışmalarda da bir devrim etkisi yapmıştır. Böylece, eğitim için yeni stratejiler, yeni imkanlar oluşmuştur. Örneğin *Amerika*'da demokrasi eğitimi için iletişim teknolojilerinden yoğun olarak faydalanılmaktadır. Televizyon, internet, elektronik mail vb. teknolojilerle, insanlar arasında hoşgörü kültürü yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Böylelikle kozmopolitan, aynı zamanda homojenleşmiş bir toplum oluşturulma amaçlanmaktadır. Dünyanın her tarafından çeşitli kişi veya kurumlar, açılmış olan internet sayfaları aracılığıyla farklı ülkelerdeki insan haklarına ve demokrasiye ilişkin olayları takip edebilmekteler (Etheredge 1997, s. 547-555; Chapman ve arkadaşları 1997, s. 362; Hinkley 1997, s. 297-300).

Ayrıca Birleşmiş Milletler, 1995-2004 yılları arasını “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı” olarak ilan etmiş ve tüm dünya ülkelerini, insan hakları eğitime dönük ulusal ve uluslararası çalışmalar yapmaya, etkinlikler düzenlemeye teşvik etmiştir. Bu çalışmalarda resmi ve özel kuruluşlar arasında işbirliği, dayanışma kurulmasını, kuramsal ve uygulamalı çalışmaların beraber yürütülmesini, günlük olaylarla faaliyetlerin ilişkilendirilmesini önermiştir. Buna bağlı olarak da, birçok ulusal ve uluslararası kuruluş tarafından çeşitli çalışmalar yapılmakta, projeler yürütülmekte ve etkinlikler düzenlenmektedir (Gülmez 1995-1996, s. 273).

Bugün demokrasi gibi, demokrasi eğitimi de uluslararası bir boyut kazanmıştır. İletişim teknolojisinde yaşanan gelişmelerden de faydalanarak demokrasi düşüncesinin yayılma hızı artırılmış ve eğitim çalışmaları etkinleştirilmiştir. Bu çalışmalardan, sadece demokratik ülkeler değil; onu benimsememiş ülkeler de etkilenmektedir. Dünyanın hemen her yerinde halk, bu konularda daha çabuk, daha kolay ve daha çok bilgi sahibi olduğundan dolayı bu çağın, “İnsan Hakları ve Demokrasi Çağı” olarak adlandırılmayı büyük ölçüde hak ettiği söylenebilir. Birçok uluslararası kuruluş, dünyanın her yerinde etkisini gösterebilecek çalışmalara, kampanyalara imza atmaktadır.

Bütün bunlar umut verici gelişmeler olmakla birlikte, dünyanın birçok yerinde yaşanan insan hakları ihlalleri ve baskıcı uygulamalar, savaşlar, soykırımlar dikkate alındığında, ulusal ve uluslararası alanda yapılması gereken birçok iş ve atılması gereken birçok adım olduğu görülmektedir.

2.3. Demokrasi Eğitiminde Okul ve Aile

İnsanın içinde yaşadığı aile yapısı, bireyler arasındaki ilişkilerin niteliği, ailenin sosyo-kültürel statüsü, daha ileri yaşlarda arkadaş grupları, okul, toplumdaki diğer kurum, kuruluş ve bireyler, toplumsal değerler ve bunların hayata yansımaları, çocuğun gelişimine etki eden çevresel faktörlerdir.

Daha önce de belirtildiği gibi, her siyasal sistem, varlığını korumak, devamlılığını sağlamak için kendi değerlerini topluma benimsetmek ister. Bu istek onu, kendi değerlerini benimsetecek yapı, kurum ve kuruluşları oluşturmaya iter. Bir siyasal sistem olan demokrasi de bu gereksinim içindedir. Bunu, bünyesinde oluşturduğu birincil ve ikincil kurumlarla karşılamaya çalışır. Şüphesiz siyasi iktidarın tutumu, siyasi partilerin çalışmaları da demokrasinin topluma yerleşmesinde önemli rol oynar; ancak okul ve aile gibi eğitim kurumları, demokrasinin benimsenip kökleşmesinde daha etkindirler (Oğuzkan 1989, s. 144; Uysal 1984, s. 82; Kıncal 1993a, s. 10).

Hamby'e göre de çeşitli toplumsal kurumlar, iş çevreleri, bireyin çevresini oluşturan unsurlar olmasına rağmen bunlardan aile ve okul, çocukların daha iyi korunup kontrol altında tutulması, olumsuz etkilerin elimine edilmesi yönüyle en etkili ortamlardır. Aile bir öğretme-öğrenme sistemidir ve ebeveyn çocuğun ilk öğretmenidir. Okul ise toplumda tek görevi bireyleri eğitmek ve kültürlemek olan bir vasıta. Bu yönleriyle okul ve aile, daha başka birçok işlevlerinin olmasına rağmen, eğitim işlevleri diğer işlevlerinin önüne geçen iki kurum görünümündedir (Hamby 1992, s. 57-58). Çocuk ve ergenin eğitiminden, geleceğinden aile birinci derecede sorumlu olmakla birlikte, okul da bu konuda aileyi izleyen ikinci sorumlu kurumdur (Kıncal 1991, s. 23). Bu iki eğitim kurumu, bireyleri yönlendirme yoluyla hem kendilerinin, hem de bireylerin geleceğini belirler. Bugünkü toplum, geçmişteki çocukların yönlendirilmesiyle oluştuğu gibi, yarının toplumu da bugünün çocuklarının yönlendirilmesinin bir ürünü olacaktır.

Demokrasinin yaşaması, toplumsal kurumların demokratiklik özelliği ile yakından ilişkilidir. Demokrasinin toplum tarafından benimsenmesi, bütün kurumlarda benimsenmesi ile paralellik arz etmektedir. Özellikle aile ve okul ortamlarının demokratik özelliklere sahip olması, bireylerin ve dolayısıyla toplumun demokrasiyi benimsemeleri ve yaşamaları açısından çok önemlidir.

2.3.1. Demokrasi eğitiminde okul

Eğitim kurumları her dönemde, devletin sistem olarak varlığının; toplumun değerler olarak devamlılığının; bireylerin ise bütün yönleri ile gelişimlerinin en önemli, en etkin vasıtası ve teminatı olmuşlardır.

Bilhan'a göre bir toplumun bilgi birikimini, değerlerini ve yaşam tarzlarını yeni nesle aktarma açısından okul kadar etkin bir kurum henüz keşfedilememiştir (Bilhan 1996, s. 72). İlkel toplumlarda aile ve sosyal çevrenin yüklendiği toplumsal değerleri ve normları yeni nesle aktarma işi, modern toplumlarda büyük oranda okullar tarafından yürütülmektedir (Kıncal 2000a, s. 48-49). Burada okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade, belli amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir kurum niteliği arz etmektedir (Kıncal 1993a, 10).

Sosyal değişimleri izleyip pedagojik sorumluluklardan hareket ederek bu değişimlere yön vermek, okulların başta gelen görevlerindendir (Aytaç 1985, s. 8; Boocock 1980, s. 127). Gelişmiş toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik güçleri, yapıları bugün, daha büyük oranda okullar tarafından belirlenmektedir. Toplumda meydana gelen değişme ve gelişmeler okulları etkilediği gibi, bu gelişme ve değişmelerin başlatıldığı, yönlendirildiği ve geliştirildiği yerler de okullar olmaktadır. Okullar bu değişme ve gelişmeleri hem doğurup yönlendiren, hem de onlardan doğrudan etkilenen yerler durumundadır.

Örgün eğitim, siyasal toplumsallaştırma sürecinde de etkin bir araç olarak görülmektedir. Okullardaki siyasal toplumsallaştırma, hem bilgisel, hem de duygusal açıdan olmaktadır. Birey bir taraftan vatan, millet, demokrasi sevgisi gibi duygularla donatılırken diğer taraftan, ülkesinin siyasal yapısını, yönetim biçimini, hak ve özgürlüklerini, sorumluluklarını vb. öğrenir (Turan, "YTY", s. 57). Türkiye'de, siyasal değerleri yeni nesillere aktarması gereken bazı sosyal yapıların, özellikle ailelerin, genellikle kendi içinde demokratik olmadığı düşünülürse, demokrasi eğitiminde okullara düşen rol bir kat daha önem kazanmaktadır (Özbudun 1989, s. 7). Birlikte yaşama kurallarının en yoğun olarak yaşandığı yer olan okul; demokrasi, hak ve özgürlük, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin sınanması ve yerleşmesi için eşi bulunmaz bir ortamdır. Bu ortamda öğretmenlerin en temel görevlerinden biri öğrencilerini, düşünen ve düşünceye saygılı bireyler olarak yetiştirmelerine yardımcı olmaktır.

Okullarda verilen düzen eğitimi ve disiplin, ders konuları arasına dağıtılmış insani değerler, bunların haricinde ders dışı oyun, gezi ve inceleme faaliyetleri, öğretimde kullanılan metot ve teknikler, günlük hayattan alınan örnek olaylar, belirli gün ve haftaların kutlanması gibi etkinlikler, aktarılan çeşitli bilgi ve beceriler, öğrencilerin demokratik kişilik geliştirmeleri açısından önemli fırsat ve imkanlardır (Pinter ve arkadaşları 1991, s. 254; Borne 1998, s. 162). Okulda, tüm faaliyetlerin plan ve program dahilinde yapılması nedeniyle çocuklar, düzenli yaşamın bütün örneklerini yaşayarak büyürler. Bu yüzden, çocukların düzen bilinci kazanmalarında en elverişli ortam okuldur denilebilir. Ancak bunun için okullarda verilen demokrasi eğitimi öncelikle bireylere, okulunda varolan kurallara uymayı öğretmelidir. Çocuklara doğru ile yanlış ve bunların ölçütlerini kavratmalıdır.

Kuzu'ya göre ilkokuldan itibaren doğru düşünme, problem çözme, soru sorma, tartışma, başkalarının söz hakkına saygı duyma, hoşgörülü davranma alışkanlıklarını kazandırıcı bir eğitim uygulaması, toplumun demokratikleşmesi yolunda atılmış önemli bir adımdır (Kuzu 1997, s. 109). Zira, okul ve sınıf içinde yapılan demokrasi eğitimine dönük faaliyetler, ileriki dönemlerde okul merkezli olmaktan çıkıp, global anlamda daha geniş çevrelere doğru yayılacak ve bireyler, buralarda kazandıkları davranışları dış dünyada da sergileyeceklerdir (Flowers ve Shiman 1997, s. 170; Rainer ve Guyton 1999, s. 122).

Okul ortamında çok çeşitli yollarla ve oldukça geniş tecrübeler edinilerek eğitim yapılma imkanının olması da, okullara demokrasi eğitimi açısından ayrı bir değer katmaktadır (Tibbits 1994, s. 364). Demokrasi eğitimi açısından okula bir başka değer katan özellik de onun, dengelenmiş bir sosyal çevre olmasıdır. Bu ortamda bireylerin bir taraftan edindiği yeni arkadaşlarla, oyun alanı, kütüphane vb. imkanlarla çevresi gelişip özgürlükleri artarken, diğer taraftan da sosyo-kültürel çevreye karşı sorumluluk duyması sağlanır (Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 248). Bu da, demokrasi eğitimi açısından okulların önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu sebeplerden dolayıdır ki, Avrupa Konseyi tarafından düzenlenen toplantılar sonunda ulaşılan demokrasi eğitimi ilkelerinden biri, bu eğitimin ilkokuldan başlanılıp üst öğretim kademelerinde de devam edilmesi gerektiği olmuştur (Shafer, "YTY", s. 196). Zorunlu ve temel eğitim kademesi olması nedeniyle, demokrasi eğitimi açısından ilköğretimin ayrı bir öneme sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir.

2.3.1.1. Demokrasi eğitiminde ilköğretimin yeri

İlköğretim, eğitim sisteminin en önemli basamağıdır. İlköğretimde, bir toplumun bütün vatandaşlarına, içinde bulunulan çağın gerektirdiği bilgi, duygu ve becerilerin temeli kazandırılmaya çalışılır. Bu nedenle ilköğretim, demokratik bir toplumun bütün kültürel birikim ve değerlerini geliştirerek genç nesillere aktarır. Demokratik bir toplumun oluşturulması için bireylere gerekli bilgi, duygu ve becerilerin temelinin bu kurumda atıldığı söylenebilir.

İlköğretimin demokrasi eğitimi açısından önem kaynaklarından biri de, onun dışarıda yapılan eğitime göre planlı ve programlı bir eğitim yapısına sahip olmasıdır. Onun bu özelliği, bir taraftan demokrasinin gerektirdiği bilgi, duygu ve becerilerin kısa zamanda ve verimli bir şekilde aktarılmasını; diğer taraftan ise kontrollü olarak, yani yanlış ve eksik yönlerden arınmış olarak ulaşmasını sağlamaktadır.

Ayrıca ilköğretim öğrencilere çeşitli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler kazandırarak sosyal hayata daha etkin katılmalarını sağlamaktadır. Günümüzde ilköğretim ‘iyi insan’ ya da ‘iyi vatandaş’ olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırırken; aynı zamanda milli birlik ve beraberlik bilincinin de temelini atmaktadır. Demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle ilköğretimin, demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve burada atılan temelin sağlamlığı oranında kalıcı olacağı söylenebilir.

Demokrasi eğitimine başlama zamanına ilişkin yapılan tartışmalar da, bu eğitim alanı açısından ilköğretimin önemini ortaya koymaktadır. Zira yapılan araştırmalar, demokratik ülkelerdeki uygulamalar, bu eğitimin en geç ilköğretim aşamasında mutlaka başlatılması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmalar, demokratik kimliğin kazanılması ile yaş arasında ters bir orantının olduğunu da göstermektedir (Odabaş 1998, s. 1211; Doğan 1994, s. 18; Gürkaynak 1995, s. 85; Uysal 1984, s. 83; Klecker 1982, s. 153; Shafer “YTY”, s. 197; Dewey 1996, s. 46).

Avrupa Bakanlar Konseyi 1985 tarihli “Okullarda İnsan Hakları Öğretimi ve Öğrenimi Tavsiyesi”nin “Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi İçin Öneriler” başlıklı ekinde, insan hakları ile ilgili kavramların en küçük yaşlardan başlanılarak (okulöncesi ve ilkokulda) kavratılabileceğini belirtmiştir. İnsan hakları ile ilgili soyut kavramların öğretilmesine; ortaokulda tarih, coğrafya, sosyal bilgiler, din ve ahlak eğitimi,

dil ve edebiyat, güncel sorunlar ya da ekonomi bilimleri gibi derslerde başlanılabileceği önerisinde bulunulmuştur (Demirbolat 1997, s. 156). Montreal Kongresi sonunda kabul edilen Eylem Planı'nda da insan hakları ve demokrasi eğitime, okul sisteminin bütün kademelerinin eğitim programlarında yer verilmesi istenmiştir (Oğuz 1993, s. 193-194). Yine AGİK Belgelerine imza koyan devletlerin, ilkokullarda insan haklarının ve temel özgürlüklerin geliştirilmesi ve özendirilmesi konusunda sorumlu görülmeleri (Demirbolat 1997, s. 157), ilköğretim düzeyinde demokrasi eğitiminin verilebileceğini ve hatta verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.3.1.1.1. İlköğretim programında demokrasi eğitimi

Genel olarak bakıldığında İlköğretim Programında; amaç, ilke, yöntem ve okullarda yapılacak her türlü ders içi ve dışı eğitici çalışmaların, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi gerçekleştirilmeye dönük olması gerektiğinin vurgulandığı görülür. İlköğretimin amaçları arasında yer alan farklı düşüncelere açık olma, önyargıdan uzak olma, görev ve sorumluluklarının bilincinde olma, başkaları ile birlikte, işbirliği ve yardımlaşma içerisinde yaşama alışkanlığı kazanma gibi amaçlar buna örnek olarak verilebilir.

Okulu, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı bir kurum olarak görme, öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk etme, bireysel farklılıkları gözetme gibi genel öğretim ilkelerinin yanısıra, ilköğretimin eğitim-öğretim ilkelerinden “ilkokul milli bir eğitim kurumudur”, “ilkokul gerçek bir topluluktur”, “her çocuk birbirinden farklıdır”, “eğitimde ahlaki ve manevi değerlerin kazandırılması, hem program, hem de yönetimin önemli bir unsurudur” gibi ilkeler, demokrasi eğitiminin etkililiğine ve verimliliğine etki eden önemli ilkelerdir. Aynı şekilde; grup çalışmaları, bireysel yeteneklerin gelişimine dönük etkinlikler yaptırma, sosyal etkinliklerde bulundurma, gezi-gözlem ve inceleme yaptırma gibi metotlar, demokratik eğitim anlayışının bir ürünü olarak ifade edilebilir.

Ayrıca demokrasi konularına ilköğretim I. kademedede Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler, II. kademedede ise Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi derslerinde yer verildiği; diğer derslerde de bu konuların, Atatürkçülük ile ilgili konular içerisinde yer aldığı görülmektedir.

2.3.2. Demokrasi eğitiminde aile

Aileye dönük geleneksel yorumlarda, ailenin toplumun temel birimi olduğu, aile olmaksızın toplumun da kendi fonksiyonlarını yürütemeyeceği, ailenin yapı ve fonksiyon yönüyle değişebileceği; ancak bu durumun ailenin evrenselliğini ortadan kaldıramayacağı, ailenin var olmasının birey, toplum ve devlet açısından vazgeçilmez bir öneminin olduğu düşünceleri sık sık dile getirilmekte ve yaygın bir destek görmektedir (Timms 1992, s. 55; Ecevit 1994, s. 11; Rasuly-Palczek 1996, s. 20; Yücel 1993, s. 103; Ortaylı 1994, s. 6; Kıncal 1993b, s. 65).

Ailenin önemini kavrayan, onun sürekli olarak gözlenmesi ve desteklenmesi amacıyla 1994 yılını “Dünya Aile Yılı” ilan eden Birleşmiş Milletler, yayınladığı “Basic Facts About the United Nations” isimli eserde ailenin önemi ile ilgili olarak şunları aktarmaktadır:

“Aile kavramı, sosyal hayat için bir temeldir ve aileler de evrensel bir fenomendir. Modern çoğulcu dünyada aile, insan ilişkilerinin biçimini belirlemede en eski ve en etkili bir kurumdur. Ailenin güçlülüğü ve zayıflığını büyük oranda, her bir ülkenin sosyal yapısı belirler. Aile, tüm üyelerinin iyi yetişmesi için doğal bir çevredir ve birey ile toplum arasında bir bağıdır... Aileler, bir taraftan sürekli değişimlere dayanabilen dinamik bir varlıkken, diğer taraftan da fonksiyonları içerisinde bulunduğu sosyal çevre değişimlerinden de etkilenir” (United Nations 1992, s. 133).

Ailenin hiç şüphesiz en dikkate değer önem kaynağı, onun işlevleridir. Ailenin çocuğa ilişkin görevleri; besleme, koruma, yetiştirme ve eğitme olarak dört başlıkta ifade edilse de (Bilhan 1996, s. 155; Kıncal 2000a, s. 31; Ecevit 1994, s. 13; Yücel 1993, s. 101) bunlardan eğitim işlevi, sürekli ön planda tutulmaktadır. Ailenin bu işlevi ise daha çok, bireyleri toplumsallaştırmak ve siyasallaştırmak şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ekonomik, sosyal, teknolojik alanlarda meydana gelen değişimlerle birlikte bu eğitim kurumunun fonksiyonları değişse de, önemini asla yitirmemiştir (Uysal 1984, s. 86; Kıncal 2000a, s. 107-108; Ecevit 1994, s. 13). Hatta Kıncal, 1950’den itibaren ailevi faktörlerle zihinsel gelişim arasındaki ilişkiye dönük yapılan araştırmalar sonunda, aile ve okulun önemi hakkındaki mevcut görüşlerin, ailenin daha önemli olduğu yönünde köklü bir şekilde değiştiğini ifade etmektedir (Kıncal 1998, s. 17).

Konu ile ilgili olarak bilim adamı, araştırmacı, yazar ve düşünürlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde, aileyi demokrasi eğitimi açısından önemli kılan sebepler, şu şekilde özetlenebilir (Bilhan 1996, s. 155; Ecksel 1992, s. 87; Tezcan 1994, s. 151; French 1996, s. 335; Ballatine 1983, s. 237; Ortaylı 1994, s. 4; Friedman ve Meltzer 1973, s. 54; Kıncal 2000a, s. 83-91):

1. Etkileşimde bulunan insanların sayıca sınırlı olması nedeniyle aile bireylerinin tepkilerinin, birey açısından son derece önemli olması,
2. Ailenin, diğer eğitim kurumlarına göre, bireye ilk ulaşan ve onun boş zihnini ilk işleme fırsatını elinde bulunduran eğitim kurumu olması,
3. Gelişimsel özelliği açısından çocuğun, çevresini tanıma ve kabul etmeye en açık olduğu ve hatta tam bir ihtiyaç içinde bulunduğu dönemi, aile içerisinde geçirmesi,
4. Ailenin doğal bir eğitim çevresi olması,
5. Ailenin yoğun duygusal ilişkilere dayanıyor olması,
6. Ailenin, ilişkilerin yüz yüzelik ve içtenlik açısından çok güçlü olan kurumların başında gelmesi. Bireylerin çeşitli tutum ve davranışları kazanmalarında birincil etkileşimi sağlaması,
7. Ailenin sosyal etkileşimin başladığı ve gelişerek devam ettiği bir çevre olması,
8. Çocuğun, ana-baba sevgi ve şefkati gibi eşsiz bir duyguyu yaşadığı tek yerin aile olması,
9. Ailenin, kişilik tohumlarının atıldığı ve şekillenmeye başladığı bir ortam olması ve
10. Ailenin, doğum öncesinden başlayıp hayat boyu devam eden bir eğitim kurumu olması.

2.3.2.1. Ailede demokrasi eğitiminin gerekliliği

Demokratik değerlerin öğretilmesinde ve bireylere kazandırılmasında sadece okullar yeterli olamamaktadır. Başta aileler gibi eğitim kurumları olmak üzere, diğer tüm toplumsal kurum ve kuruluşlara bu konuda önemli görevler düşmektedir.

Bugün; “demokrasi eğitiminde aile öncül bir öneme sahip midir” sorusuna hem “evet”, hem de “hayır” diyenlerin olduğu görülür. Evet diyenler, ailenin ilk toplumsallaşma deneyimlerinin olduğu yer olması sebebinin ileri sürüyorlar ve düşüncelerini iki temel varsayıma dayandırıyorlar. Varsayımlardan birincisi; *Freud*’un ilk ya da erken toplumsallaşma sırasında öğrenilenlerin, daha sonraki öğrenmeleri biçimlendirdiği düşüncesidir. Varsayımlardan ikincisi ise ilk öğrenmelerin, değişime en dirençli öğrenmeler olduğu düşüncesidir. Bu yüzden aile, demokrasi eğitimi açısından çok önemli bir yerdir. Yukarıdaki soruya “hayır” diyenler ise, siyasal toplumsallaşma sürecinde ya da demokrasi eğitiminde ailenin dışındaki kurumların önemini vurgulamaktadırlar. Bu görüşü savunanlar önce Weimar Cumhuriyeti’ni, sonra Hitler Nazizmini benimseyen Almanların, II. Dünya Savaşı sonunda Hristiyan Demokrat Rejimini nasıl benimsediklerini

sormaktadırlar. Cevap olarak da, diğer eğitim kurumlarının etkisi ile benimsediklerini belirtmektedirler. Bu görüş taraftarlarının kendilerine dayanak olarak aldıkları bir başka nokta ise bireyin, ömrünün giderek daha kısa bir bölümünü aile içinde, daha uzun bir bölümünü ise diğer eğitim kurumlarında geçirdikleri olgusudur. Bu görüşlerden hareketle *Tan* ailenin, tüm öteki kurumlara göre bireyin siyasal toplumsallaşmasına en çok etkisi olan kurum olduğu düşüncesini benimsediğini belirtmektedir. Burada birçok sebep olmakla birlikte daha çok iki önemli sebep ön plana çıkmaktadır. Birincisi, ailenin çocuğa diğer tüm toplumsallaştırma kurumlarından önce ulaşması ve dolayısıyla da boş bir levhaya siyasi kimliği işleme imkanını elinde bulundurmasıdır. İkincisi ise ailenin yoğun duygusal ilişkilere dayanmasıdır (Tan 1989, s. 68-71).

Çocukların demokrasi eğitimlerine etki eden ailesel faktörlerden biri, aile içi disiplin anlayış ve uygulamalarıdır. Ailelerin temelde beş tür disiplin anlayışı vardır. Bunlar; (a) Aşırı baskıcı ve otorite yaklaşım (b) Aşırı hoşgörülü yaklaşım, (c) Aşırı koruyucu yaklaşım, (d) Dengesiz ve kararsız yaklaşım, (e) Güven verici ve demokratik yaklaşım (Kıncal 2000a, s. 86). Ana-babanın sevgi ve disiplin yaklaşımları, çocukların demokratik kişilik oluşumlarını etkilemektedir (Tuncer 1979, s. 15). Ailelerin yapı ve eğitim yöntemlerindeki farklılıklar toplumdan topluma, aileden aileye farklı bireysel özelliklerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ailelerin çocuk eğitiminde kullandığı demokratik eğitim yöntemleriyle demokratik bireylerin, antidemokratik eğitim yöntemleriyle de antidemokratik bireylerin yetiştiği söylenebilir.

Araştırmalar da, ana-baba ve çocukların siyasal yönelişleri arasında olumlu ve önemli ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Tan 1989, s. 69). Bu durum, ana-babanın kendi siyasal değer ve tercihlerini, çocuklarına da aktardığının bir belirtisi olarak kabul edilmektedir. Özellikle Türkiye'deki gibi politik kültürün yoğun olarak yaşandığı ortamlarda ailenin, çocuğun siyasal gelişiminde daha etkili olacağı söylenebilir. *Rasuly-Paleczek*, Türk ailelerini inceledikleri araştırmalarında, Batı aile yapıları ile Türk ailelerinin oluşum ve ortam biçimini karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonunda Türk ailelerinin, Batı aileleri gibi sadece hissi bir birlik olmaktan ziyade ekonomik ve politik açıdan da önemli birimler olduğu sonucuna varmışlardır (Rasuly-Paleczek 1996, s. 22).

Özellikle doğu toplumlarında aile, toplumdaki genel uyum ve düzenin oluşturulmasında en temel kurumdur. Ailede bireyler hangi anlayış içerisinde yetişiyorsa,

ailelerden müteşekkil olan topluma da bu anlayışın hakim olacağı tahmin edilebilir. İnsanlar arasındaki ilişkiler, karı ile kocanın, ana-baba ile çocukların ya da kardeşlerin ilişkilerine göre şekillenmektedir. Zira bireyin içinde yaşadığı ailenin yaşantılarını paylaşması kaçınılmazdır. Ailede aracısız ve katılımcı bir eğitim vardır ve birey üzerinde kalıcılığı yüksektir. Okul eğitimi görmüş ve görecek gençler için bile ailedeki eğitim, daha sonraki eğitim için bir başlangıç noktası olacaktır.

Demokratik değerlerin her biri aile ortamında bireylere aktarılmaya başlanır. Bunların birçoğu yerleşik bir kişilik özelliği haline gelir. İşbölümü, düşünce ve kanaate saygı, keder ve sevincin paylaşılması, aile iktidarının korunması, demokratik ve mutlu bir ailenin temel özelliklerindendir. Böyle bir aile ortamında yaşayan ve bu yaşantıyı benimseyen birey hak bilincine de ulaşır (Büyükkaragöz 1989, s. 10). Nitekim UNESCO tarafından 31 Ağustos-5 Eylül 1987 tarihleri arasında düzenlenen Malta Kongresi'nin sonuç belgesinde ailenin, insan haklarının ilk kez kavranıldığı ayrıcalıklı bir çevre olduğu ifade edilmiş ve ailede insan hakları eğitiminin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (Gülmez 1993, s. 183-184). Bundan dolayı ailede insan haklarına saygılı olma bilinci kazandırılabilirse bireyler bunu, ileriki yaşantılarına yansıtabilirler.

Ailedeki eğitimin etkili olarak sağlanabilmesi halinde toplumsal yapının sağlam, ilişkilerin güçlü, dayanışma ve paylaşma duygusunun kuvvetli, toplumsal problemlerin az olduğu görülür. Aile bu işlevini yerine getiremediği ya da bu değerleri yeterince bireylere aktaramadığı durumda ise bireylerin, hem aileleri ve hem de toplumları için problem kaynağı olması beklenebilir.

İnsanların birbirlerine, topluma ve devlete karşı yapmaları gereken görevlerin tamamı toplumsal görevler olarak adlandırılabilir. Aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerinde saygıyı, hak ve adalet duygusu içinde görev dağılımını, yardımlaşma, işbirliği gibi toplumsal görevleri ilk olarak aile ortamlarında öğrendikleri söylenebilir. Başka bir deyişle demokrasi eğitimi ailede başlamaktadır. Plansız bir eğitim faaliyeti yürütülüyor olmasına rağmen ailedeki eğitim, çocuklar açısından ilk deneyimleri içermesi ve duygusal ilişkilere dayanıyor olması nedeniyle kalıcı bir nitelik taşır. Demokratik davranışların çocuklarda kalıcı olabilmesi için, ailenin bu olumlu niteliklerinden mutlaka faydalanılmalıdır.

2.3.2.2. Bazı dünya ülkelerindeki aile yapılarının demokratikliği ve Türk aile yapısı

Evrensel bir kurum olan aile, çeşitli kültür farklılıkları nedeniyle farklı yapı, işleyiş ve eğitim anlayışlarına sahiptir. Bu farklılıklar, dünyanın değişik ülkelerinin aile yapı ve işleyişlerinde görüldüğü gibi, aynı ülkenin farklı bölgelerinde bulunan aileleri arasında da görülmektedir. Bu yapı ve işleyiş farklılıkları da hiç şüphesiz, buralarda yetişen bireylerin farklı tutum ve davranışlar göstermesine önemli oranda etki etmektedir.

Bazı ülkelerdeki aile yapılarını ve eğitim anlayışlarını inceleyen Tuncer, demokratiklik açısından Fransa, Amerika, Rusya ve Almanya'daki ailelerle ilgili olarak şunları ifade etmektedir (Tuncer 1979, s. 25-28):

Fransa'da aileler, içe dönük bir yapı arz ederler. Aile üyeleri arasında yakın ilişkiler mevcuttur. Çocukların grupla değil, kendi kendilerine oynamaları benimsenir. Çocuklarından kendi eşyalarını korumaları ve arkadaşlarını oyuncakları ile oynatmamaları istenir. Saldırganlık, tepki gören bir eylemdir. Çocuklar girişken değildir. Başkalarıyla ilişkiler ana-baba aracılığıyla kurulur. Çocukların ilgileri, coşkuları, huzursuzluk sebepleri dikkate alınmaz. Çocukların kavga etmeleri yasaklanmıştır. Kişiler arası ilişkiler zayıftır. Fransızlara göre çocukluk dönemi kısıtlı bir dönemdir. Yaşamdan zevk alınacak dönem ise yetişkinlik dönemidir.

Amerika, çocuklara karşı tutum ve onların eğitimleri konusunda birbiriyle çelişen değişik ilkelerin benimsendiği bir ülkedir. XIX. yüzyılda çocukların yeme, tuvalet, temizlenme, uyuma gibi alışkanlıklarında aşırı bir disiplin varken daha sonraları, gevşek denilebilecek bir disiplin anlayışı hakim olmuştur. Günümüzde ise zevk verici ve eğlenceli etkinliklerde bulunmaları zorunlu görülmektedir. Çocuğun araştırma davranışı ve oyunu önemli kabul edilir. Çocuk aşırı bir özgürlük içinde yetişmektedir.

Devrim sonrası *Rusya*'da çocuk çok önemli bir konuma gelmiş, birçok toplumsal eğitim kurumu açılmış ve devlet kurumlarında eğitilmeleri zorunlu kılınmıştır. Ana-babalar tarafından verilen eğitim yeterli görülmemiştir. Aileler çocuklardan; ana-babalarına itaat etmelerini, aile içi kurallara uymalarını, kendilerini denetlemelerini ve sorumluluklarını yerine getirmelerini beklemektedir. Aile tarafından çocuk sürekli korunmakta ve kollanmaktadır. Grup çalışmalarına değer verilmekte, bu şekilde çalışanlar takdir edilmektedir. Çocuklara bağırma veya onları azarlama yoktur. Çocuğun eğitimi, ana-

babaların sabır eğitimiyle başlar. Küçük çocuklara cinsel eğitim kesinlikle verilmez. 10-12 yaşlarından sonra ebeveyn, çocuklarla gerçekçi konuşmalar yapar. Aile içinde küçükleri korumak ve büyükleri saymak temel ilkedir. Para hiçbir zaman ödül olarak kullanılmaz.

Almanya'da, bebeklik ve çocukluk dönemleri kişilik eğitimi için çok önemli kabul edilir. Eğitimde ana-baba eğitimi öncelik taşır. Ailenin görevi, çocuğu erkenden yaşamla yüzleştirme ve hayata hazırlamadır. Ana-baba eğitimine dönük sayısız dergi ve kitaplar yayınlanır. Anneye ise ayrı bir önem verilir. Ailede çocuk boyun eğmeyi öğrenmeli, ancak özgür hareket edebilmelidir. Çocuk sevimli, korunmalı; ancak şımartılmamalıdır. Çocuklardan aile içinde ısrarlı, sabırlı, tutumlu, sakin ve düzenli olmaları beklenir. Beklenen yapılmadığında ceza uygulanır. Çünkü cezanın öz denetimi geliştirdiği kabul edilir. Çocuğu hoşlandıkları şeylerden mahrum etme en büyük cezadır. Üç yaşından sonra çocuklara sorumluluk verilmeye başlanır. Alman çocuğu özgür olmaya hazırlanır ancak, kurallara da uymayı bilmelidir.

Birsöz, Türk ailesindeki demokrasi eğitimine dönük olumlu ve olumsuz özellikleri şu şekilde ifade etmektedir. Ona göre Türk ailesinde çocuktan beklentiler ve aranan nitelikler; uysallık, söz dinleme, mahcubiyet ve bağımlılıktır. İletişim modeli olarak "Sus... Konuşma... O ne biçim soru...Büyüklerle böyle konuşulmaz... Utanmıyor musun... Çocukluğunu bil... gibi uyarıcı mesajlar tercih edilmektedir. Bu gibi beklenti ve durumlar, çocuğun ileriki yaşamında da pasif, bağımlı, girişkenlik göstermeyen, araştırmacılıktan yoksun, güvensiz ve başkaları tarafından yönetilme gibi kişilik özellikleri sergilemesini beraberinde getirmektedir. Türk aile yapısındaki demokrasi eğitimi açısından olumlu özellikler; aile yapısı içerisindeki güçlü aile bağı ve dayanışma ruhu, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gibi toplumsal değerler, bu saygı ve sevgi ilişkisi içerisinde bireylerin birbirine güvenmesi ve her zaman onları yanında destekçi hissederek toplumsal, ekonomik ve gelecek hayatı için kendini güçlü hissetmesi, alkol, uyuşturucu gibi belalardan uzak bir ortamda yetişmeleri gibi özellikler yer almaktadır (*Birsöz* 1990, s. 358-359). Türk aileleri üzerinde araştırmalar yapan *Rasuly-Paleczek*'e göre Türk ailelerinin fonksiyonlarını belirleyen en önemli unsur, birey sayısı gibi fiziki unsurlar değil; aile içi ilişkiler, işbirliği, yardımlaşma ve hayatı sürdürme stratejileridir (*Rasuly-Paleczek* 1996, s. 22).

I. Aile Şurası'nda görüşlerini ortaya koyan uzmanlar, bazı Türk ailelerinde aile büyüklerinin, çocuklarına model olabilecek vatandaşlık bilincine ve demokratik değerlere yeterince sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre bu konularda yapılan araştırmalar da oldukça yetersiz durumdadır. Yaşanan sosyo-kültürel değişime paralel olarak aile bireyleri arasında bulunması gereken sevgi-saygı ve hoşgörünün zaafa uğradığı, zaman zaman aile bireylerinin şiddete başvurdıkları gözlenmiştir (BAAK 1990, s. 54). Türk aile bireyleri arasındaki bağlantılar özellikle metropollerde, sosyo-ekonomik gelişmelere bağlı olarak yavaş yavaş kopmaya başlamıştır. Kadın ve erkeğin ayrı dünyaları olup birbirlerini ortak olarak gördükleri bir aile anlayışı, Türk ailelerine de girmeye başlamıştır. Bununla birlikte kırsal kesimlerde bu olumsuz gidiş etkisini daha az göstermektedir. Aile bireyleri, akraba ve komşular arası ilişkiler halen oldukça sıkı ve önemlidir (Rasuly-Paleczek 1996, s. 22-23).

Genel olarak bakıldığında Batı'da çocuk; okulöncesinde yeme, yatma, temizlik vb. davranışlarında sıkı kurallara bağlı iken, okula başlar başlamaz baskı kalkar ve bağımsız, özgür davranmaya, arkadaşlarıyla rekabete, araştırmaya sevk edilir. Sınıf içinde çocuk özgürdür. İsteddiği gibi girer, giyinir, çıkar, düşüncelerini açıkça söyler. Ezberden ziyade pratik hayata dönük bilgi ve beceriler kazanır. Geleneksel Türk ailesindeki eğitimde ise çocuk küçükken oldukça özgürdür. Çocukluğu sebebiyle davranışlarında serbest bırakılır. Korunup gözetilir. Girişkenlik ve merak duygusu desteklenmez. Okula başlar başlamaz sıkı bir disiplin altına sokulur. Sınıfta sessiz, hareketsiz, kuralcı çocuklar benimsenir; diğerleri beğenilmez. Tüm bu özellikler demokrasi eğitimi açısından olumsuz olarak nitelenebilir. Ancak bunlara karşılık yoğun duygusal, gayri resmi, sıcak, samimi ve içten ilişkilere; karşılıklı güven duygusuna; büyüklere saygı, küçüklere sevgi, hoşgörü, işbirliği, dayanışma gibi değerlere dayanıyor olmasının Türk aile yapısını demokrasi eğitimine önemli katkılar sağlayabilecek bir duruma getirdiği de belirtilmelidir.

2.3.3. Demokrasi eğitiminde okul ve aile ortamı

Okul ve aileyi, demokrasi eğitimi açısından bu ölçüde önemli kılan unsur nedir? Ya da demokratik davranışları kazandırmada bu iki kurum çocukların üzerindeki bu büyük etkilerini nasıl veya hangi yollarla kurabilmektedir?

Van Sledright ve *Grand* 1994'de yaptıkları bir araştırmada vatandaşlık eğitiminin, özellikle program dizaynı, sınıf atmosferi ve sınıf yönetimi üzerinde yoğunlaşması

gerektiği sonucuna varmışlardır. *Harwood* da 1992’de Amerika’da yaptığı bir araştırmada, 1969-1990 yılları arasında yapılan demokrasi eğitime ilişkin araştırmaları incelemiştir. Nihayetinde bu araştırma sonuçlarının; eğitim ortamının ve özellikle de sınıf atmosferinin, öğrencilerin politik davranış ve tutumlarını belirleyen önemli bir faktör olduğu konusunda birleştiğini görmüştür (Dunkins ve Arkadaşları 1998, s. 142). “Günümüzde, öğrencilere kazandırılan bilgilerin özelliği kadar, nasıl bir ortamda öğretildiği ve eğitim sürecinde iletişimin nasıl gerçekleştirildiğinin de önemi anlaşılmıştır” (Kıncal 2000b, s. 1).

Andrews, demokratik uygulamalar üzerine yoğunlaşan öğretmenlere dönük bir inceleme yapmış ve demokratik uygulamaların fikir gelişimine, adalet duygusuna ve fikirleri açıkça belirtmeye yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Yine *Mc Evan* ve *Nimmo* yapmış oldukları araştırmalarında, yapısal hak ve görevler üzerine temellenmiş yönetim anlayışının, hissi olarak karışmış hareketli çocuklarda olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. *Glikman* da okullarda yaşam ve öğrenim yolu olarak demokrasinin kullanılması halinde bu uygulamaların; okulöncesi dönemden yetişkinlik dönemine kadar tüm öğrencilerin zihinsel başarılarında şaşırtıcı bir gelişime öncülük ettiğinin, mutlu ve memnun yaşama duygusuna sahip vatandaşlar oluşturduğunun deneysel araştırmalarla ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu araştırmalara örnek olarak da *Gardner ve diğerleri (1994)*, *Voyce ve Weil (1996)*, *Lee ve diğerleri (1995)*, *Newmann ve diğerleri (1995)* ile *Vygotsky (1978)*’in çalışmalarını vermiştir (Rainer ve Guyton 1999, s. 123). Buna benzer sonuçlara ulaşmış olan Türkiye’de de bazı araştırmalar yapılmıştır (Kepenekçi 2000, Başar 1994, Büyükkaragöz 1989; Cafoğlu 1997; Kozcu 1994; Bilen 1994).

Lister ise demokrasi eğitimi açısından sürecin, içerikten daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre son zamanlarda eğitim reformları, nasıl uygun eğitim ortamı oluşturulacağı ve okulların demokratik kurumlar olarak nasıl geliştirilebileceği üzerinde yoğunlaşmıştır (Lister 1982, s. 11).

Bu düşünce ve diğer bazı araştırma sonuçlarından hareketle; demokrasi eğitimi açısından okul ve aileyi etkili kılan en önemli unsurun, bu eğitim kurumlarının ortamsal özellikleri olduğu söylenebilir. Bu iki kurumun ortamsal yapısı, bireylerin demokratik kimlik kazanmalarına etki eden en önemli faktörlerden biridir.

Demokratik zemin olmadan demokrasi ne kurulabilir, ne de yaşayabilir (Kılıçbay 1997, s. 167). Demokrasi eğitimi de, demokratik ortamlarda yapıldığı zaman etkilidir.

Demokrasi ilkeleri, bu ilkelere uygun olarak şekillenmiş ortamlarda kendiliğinden benimsenir ve gelişir. Demokrasi eğitimi; insan haklarına saygı, hoşgörü, özgürlük gibi kavramların canlı olduğu ortamlarda başarılı olabilir. Birey, küçük yaşlardan itibaren çevresinde varolan değerleri yaşayarak benimser ve kişiliğine mal eder.

Flowers ve *Shiman*'a ve daha birçok bilim adamına göre demokrasi konusunda eğitilmek için, demokratik değerlerin yaşadığı ortamda yetismekten daha iyi bir yol yoktur. Böyle bir iklimin sağlanabilmesi için öğretmen, öğrenci, memur ve yönetim arasında kurulacak demokratik bir etkileşime ihtiyaç vardır (Flowers ve Shiman 1997, s. 165-166; Cafoğlu 1997, s. 596; Kalaycıoğlu 1999, s. 51; Başaran 1992, s. 15; Dewey 1996, s. 84). Demokrasi ancak kendisine uygun bir ortamda gelişebilir. Otokratik bir ortamda eğitimin demokrasi hedeflerine hizmet etmesinin imkansız denecek kadar zor olduğu söylenebilir.

Demokratik bir eğitimin genel eğitime, özellikle de demokrasi eğitimine faydası açısından yaklaşan *Magendzo*, bu faydaları kısaca şu şekilde sıralamaktadır (Magendzo 1994, s. 253):

1. Bireyin eleştirme ve sorgulama kabiliyetleri alabildiğine gelişir.
2. Okullar, açık ve gizli programlardaki gelişmeleri takip etmek ve gerekenleri yapmak zorunda kalırlar. Böylelikle, değişmelere açık ve gelişmeleri takip eden kurumlar haline gelirler. Bu gelişme ve değişimler sadece içerik boyutuyla değil, metodolojik yön ve değerlendirme boyutlarıyla da ilgilidir.
3. Demokrasi, okul kültürünü etkileyerek önce okulda, sonra da tüm toplumda yaşanır hale gelir.
4. Demokrasinin okula girişi, derin ve hakiki bir eğitim reformuna öncülük eder.

Demokratik bir okul kültürünün varlığı aynı zamanda, öğretmen ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Çünkü demokratik bir tutum olarak eğitimin planlanmasına öğrenci katılımının sağlanması, onların ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok cevap verir. Böylelikle, hem çocuklar daha etkin katılır, hem de öğrenme düzeyi artar (Senemoğlu 1997, s. 59, Başaran 1982, s. 150).

Çoğu eğitimci sınıfın sosyal ikliminin, öğrencinin zihinsel sağlık ve akademik öğrenmesini iyileştirdiğini kabul etmektedir (Schmuck 1971, s. 204; Stobart, "YTY", s. X). Demokratik bir ortamda çocuklar; sorularına cevap aldıkları oranda araştıran, keşfettikçe onurlanan, bilmenin ve yapabilmenin tadını alan bireyler olabileceklerdir (Öktem 1994, s.

90). Katılım, işbirliği, ekip oluşturma, etkinliklerin paylaşımı gibi uygulamalar sadece ders başarısı için değil; aynı zamanda, demokratikleşme sürecini hızlandırması bakımından da büyük önem taşır. Demokratik yaşam tarzının okulda yer bulması, demokratik ortamın oluşturulması ve okuldaki etkinliklerin paylaşımı ile yakından ilişkilidir.

Çeşitli dönemlerde yapılan araştırmalar sonunda da yumuşak, yaratıcı, yönlendirici, özgür bir demokratik ortamda yapılan öğretimin, geleneksel ve bürokratik bir yönetimin hakim olduğu ortama göre öğrenci başarısında daha olumlu gelişmeler sağladığı görülmüştür. Zira böyle bir ortam, öğrencileri birbirinden hoşlanmaya sevk eder. Bireyin kendisini yönetme ve yönlendirme davranışını yükseltir. Zaten öğretimin verimliliği için de, ilişkilerde öğretmen kontrolünün orta düzeyde olduğu ortam önerilmektedir (Başar 1994, s. 54; Kepenekçi 1999, s. 357; Ballatine 1983, s. 212; Ülgen 1995, s. 78-82).

Görülüyor ki, demokrasi eğitiminin amaçlarına ulaşmasında bilişsel öğrenme sürecinin başarıyla sonuçlanması için, yine demokratik bir eğitim ortamı gereklidir. Demokratik bir ortamda verilen demokrasi konuları hem bilişsel, hem de tutum ve davranışlar olarak daha yüksek bir başarı düzeyinde öğrenilebilir.

Cafoğlu bunların aksine, vatandaşların demokratik olmayan bir ortamda yetişmeleri halinde ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlara dikkat çekmektedir. Ailede ve okulda demokratik olmayan bir ortamda yetişen bireylerin, kazanacakları bu antidemokratik tutum ve davranışları, kişilik özelliklerini, ileri yaşlarda devlet yönetimine taşımalarını beklemek kadar doğal bir süreç olamayacaktır (Cafoğlu 1997, s. 595). Zira eğitimde demokratik ortamın sağlanamaması durumunda insan; hak ve hürriyetlerine ya sahip olamaz, yahut gerektiği gibi onları kullanamaz. Nihayetinde ise zorbacı yönetimin istediği mutlak itaatkar insanlar yetişir (Bolay 1997, s. 18-19; Başar 1994, s. 67). Özellikle şiddet olaylarının öncelikle aileyi ve okulları etkisi altına alması, demokratik havanın bu kurumlarda yeterince teneffüs edilmeyip demokrasi bilincinin yeterince kazandırılmayışı, demokratik tartışma ortamının kaybolmasını beraberinde getirmektedir. Bu durumun, böyle ortamlarda yetişen çocukların demokratik tutum ve davranışlarını gösterebilme oranlarını olumsuz yönde etkilemesi beklenebilir.

Bundan dolayı birey, toplum ve devlet açısından çok önemli bir faaliyet olan eğitimin gerçekleştirildiği ortamın demokratik olması gerekmektedir. Başta görülerek ve yaşanılarak öğrenilebilme özelliğine sahip olan demokrasinin eğitimi olmak üzere, tüm

öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortam, demokratik bir ortam olmalıdır. Bir eğitim ortamının demokratik olarak nitelenebilmesi ise onun, bazı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir.

2.3.3.1. Demokrasi eğitime uygun ortamın özellikleri

Eğitim faaliyetlerinde en önemli süreç, etkileşim sürecidir. Eğitim ortamlarının yapısı bu etkileşimin türüne göre oluşur. Oluşan bu eğitim ortamları ise, üç grupta ele alınabilir. Bunlar; (a) Resmi gücün yetkili olduğu ve öğretmen tarafından kullanıldığı *otoriter ortam*, (b) Sınıfta tam bir özgürlüğün hakim olduğu *müdahalesiz ortam* ve (c) Öğrencilerin, sınıf faaliyetlerini etkileyen kararların alınmasına iştirak ettiği *demokratik ortam*dır (Ballatine 1983, s. 212; Yücel 1993, s. 112). Daha çok, otorite dağılımı ve etkileşimin niteliğine göre gruplanan bu ortam türlerinin her birinin, kendisine mahsus özellikleri vardır. Bu özelliklerin her biri, içerisinde yaşayan bireylerin kişiliklerini ve eylemlerinin başarı düzeylerini doğrudan ve büyük ölçüde etkiler. Demokrasi eğitime en uygun olan eğitim ortamı ise demokratik ortamdır. O halde araştırmanın problemi ışığında, bu eğitim alanına en uygun ortam olduğu yukarıda belirtilen demokratik ortamın özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Zira bu özellikler, demokratik davranışlar kazandırmada okul ve aile ortamlarının etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, veri toplama ölçütü olarak kullanılacaktır.

Demokratik değerler sisteminin temel kavramları; insan hakları ve temel değerleri, sorumluluklar, eşitlik, hürriyet, serbest tartışma, şiddetin reddi, adalet, hoşgörü, oylama ile karar alma, katılma, işbirliği, güven, çoğulculuk, uzlaşmadır (Cafıoğlu 1997, s. 596; Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 250; Yüce 1989, s. XVI; Tuncer 1980, s. 24). Bu kavramları *Gözütok*, özgürlük ilkesi, çoğunluk oyu ve kanun ve kurallara saygı (Gözütok 1995, s. 19-20) olmak üzere üç ölçüt halinde özetlemektedir. Bir ortamın demokratikliğinden söz edebilmek için, bu değerlerin o ortamda yaşaması gerekmektedir.

Öncelikle bilinmelidir ki demokratik bir ortam oluşturabilme; geçerli kuralların demokratik olmasına ve insanların kuralları benimseyip gereklerini yerine getirmelerine bağlıdır (Güçlüol 1989, s. VII). Demokratik ortam, demokrasinin kurallarının geçerli olduğu ve bireylerden bu kurallara uygun davranmalarının beklenildiği bir ortamı ifade eder. Bu kurallar ise, insan haklarına saygıdan tartışma kurallarına uymaya, şiddet

karşıtlığından uzlaşmaya, bireylere eşit davranmadan haklarını savunmaya vb. kadar geniş bir alanı kapsar.

Bu kuralları genel olarak formal ve informal olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Daha çok geleneklerden ve toplumsal kontrolden kaynaklanan informal kuralların büyük bir kısmı ailede öğrenilir. Buna karşılık daha çok yasa ve yönetmeliklerden kaynaklanan formal kuralların ağırlıklı olarak öğrenilme yeri ise okullardır (Kıncal 2000a, s. 83). Demokratik davranış kurallarını bilme, benimseme ve uygun hareket etme yeterliliklerinin bireylere kazandırılmasında, aile ve okulun önemli bir rolünün olduğu rahatlıkla söylenebilir.

O halde, demokratik bir aile veya okul ortamında, yasa ve yönetmeliklerden veya toplumsal değerlerden kaynaklanan bazı kuralların bulunması gerekir. Bireylerden ise bu kurallara uygun davranmaları, uymayanları uyarılmaları, uyanları gerektiğinde takdir etmeleri beklenir. Böylelikle bu bireylerde, demokrasinin bir gereği olan “kural bilinci” oluşturulabilir.

Demokratik eğitim ortamının bir diğer özelliği, düşünme ve düşünceleri ifade etme özgürlüğüne saygı duyulmasıdır. Demokratik davranışların kazanılabilmesi; bireylerin, onların düşüncelerinin, değer ve inançlarının farklı olduğuna inanılmasına ve ortamın farklılıklar politikası üzerine inşa edilmesine bağlıdır. Çünkü demokrasi, polis devleti gibi yönetilen bir ortamda öğrenilemez (Başar 1994, s. 54).

Demokrasi eğitiminde ahlak ve değer eğitimi önemli olduğundan dolayı eğitim ortamı; düşüncelerin rahatlıkla söylenebildiği, kritik ve yansıtıcı düşüncelerin yer aldığı, tartışmaların yaşanabildiği bir ortam olmalıdır (Cafoglu 1997, s. 596; Demirbolat 1997, s. 148). Dewey’in de belirttiği gibi demokratik bir eğitim, bireylerde sosyal ilgi ve sosyal denetim için bilinç uyandırmalıdır. Düzensizliğe ve bozgunculuğa yer vermeyecek şekilde özgür düşünme ve ifade etme alışkanlıklarını kazandırıcı bir yapıya sahip olmalıdır (Dewey 1996, s. 95). Zaten demokratik ortamın değeri de bir bakıma, demokratik ahlakın temelleri olan düşünme, bilim ve fikirlere saygının yaşadığı ortamlarda anlaşılır (Güçlüol 1989, s. XI).

İnsanlardaki bireysel farklılıklar, özgürlük ve eşitlik, genel ve özel ilgi, genel ve bireysel huzur, ıstırap ve yaşam, adalet ve merhamet, ifade özgürlüğü ve güvenlik gibi kavramlar arasındaki çelişkiler, güncel olaylarda yaşanan karmaşa düşünmeyi ve

düşündüklerini ifade etmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bundan dolayı sınıf ve aile ortamlarında bu konularda tartışmaların yaşanmasının normal, hatta gerekli olduğu söylenebilir.

Bundan dolayı, demokratik bir sınıf veya aile ortamında hem demokrasi konularının, hem de diğer güncel konuların tartışılması gerektiği söylenebilir. Bireylerin demokratik kurallar dahilinde düşünmeleri, tartışmaları, eleştirmeleri ve eleştirilmeleri, farklı düşüncelere ve çoğulculuğa saygı duymaları, hoşgörülü davranmaları, fikirler arasında uzlaşmaya varmaları sağlanmalıdır. Böylelikle, bu etkinliklerin yapıldığı bir ortamda yaşayan bireyler, demokrasinin gerektirdiği bu tutum ve davranışları yaşayarak, daha kolay ve daha kalıcı bir şekilde kazanabilirler.

Ayrıca demokratik işleyişte en önemli etmenin, oy vermenin de ötesine geçen aktif katılım olduğu ifade edilmektedir. Demokratik bir sınıf ya da aile ortamının temel özelliklerinden birinin de aktif katılım olduğu söylenebilir. *Kornhaser*'in de belirttiği gibi etkili demokrasilerin temelinde yatan olgu, bireylerin kendi kendilerini yöneten gruplar içerisinde etkin katılım yoluyla deneyim sahibi olmalarıdır. Bu da öğrenimle elde edilebilen, uygulama yoluyla da tam olarak kazanılabilen bir özelliktir (Gürkaymak 1989, s. 56-57). Bundan dolayıdır ki demokratik bir sınıf, öğrencilerin sessizce oturup ders dinlediği bir müze değil; arkadaşlarıyla birlikte aktif katılımın bir ürünü olarak araştırmaların yapıldığı bir laboratuvar olmalıdır (Başar 1994, s. 33; Yağcı 1998, s. 21).

"Apple ve Bean, demokratik okulları; öğretmen ve öğrencilerin beraber planlama yaptıkları, ortak karar aldıkları, öğrenme gruplarının oluşturulduğu, farklı görüş açlarına ve farklılaşmalara destek olunan, görüş ve çatışmalarla sosyal adalet anlayışı içerisinde ilgilenilen yerler olarak tarif ederler (Rainer ve Guyton 1999, s. 122).

Zaten, çağdaş insancıl eğitim anlayışı da eğitimin salt bilişsel öğrenme olmadığında, olumlu duygu ve tutumlar geliştirmenin de eğitimin temel işlevi olduğunda ısrar eder. Bu anlayışın hakim olduğu okullarda öğrenci pasif değil aktif öğrenmeye, bağımlılıktan çok bağımsızlığa, gelenekselcilikten çok yaratıcılığa, yarışmadan çok işbirliğine teşvik edilir (Kuzgun 1982, s. 161; Kıncal 1998a, s. 174; Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 246).

Katılım, işbirliği, ekip oluşturma, etkinliklerin paylaşımı, öğrencilerin ders başarılarını artırmanın yanısıra demokratikleşme sürecini hızlandırması bakımından da büyük önem taşır. İnsanlığın gündeminde katılımcı bir kültür ve yaşam tarzı olarak yer alan demokratik yaşam tarzının sınıfta ve ailede yer bulması, demokratik ortamın oluşturulması ile yakından ilişkilidir (Bilhan 1996, s. 175; Senemoğlu 1997, s. 59; Başaran

1982, s. 150; Demirbolat 1997, s. 151). Nitekim Avrupa Konseyi tarafından 21-26 Mayıs 1982’de düzenlenen “Demokratik Değerlerin Artışında Okulun Rolü” adlı seminerde, demokrasi eğitiminin etkili bir şekilde verilebilmesi için okul topluluğunda hoşgörü, karşılıklı saygı ve faaliyetlere istekle katılım havasının hakim olmasının gerektiği vurgulanmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 252).

O halde demokrasi eğitime uygun bir sınıf ya da aile ortamında bütün bireylerin, demokratik bir değer ve gerek olan, katılımcı bir kimliğe sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bunun için ise başta çocuklar olmak üzere bütün bireylerin katılımlarını sağlayacak bir ortamsal yapı ve atmosfer olması gerekir. Bu bağlamda, bireylerin katılımını gerektirecek olan kuralların belirlenmesinde, kendileri ile ilgili kararların alınmasında, farklı durumlar için tercihlerin belirlenmesinde, çeşitli konularda yapılacak olan tartışmalarda vb. çocukların da görüşleri dikkate alınmalı ve onlara katılım imkanı verilmelidir.

Bu katılım sadece düşünsel planda kalmayıp etkinliklere fiili de olmalıdır. Örneğin sınıf ya da aile içinde bazı işlerin yapılmasında işbirliğinin sağlanması, ortak araştırma ya da incelemelerin yapılması, çeşitli sosyal ya da kültürel etkinliklerin düzenlenmesi gibi konularda çocuklar aktif rol oynamalıdır. Ancak böyle olduğu takdirde demokratik değerler arasında sayılan katılım, yardımlaşma, dayanışma, işbirliği, paylaşma, hoşgörü gibi değerleri bireyler yaşayarak öğrenebilir; katılım zevkini, başarı ihtiyacını bu şekilde tatmin edebilirler.

Demokrasi eğitime uygun bir sınıf ya da aile ortamında bulunması gereken özelliklerden biri de, etkileşimin demokratik kurallar çerçevesinde gerçekleşmesidir. Buna demokratik sosyal ilişkiler ya da ortamın havası denilebilir.

Bilindiği üzere okul sistemindeki önemli süreç etkileşim sürecidir ve sınıf içerisinde daha çok, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerine göre şekillenir (Ballatine 1983, s. 212). Bir eğitim kurumu olarak ailede ise bu süreç daha çok, aile büyükleri ile çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerle oluşur. Bu ilişkilerin demokratik temeller üzerine inşa edilmesi demokrasi eğitimi açısından çok önemlidir. Otoriter bir ortamda etkileşim ve iletişim seviyesi düşüp endişe ve tedirginlik hakim olurken, demokratik bir etkileşim sayesinde hem iletişim seviyesi, hem de öğretmen ve öğrencilerin çalışma-başarma

güdüleri yükselmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 260; Kıncal 1993b, s. 64; Başar 1994, s. 29; Kepenekçi 1999, s. 256).

Amerikalı bilişsel psikolog *Lawrence Kohler* tarafından yapılan bir araştırmada, demokratik sosyal davranış kurallarının bireylere kazandırılmasında eğitim ortamındaki sosyal ilişkilerin demokratikliğinin büyük bir önemi olduğu kanıtlanmıştır. Yine Amerikalı eğitimci *Dewey*, demokratik ahlaki kişiliğin ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde sınıf toplumunun demokratik diyalog temelinin, önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir (Tibbits 1994, s. 365-366) Aile ortamındaki sosyal ilişkilerin niteliği ile ilgili olarak da aynı durum söz konusudur. Nitekim toplumsal uyum konusunda yapılan çalışmalar, aile içi etkileşimin çocuk üzerindeki ilk etkilerinin çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yakın bir ilgi, sevgi ve saygı anlayışının hakim olduğu demokratik ailelerde yetişen çocuklar; arkadaşları ile ilişkilerinde etkin, özgür, yaratıcı fikirler ileri sürebilen, ifade yönü güçlü çocuklar olmaktadır (Kıncal 2000a, s. 55).

Demokratik ilişkiler yerine cezaya dayalı otokratik ilişkilerin yer aldığı sınıf ya da aile ortamlarında yetişen çocukların ise, kendilerine güven ve saygılarının azaldığı, bağımlılıklarının arttığı, içe kapanıklık ve saldırganlık gibi birçok antidemokratik tutum ve davranış kazandıkları, bu ilişkileri gördüğü büyüklerinden hiçbir şey öğrenmek istemedikleri, problemli ve dikbaşı oldukları tespit edilmiştir. Saldırgan çocukların genellikle, geçmişte, saldırgan büyüklerin arasında yetiştikleri bilinmektedir (Kozcu 1994, s. 84-85; Bilen 1994, s. 71; Kıncal 2000a, s. 66). Demek oluyor ki sınıf ya da aile ortamına büyük ölçüde şekil ve renk veren sosyal ilişkilerin niteliği, bu ortamlarda yaşayan bireylerin sosyal davranışlarını belirleyen önemli bir faktördür. Demokrasinin kurallarına göre şekillenmiş olan sosyal ilişkiler, bireylerin sınıf ya da aile içi ve dışı sosyal ilişkilerinin demokratik olmasına önemli katkılar sağlar.

Ancak sosyal ilişkilerle ilgili olarak burada özellikle; insan haklarına saygı, eşitlik, barış, adalet, hoşgörü, güven, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma gibi demokratik değerler ön plana çıkmaktadır (Rainer ve Guyton 1999, s. 122; Tezcan 1994, s. 95; Cafoğlu 1997, s. 596; Başar 1994, s. 65; Kepenekçi 1999, s. 358; Kalaycıoğlu 1999, s. 122). Demokrasi eğitiminin gerektirdiği insancıl eğitim anlayışı da bireylerde, başkalarına karşı sevgi, saygı ve anlayış gibi olumlu tutumlar geliştirecek sosyal ilişkileri gerektirmektedir (Kuzgun 1982, s. 161; Flowers ve Shiman 1997, s. 165-166).

Ayrıca, Londra Üniversitesi'nde verilen bir seminerde, demokrasi eğitimine uygun bir eğitim ortamında; şiddetin olmayıp barışın, adaletin, başkalarının görüşlerine saygının ve hoşgörünün hakim olması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı vurgu Avrupa Konseyi tarafından düzenlenen “Demokratik Değerlerin Artışında Okulun Rolü” adlı seminerde de yapılmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 252; Shafer “YTY”, s. 195-196). Bu bakımdan sınıf ya da aile ortamı, kişiler arası ilişkileri düzenlerken, bireylerin demokratik kurallar içerisinde ve etkili iletişim kurmalarına, çeşitli konularda tartışmalar yapmalarına ve “ben” yerine “biz” duygusu içerisinde hareket etmelerine imkan tanınmalıdır.

Ayrıca öğretmen ya da aile büyükleri çocuklar arasında eşit davranmaya, çeşitli konularda onların da görüşlerini almaya, haklarına saygı duymaya, onları tüm yönleriyle tanımaya, şiddetten uzak hoşgörülü ve barışçıl bir tutum sergilemeye, onlara güvenmeye ve güvenlerini kazanmaya, işbirliği içerisinde çeşitli etkinliklerde bulunmaya, onlarla zamanını, emeğini ve beklentilerini daha çok paylaşmaya vb. dikkat etmelidir. Nihayetinde yukarıda belirtilen kural bilinci, ifade özgürlüğü, katılım vb. gibi diğer demokratik ortamsal özellikler de büyük oranda, demokratik sosyal ilişkilerin bulunduğu bir ortamda var olabilir.

Pek tabiidir ki, demokrasi eğitimine uygun bir sınıf ya da aile ortamının demokratik sosyal ilişkiler yönünün oluşumunda öğretmen ya da aile büyüklerinin bunları yapması yeterli değildir. Aynı zamanda çocuklar arasındaki ilişkilerin de bu değerlere göre şekillenmesi gerekir. Öğretmen ya da aile büyükleri bir taraftan demokratik değerleri kendi tutum ve davranışlarında sergilerlerken, diğer taraftan çocuklar arasındaki ilişkilerde de tesis edilmesine çalışmalıdırlar. Zira özellikle büyük kardeşlerin tutum ve davranışlarının, küçük kardeşler üzerinde çok etkili olduğuna ilişkin çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Kıncal 2000a, s. 57).

Demokrasilerin temel özelliklerinden biri de bir denge sistemine işaret etmesidir. Demokrasiler her şeyden önce hürriyet ve disiplinin dengelendiği bir sistemi ifade eder. Sınıf ya da aile ortamının demokratikliği ise herkesin, hür olarak ve sorumluluk bilinci içerisinde hareket edebilmeleriyle ilişkilidir. Demokrasilerin devamı da ancak, otorite ile hürriyet arasındaki dengenin kurulmasına bağlıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 250; Gürkaymak 1989, s. 59). Bundan dolayı hürriyet ve sorumluluk kavramları birlikte ele alınmalıdır. Bunlardan birinin eksik olduğu sosyal ortam, dengeli bir ortam olarak

düşünülemez. Hürriyet nasıl insan tabiatı gereği ve hakkı ise, onun sınırlandırılması da insanın tabiatı gereğidir (Kıncal 1998b, s. 1).

Demokratik bir eğitim, hak ve özgürlükler kadar görev ve sorumlulukları da yeni nesle aktararak bir denge kurar (Yüce 1989, s. XVI). Nitekim çağdaş eğitimde yer alan disiplin anlayışının amacı da, çocuğun davranışlarını düzenlemesini sağlamak ve kendi kendini yönetme yeteneğini kazandırmaktır. Öğretmeni ya da ebeveyni yanındayken kurallara uygun davranıp onlar yokken kuralları çiğnemekten kaçınmayan çocuk, özdenetim ve sorumluluk bilincini kazanamamış demektir (Kıncal 2000a, s. 102; Tuncer 1980, s. 24). Oysa okul ve ailedeki demokrasi eğitiminin en temel amaçlarından biri, çocuklara özdenetimi ve hak-sorumluluk bilincini kazandırmaktır. Bundan dolayı okul ve ailede verilecek demokrasi eğitiminde bireylerin ilgilerine, haklarına, yeteneklerinin gelişimine olduğu kadar sosyal düzene, disipline ve çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişimine de önem verilmelidir.

İnsanın, bir toplum içerisinde yaşaması nedeniyle diğer insanlara, kurumlara ve genel olarak da topluma karşı sorumlulukları vardır (Kıncal 1998b, s. 1). Toplumun yasa ve kurallarını, bireylerin hak sorumluluklarını çocuklara öncelikle anne ve babaları aktarırlar. Onlar bu süreç içerisinde, başkalarının haklarına karşı duyarlı olmaya şartlandırılırlar. Bireylerin toplumsal kontrolden haberli olma ve ona uyma süreci anne-babası ve diğer aile üyeleri ile olan ilişkileri ile başlar, arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde devam eder (Kuzgun 1982, s. 157). Demokrasi eğitime uygun bir ortam, bireylere sorumluluk bilincini kazandırmaya elverişli olmak durumundadır. Nihayetinde demokratik eğitim ortamının bu boyutunun da, bireylere diğer demokratik davranışların kazandırılmasına zemin hazırladığı ileri sürülebilir. Örneğin sorumluluk bilincine sahip olmayan bir bireyden, başkalarının haklarına saygı duyması, belirlenmiş kurallara uyması, etkili katılım için grup çalışmalarında üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, demokratik bir ortam oluşturabilmek için çalışması, yanlış söz ya da davranışlarda bulunanları uyarması vb. beklenemez.

Buradan hareketle, demokratik bir sınıf ya da aile ortamında bireylere sorumluluk bilinci kazandırmak üzere çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek, işbirliği içerisinde grup çalışmalarında bulunmak, çeşitli konularda araştırmalar yaptırmak ve ödevler vermek, belirlenmiş kurallara uymayanlara gerekiyorsa uygun cezalar vermek vb.

gerektiği söylenebilir. Yine öğrencilere sorumluluk bilincinin kazandırılmasında öğretmen veya aile büyüklerinin, özellikle öğrencilere karşı olan sorumlulukları olmak üzere, tüm sorumluluklarını yerine getirerek, öğrencilere iyi örnek olmalarının önemli olduğu da belirtilmelidir.

Etkili bir demokrasi eğitimi, yukarıda ifade edilen ortamsal özelliklerin yanısıra uygun ve yeterli fiziksel imkanları da gerekli kılmaktadır. Zira demokratik bir eğitim, bireylerin bütün yönleriyle gelişimine imkan tanımalıdır (Geray 1993, s. 98; Flowers ve Shiman 1997, s. 165-166). Fiziksel ortamın yeterli ve uygun olması, tüm eğitim faaliyetlerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için bir ön şarttır (Kıncal 1998, s. 151). Demokratik bir eğitim ortamı bu bağlamda, öğrencilerin farklı yönlerini geliştirmelerine fırsat veren, öğrencilere seçme şansı tanıyan, mümkün olduğu kadar çok gözlem ve deney yapma, yaşama, araştırma ve inceleme imkanı veren bir niteliğe sahip olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 261; Rainer ve Guyton 1999, s. 122). Bu durum, fiziksel şartların yeterliliği ile doğru orantılıdır. Fiziksel ortamın yeterliliğinde ise ortamdaki birey sayısı, aydınlanma ve ısınma durumu, laboratuvar ve araç-gereçlerin yeterlilik düzeyi, sosyal faaliyetlerin yapılması için gerekli fiziksel mekan ve diğer imkanlar etkilidir (Kıncal 1998a, s. 172).

Demokrasi eğitimine uygun bir sınıf ya da aile ortamı; çocukların rahat edebilecekleri, kendi ilgi alanlarını geliştirebilecekleri, öğrenme materyallerini yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, materyaller üzerinde araştırma, inceleme, gözlem ve deney yapabilecekleri, o ortamda bulunmaktan huzur duyabilecekleri, tüm ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, öğretim araçlarını rahatça kullanabilecekleri, temiz ve düzenli fiziksel imkan ve yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu fiziksel imkanların içerisinde yeterli büyüklükte ev ya da okul, ev ya da okul bahçesi, oyun ve dinlenme alanları, çeşitli sosyal etkinliklerde bulunmaya elverişli mekan ve teçhizat, yeterli sayıda araç-gereci bulunan laboratuvar, kütüphane vb. sayılabilir. Yine bu fiziksel imkanların yanısıra, öğretmenlerin ya da aile büyüklerinin kendileri ile yeterli ölçüde ilgilenebilecekleri kadar birey ve personel sayısı da, fiziksel yeterlilikler içerisinde değerlendirilebilir. Zira, bu imkan ve yeterliliklerin bulunmadığı ya da yeterince uygun olmadığı ortamlarda öğrencilerin bütün olarak gelişimleri sağlanamaz.

Demokratik anlayışın gelişeceği bir ortamda aktif katılım, işbirliği, ifade özgürlüğü, hoşgörü, barış ve güvene dayalı sosyal ilişkiler, sorumluluk bilinci, demokratik davranış kuralları gibi özelliklerin ve bunların geliştirilmesine uygun fiziksel imkanların yanısıra, demokrasinin yapı ve işleyişine duyulan ilgi ve onunla ilgili bilgi ve bilinç sahibi bireylerin bulunması da gereklidir (Kalaycıoğlu 1999, s. 52-53). Zira, teorik temeli olmayan hiçbir yaşam tarzı ya da sistem, varlığını devam ettiremez. Ayrıca, bilinmeyen bir şeyin uygulanmasını beklemek de akılcı bir yaklaşım değildir.

Avrupa Konseyi tarafından alınan kararlarda demokrasi eğitimi için teorinin hiçbir zaman göz ardı edilmeyip uygulama ile birlikte yürütülmesi gerektiği sürekli vurgulanmaktadır (Shafer “YTY”, s. 195-196). Nitekim *Arav* ve *Luz*, demokratik bir eğitim ortamında yürütülecek eğitim faaliyetlerinin hem teorik, hem de uygulamalı olması gerektiğini; teorik olacak diye uygulamanın, uygulama olacak diye de teorinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre demokratik eğitim, bireyleri, demokratik değerleri hem öğrenmeye, hem de uygulamaya teşvik etmelidir (Arav ve Luz 1998, s. 34). Zaten okulun ortaya çıkışını sağlayan en önemli etken, bireyin ve toplumun bilgi edinme ihtiyacıdır (Kıncal 1993a s. 10) Temel rollerinden biri olan akademik rol, (Kıncal 1998a, s. 23) öğretmenin, sınıf içerisinde demokrasi ile ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmesini gerekli kılar. Bunun için de öğretmenler bu kavramlar üzerinde sözlü-yazılı anlatım, tartışma, araştırma-inceleme gibi metotları kullanarak öğrencileri bilgilendirmek zorundadır.

Kavramsal temellerin yetersiz olmasının, onların benimsenmesi ve yaşantıya aktarılmasının önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir. Zira, hak kavramını ya da kendi haklarını bilmeyen bireylerin, insan haklarına saygı duyması veya kendi haklarını koruması; sorumluluk kavramının ya da kendi sorumluluklarının ne olduğunu bilmeyen bireylerin sorumluluklarını yerine getirmesi; hoşgörü kavramını ya da gereklerini bilmeyen bireylerin hoşgörülü olması beklenemez.

Bundan dolayı demokrasi eğitimine uygun bir sınıf ya da aile ortamında bu kavramların sürekli olarak tartışma konusu yapılması, gerekli bilgilendirme çalışmalarında bulunulması, gerekiyorsa bu konularda araştırma-inceleme yaptırılması, bireylerin bu konularla ilgili sağlam bir bilişsel temele sahip olmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Bu bilgilendirme süreci bireylere bilişsel temel kazandırmanın yanısıra, demokrasi konularının

gündemde tutulmasına, uygulamalar üzerine yoğunlaşılmasına, çeşitli değerlendirmelere tabi tutularak bu konuların tazeliğini ve canlılığını korumasına, düşünsel olarak geliştirilmesine zemin hazırlayabilir.

2.3.3.2. Eğitim ortamının bir ögesi olarak öğretici

Demokrasi eğitimi açısından üzerine vurgu yapılması gereken bir başka nokta, ortamın temel öğelerinden biri olan öğretici faktörüdür. *Ballatine*'ye göre eğitim sürecinin en önemli aşaması olan etkileşim süreci ya da eğitim ortamının havası, öğreticilerin tarzları ile ilgilidir (Ballatine 1983, s. 212). Dersteki davranışları ya da öğrencilerle ilişkileri yönünden öğretmenler; demokratik, otoriter ve umursamayan öğretmen olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir (Kıncal 1998a, s. 119). Demokratik ortamın oluşturulması demokratik bir öğreticiye, baskıcı ortamın oluşturulması otoriter öğreticiye, müdahalesiz ortamın oluşması da umursamaz öğreticiye bağlıdır. Öğretmenin kişilik yapısı, eğitim ortamının yapısını belirleyen temel unsurlardan biridir. Baskıcı kimliğe sahip öğretmenin, demokratik bir eğitim ortamı oluşturması beklenemez.

O halde sınıf ya da ailede verilen demokrasi eğitiminin başarılı olmasına etki eden önemli bir faktörün, aile büyükleri ya da öğretmenlerin demokratik kimlikleri olduğu söylenebilir. Zaten çoğu bilim adamı, yazar ve düşünür tarafından, okulöncesi dönemde aile bireylerinin; okul döneminde ise aile bireyleri ve özellikle öğretmenlerin, çocukların demokratik kimlikleri kazanmalarında önemli bir etkiye sahip oldukları kabul edilmektedir (Kıncal 2000a, s. 55-57; 2000b, s. 1; Bilhan 1996, s. 153; Senemoğlu 1997, s. 238; Ballatine 1983, s. 237; Flowers ve Shiman 1997, s. 166; Touraine 1997, s. 213; Cafoğlu 1997, s. 596; Eastman ve Arkadaşları 1989, s. 20-21).

Kıncal, çocuğa yöneltilen davranış ve takınılan tavrın, onun ilk yaşantılarının oluşmasında özel bir önem taşıdığını belirtmektedir. Ona göre ebeveyn bu aşamada davranışlarıyla çocuklarına iyi model oluşturmak durumundadır. Böyle bir süreç çocukta, bireysel ve toplumsal davranışlarla ilgili olarak belirli değerlerin oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Kıncal 2000a, s. 54). Gerçekten de, çocuğun dış dünya ile ilişkileri ve dış dünyanın kurallarını kavraması için ilk kurum olan ailede ebeveyn, çocuklara göre en ideal kimselerdir. Onların göstereceği olumlu-olumsuz tutum ve davranışlar, çocuklar tarafından adeta fotoğraf makinesi gibi çekilir ve zihinlere kaydedilir. Bu tutum ve davranışların çocukların kişiliği için temel biçimlendirici olarak işlev gördüğü söylenebilir.

Aile büyükleri çocuklarına, doğrudan söyleme ve gösterme ile bir şeyler öğrettikleri gibi uyum gösterdiklerinde ödüllendirmekle, aile grubunun standartlarına uygun hareket etmediklerinde cezalandırmakla da bir şeyler öğretebilirler (Ecksel 1992, s. 87; Kuzgun 1982, s. 157).

Kısaca aile büyükleri, demokratik tutum ve davranışları kazanmalarında çocukların ilk öğretmenleridir. Çocuklar model alma, uyarılma ya da ödüllendirilme yoluyla anne ve babalarının birçok tutum ve davranışını, hatta kişiliğini kopya ederler. Bu yönüyle aile büyükleri, çocukların kişilik ve davranışlarına etki ederek onları demokratikleştirmede en önemli kişilerdir. Demokrasi eğitiminde öncelikle aile büyüklerinin çocuklara iyi bir model oluşturması gerekmektedir. Örneğin, çocuklardan bekledikleri insan haklarına saygı, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk, eşitlik, düşüncelerini rahat ve doğru ifade etme, temizlik, düzenlilik, kurallara uyma gibi demokratik tutum ve davranışları öncelikle kendileri göstermelidirler. Ayrıca çocukların bu tutum ve davranışları gösterebilmeleri için gerekli açıklamaları ve uyarıları yapmalı; bu konuda onlara imkan tanımalı; gerektiğinde pekiştireç ve caydırıcı uyarıları yerinde kullanabilmelidirler.

Çocuklar okul çağına geldiklerinde ise öğretmenlerin bu konudaki etkileri ön plana çıkar. Bazı durumlarda, aile büyüklerinin yerini alırlar. Okul çağında çocukların demokratik tutum ve davranışları kazanmalarında öğretmenler, çoğu zaman aile büyüklerinden bile önemli rol oynarlar.

Flowers ve Shiman'a göre kanun yapıcılar demokrasi eğitimini emredebilirler, eğitim bakanlıkları bunlara ilişkin stratejiler geliştirebilirler, ancak öğretmenler konuya ilgi duymadıkları sürece demokrasi, öğrenciler için asla önemli ve hayati bir konu haline gelemmez. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinin konuya ilgi duymaları, uygun ortam hazırlama ve öğretim konusunda becerikli olmaları büyük önem arz etmektedir (Flowers ve Shiman 1997, s. 166). *Touraine*'ın da belirttiği gibi “öğretmen aklın bir temsilcisidir. Aynı zamanda da çocuğa ya da gence kendi kimliğini oluşturmada, anne ve babası gibi yardım eden bir örnektir” (Touraine 1997, s. 213).

Kıncal'a göre öğretmenlik mesleğinin niteliği, bu mesleğin karmaşık bir roller setine dönüşmesine yol açmaktadır. Öğretmenler, meslekleri gereği genç ve yetişkinlerin dünyaları arasında bir köprü, öğrenci-aile ilişkilerinde bir uzlaştırıcıdır. Onlar birer karakter eğitimcisidirler (Kıncal 1998a, s. 23). Ancak tıpkı aile büyüklerinin olduğu gibi

öğretmenlerin de çocuklar üzerindeki etkileri daha çok, model olmalarından kaynaklanmaktadır. Zira araştırmalar, ilköğretim yıllarından itibaren çocukların; giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her davranışında öğretmeni örnek almaya yatkın olduklarını göstermektedir (Başar 1994, s. 63; Senemoğlu 1997, s. 221; Erden ve Akman 1996, s. 137). Burada, aile büyüklerinde çok fonksiyonel olmayıp kendisini meslekleri gereği öğretmenlerde daha net ortaya koyan bir başka önemli rol, akademik roldür (Kıncal 1998a, s. 23). Öğretmenler aile büyüklerinden farklı olarak, demokrasi konularında bilgi aktarmakla da görevlidirler. Bu bilgileri aktararak öğrencilerin demokratik davranışları geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Öğretmenler demokratik tutum ve davranışları ile bir taraftan model oluşturarak öğrencilerde demokratik kimlik oluşumuna katkı sağlarken, diğer taraftan da öğrencilerin akademik gelişimlerine yardımcı olurlar. Nitekim *Core* ve *Koeppel* yaptıkları araştırma sonunda; sınıf içindeki olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşiminin, çocuğun sınıf arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerine ve akademik başarısına olumsuz etki ettiğini bulmuşlardır. Öğrenciyi dikkate almayan, iş merkezli ve öğrencilerin sessizce dinleyip çalışmalarını gerektiren eğitim anlayışı öğrencilerin demokratik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Ecksel 1992, s. 93). Örneğin hareketli, aktif, konuşkan bireylerin bu hareketlerinden dolayı cezalandırıldığını gözleyen öğrenciler, öğretmenlerinin bu tutumunu ileriki kendi yaşamlarına yansıtabilirler.

Küçükahmet, okullarda demokratik bireylerin ancak demokrasiyi özümsemiş öğretmenler elinde yetişebileceklerini ve öğretmenin davranışlarının öğrenciye yansıdığını, bu davranışların tekrarı halinde ise öğrencilerde aynen gözlendiğini ortaya koyan 2000'i aşkın çalışmanın mevcut olduğunu ifade etmektedir. Yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenin öğrencilerine demokrasi eğitimi verebilmesinin ilk koşulunun, kendisinin demokratik tavırlar sergilemesi olduğunu belirtmiştir. Böylelikle de öğretmenin demokratik olması ile öğrencilerin demokratik olabilmeleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Küçükahmet 1989, s. 46-47). Ancak *Kıncal* tarafından yapılan bir araştırma sonunda öğretmenlerin, demokratik tutum ve davranışları sergileme yönüyle büyük yetersizlikler içinde olduğu belirlenmiştir (Kıncal 2000b, s. 6).

Kısaca; sınıftaki eğitim sürecinin temel öğelerinden biri olan öğretmenin, demokrasi eğitiminin hedeflerine ulaşmasına etki eden önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Onun

bu etki gücünü; eğitim sürecinin yönlendiricisi, eğitim programının uygulayıcısı, ortamın düzenleyicisi, otorite ve bilgi kaynağı, öğrenciler tarafından model alınacak bir şahsiyet olmasından aldığı söylenebilir. Ayrıca, özellikle ilköğretim öğrencilerinin, kendilerine model arayan bir yapıya sahip olmaları da öğretmenin bu konudaki önemini ve etki gücünü artırmaktadır.

Demokrasi eğitiminde başarılı olmak isteyen bir öğretmen, faydalanılabilecek tüm metotları kullanabilme bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Öğretim metotlarının kullanımında işbirliğinin ve rehberliğin nasıl yapılacağını, planlamadan değerlendirmeye kadar öğrencilerin görüş ve özelliklerinin nasıl dikkate alacağını, tüm öğrencilerin eşit iştirak etme şansına sahip olabilecekleri bir sınıf ortamını nasıl oluşturabileceğini iyi bilmeli ve gerekenleri yapmalıdır. Özellikle, yakın çevrenin ekonomik ve sosyal problemlerine ilişkin çözüm üretme ve uygulanan çözüm yollarını eleştirme konusunda öğrencileri nasıl cesaretlendirebileceği, problem çözme ve kararlar alma çalışmalarında onları nasıl etkili kılacağı gibi konularda iyi bir eğitim almalıdır. Ayrıca yine öğretmenler, öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki yaşamları, demokrasi ile ilgili uygulamaları ve gelişimsel özellikleri hakkında da yeterince bilgi sahibi olmalıdırlar.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili olan bu özelliklerin yanısıra yine öğretmenler, çeşitli olaylar karşısındaki tutum ve davranışları ile öğrencilere iyi bir demokratik insan modeli oluşturmalıdır. Gerek sınıf içerisinde ve gerekse sınıf dışında, öğretim etkinliklerinden öğrencilerle ilişkilerine kadar öğretmenlerin tüm tutum ve davranışları için demokrasi bir ilham kaynağı olmalıdır.

2.3.3.3. Demokrasi eğitiminde metot

Eğitim kurumu olarak aile ve okulun demokrasi eğitiminde etkili olmasında rol oynayan önemli bir unsur da, bu eğitimin nasıl yapıldığı ile ilgili yönüdür. Bir başka ifade ile, demokrasi eğitiminin yapıldığı ortama şekil ve renk veren, nelerin nasıl yapıldığını gösteren ortamsal yöndür.

Bugün birçok bilim adamı, demokrasi eğitimcisi, araştırmacı yazar ve düşünür, demokrasinin en iyi demokratik yollarla öğrenileceği fikrinde birleşmişlerdir (Büyükkaragöz 1989, s. 22; Cafoğlu 1997, s. 594; Gürkaymak 1989, s. 56-57; Tibbits 1994, s. 364; Kuçuradi 1995, s. 28-29; Lister 1982, s. 11; Geray 1993, s. 97; Güçlüol 1989,

s. XII; Torney-Purta “YTY”, s. 225). Demokrasi eğitimi için belirlenecek metotların seçimindeki en temel ölçüt, demokratik değerleri üzerinde taşıması ve öğrencilerde bu değerlerin geliştirilmesine en çok katkı sağlayıcı olmasıdır.

Nitekim Türkiye’de ve diğer ülkelerdeki eğitim programlarında demokrasi konularına yer verilmesine rağmen bu konuların hala tartışıldığı ve sık sık ihlal edildiği görülmektedir. Bu durum, verilen insan hakları ve demokrasi eğitiminin yetersiz ve etkisiz olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim programlarında önemli ölçüde yer verilmesine rağmen, bu yetersizlik etkisizliğin, önemli ölçüde öğretim metotlarının yetersizliği ve etkisizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bilindiği üzere okullarımızda genellikle, öğrencilere düşünme, ifade etme, tartışma, katılma vb. demokratik davranışları sergileme imkanı tanımayan, öğretmen otoritesinin bir göstergesi olan “düz anlatım (takrir)” metodu kullanılmaktadır. Bu metot, insan hakları ve demokrasi ile ilgili temel bilgilerin edinilmesinde kısmen etkili olabilir; ancak tutum ve davranış kazandırmada etkili olması beklenemez.

Demokrasi eğitimi, bir Çin atasözü olan “iştirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yapar ve anlarım” pedagojik yaklaşımı üzerine temellenebilir. Bu konuların eğitim ve öğretimi tartışma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye iştirak etmeyi gerektiren gerçek uygulamaların kullanımı üzerinde yoğunlaşır. Pedagojik taktikler soru sormaya, problem çözmeye, dinleme ve kendisi yapmaksızın gösterileni tekrar etmeden ziyade bizzat iştirak etmeyi gerektirir (Chapman ve arkadaşları 1997, s. 366; Kuçuradi 1998, s. 226; Dewey 1996, s. 43).

Etkili bir demokrasi eğitimi, her öğrencinin öğrenme hızına uyan, öğrencinin kişisel motivasyonunda hareket eden, öğrenciye seçme şansı veren ve bu konuda ona yardımcı olunan, mümkün olduğu kadar çok gözlem ve deney yapma, yaşama, düşündürme, ortak araştırma ve inceleme yapma imkanı veren metotlarla gerçekleşir (Büyükkaragöz 1989, s. 25). *Kuçuradi*’ye göre üniversite öncesi tüm öğretim kademelerindeki insan hakları öğretiminde başlıca metot “Sokratik Metot” olmalıdır. Böylelikle öğretmen ve öğrencilere kendi haklarının ne olduğuna, hangi haklarını niçin ve nasıl kullanacaklarına ilişkin rehberlik ve alıştırma yaptırılabilir (Kuçuradi 1998, s. 225).

Demokrasi eğitiminin tutum ve davranışlara etki etmesi için tartışma, pekiştireç kullanma ve model olma yöntemi etkili olabilir. Zira tartışma, duygu ve düşüncelerin

açıklanmasına; pekiştireç kullanma, yaptırma ve yaşatmaya; model olma ise görmeye ve taklit etmeye, yani somutlaştırmaya önemli katkılar sağlayan metotlardır (Kuzgun 1982, s. 160; Kuçuradi 1995, s. 28-29). Buna dönük olarak da ilköğretimde; grup çalışmaları özendirilerek, çevredeki kurum ve kuruluşlara ziyaretler yaparak, sınıf ve okul gazetesi çıkararak, teorik ve uygulamalı dersler verilerek demokrasi eğitime hizmet edilebilir (Büyükkaragöz 1989, s. 26). Demokrasi eğitimi alanında çalışan eğitimcilerin bir kısmı son zamanlarda; benzetişim, derinliğine kavrayış yöntemi, tartışma, hikayeleme, oyunlaştırma ve diğer sanatsal etkinlikleri de içeren yaşamaya dönük stratejiler üzerinde yoğunlaşmakta ve program uygulayıcılarına tavsiye etmektedirler (Tibbits 1994, s. 371; Kepenekçi 2000, s. 140-143). Zira etkinlik merkezli demokrasi eğitimi, bireylerin günlük yaşamlarında da, katkıda bulundukları etkinlikleri geliştirerek sergilemelerine ciddi anlamda katkı sağlayabilir.

Ailede kullanılabilecek eğitim metotları için de aynı durum söz konusudur. Burada kullanılabilecek metotlar arasında da yine örnek olma, uygun örnekler seçip gösterme, uygun çevre düzenleyip ilişkiye geçirme, gözlem yaptırma ve düşündürme, yaptırıp yaşatma, pekiştireç kullanma, cezalandırma gibi doğrudan, somut ve yaşamaya dayalı metotlar sayılabilir.

1 Ocak 1995 tarihinden itibaren başlatılan “İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı Eylem Planı”nda insan hakları eğitiminin etkili olarak verilebilmesi için, kişilerin gündelik yaşamı ile bir bağı olacak şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Soyut ve kuramsal bilgilerin aktarılmasıyla insan hakları eğitiminin gerektiği şekliyle verilemeyeceği vurgulanmış, “yaşayarak öğrenme” bir ilke olarak benimsenmiştir (Gülmez 1995-1996, s. 273).

Ayrıca, çocuklara; gerek demokrasi bilgisinin gerekse demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında, aktif katılımı gerektiren ve yaşantı merkezli metotlar da kullanılmalıdır. Bunlar arasında derinliğine kavrayış yöntemi, tartışma, soru-cevap, problem çözme, araştırma-inceleme, oyunlaştırma, sosyal etkinlikler düzenleme, işbirliği içerisinde çeşitli işler yapma gibi içerisinde demokratik değer ve gereklerin yaşadığı metotlar ile takrir, hikayeleme gibi bilgi aktarımı amaçlı metotlar sayılabilir.

Sistematik bir sınıflandırma yapıldığında insan hakları ve demokrasi eğitimine uygun bir sınıf ya da aile ortamının; (a) *Fiziksel Boyut*, (b) *Bilgi Boyutu*, (c) *Kural Boyutu*, (d) *İfade Boyutu*, (e) *Katılım Boyutu*, (f) *Sosyal İlişkiler Boyutu* ve (d) *Sorumluluk Boyutu*'ndan oluştuğu söylenebilir.

Ancak bu boyutlardan her birinin, kesin çizgilerle diğerlerinden ayrılmasının da mümkün olmadığı belirtilmelidir. Demokrasi eğitime uygun bir ortamın nitelikleri olarak yukarıda belirlenen özelliklerin birçoğunun, farklı boyutlar içerisine dahil edilmesi mümkündür. Örneğin, demokrasi konusunda yapılan bir tartışmaya düşünceleri ile bir öğrencinin katılma eylemi hem bilgi, hem ifade ve hem de katılma boyutları içerisine dahil edilebilir. Ayrıca, ifade edilmesi gereken bir başka nokta da, boyutların her birinin, ortamın diğer boyutlarını etkilediği ve onlardan etkilendiği gerçeğidir. Örneğin ortamın fiziksel boyutu; bilgi, kural, ifade, katılım, sosyal ilişkiler ve sorumluluk boyutlarını doğrudan etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir.

2.3.4. Demokrasi eğitiminde okul-aile işbirliği

Çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alındığında okul ve ailenin, demokrasi eğitiminin hedeflerine ulaşmasına etki eden eğitim kurumlarının başında geldiği rahatlıkla söylenebilir. Biri diğerinin eksikliğini gidererek ve birbirine destek vererek demokratik bir toplumun oluşmasına büyük katkıda bulunabilirler. İki kurumdan biri ihmal edildiğinde, işlevini yerine getiremediğinde veya birbirine destek olamadıklarında, birey ve toplum açısından birçok sosyal problem ortaya çıkabilir. Aile ve okul ortamlarındaki farklılıklar, ebeveyn ve öğretmenlerin farklı beklentiler gibi nedenlerle çocuklarda uyumsuzluk problemlerinin ortaya çıkması buna örnek olarak verilebilir. Bu durum, iki kurum arasında, çocukların eğitimi ile ilgili olarak bir işbirliğinin kurulmasını zorunlu kılmaktadır.

Nitekim son yıllarda Amerika gibi gelişmiş ülkelerde, çocukların eğitimiyle ilgili olarak yapılan yasal düzenlemelerde ve kanunların uygulanması sürecinde okul-aile işbirliğinin üzerine önemle vurgu yapılmaktadır (French 1996, s. 335). Örneğin Hollanda'da ilköğretim öğretmenleri uzun süreden beri, okul programlarını ve her öğrencinin ilerlemesini izlemeleri konusunda ebeveynle işbirliği yaparak okul ile toplum arasında iletişim kurmakla görevlendirilmişlerdir (Kıncal 2000a, s. 132).

Çocukların bütün yönleriyle gelişimlerini sağlama görevi öğretmenleri, çocuklar hakkında bilgi edinmeye zorlamaktadır. Bu konuda en faydalı bilgi kaynağı da aile bireyleridir. Ebeveynle, çocuklarla ilgili konularda açık bir şekilde ve mesleki esaslar çerçevesinde kurulacak iletişim, etkili bir eğitim için önemli katkılar sağlayabilir (Kıncal 1998a, s. 26-27). Zaten çağdaş toplumlarda bireylerin okula devam etme sürelerinin alt ve üst yaşlardan sürekli genişliyor olması ve ailedeki eğitim sürecinin ömür boyu devam ediyor olması da, iki eğitim kurumu arasında eğitimsel ilişkinin kurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Yine modern toplumlarda yaşayan gençlerin problemlerinin büyüklüğü, okul ve aile kurumlarının eğitim işlevlerinin geliştirilmesini ve etkinleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bugünün karışık dünyasında gençlere başarılı bir gelecek sağlamak için okul-aile uyumunun ya da işbirliğinin sağlanmasının anahtar bir rol oynadığı söylenebilir.

Kıncal'a göre okul-aile arasında iyi bir iletişimin kurulması, öğrencilerin eğitimine ilişkin çaba ve düşüncelerde, iki kurum arasındaki algı farklılıklarını gidererek ortak bir anlaşma zemininin oluşması anlamını taşır. Bu anlaşma zemininde sağlanacak işbirliği ile, iki farklı kurumun uygulamalarının daha tutarlı, yararlı ve etkili olması sağlanabilir (Kıncal 2000a, s. 134).

Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar, ortaöğretim çağındaki çocuklara oranla ailelerine daha fazla bağımlı olduklarından dolayı, okul-aile işbirliği çok daha önemli hale gelir (Erden ve Akman 1996, s. 91). Bu yüzden ki okul-aile işbirliğini teminine, ilkokulun temel eğitim öğretim ilkeleri arasında yer verilmiştir (MEB 1995, s. 29). Yine 1739 sayılı kanunun ondört temel ilkesinden onüçüncüsü, okul-aile işbirliğini esas almaktadır.

Tüm eğitim alanları için olduğu gibi demokrasi eğitimi için de okul-aile işbirliği önemini korumaktadır. *Tezcan*, “sağlıklı bir demokrasinin geliştirilmesi konusunda aile ve okul gibi iki temel toplumsal kuruma büyük görev düşmektedir” (Tezcan 1994, s. 100) derken, demokrasi eğitiminin etkili olabilmesi için okul-aile işbirliğinin gerekliliğine işaret etmektedir. Zira okul-aile ilişkilerinde çocuğun eğitimi açısından bir uyum gereklidir. Çünkü çocuğun doğuştan getirdiği özellik ve yetenekler ana-babanın yetiştirme tarzlarıyla biçimlenir, okullarda öğretmenlerin yardımıyla zenginleşir ve en üst düzeye ulaşır.

Bugün Batı ülkelerinde okul-aile işbirliği konusunda etkin çalışmalar yapılarak bu ilişkinin, aile ve çocuğun eğitimine olumlu katkıları sağlanmıştır. Demokrasi bilincinin

yerleşmesi için insanların, kendilerini ilgilendiren konulara katılımı şarttır. Bunun en iyi uygulanabileceği yerlerden biri okullardır. Aile, işbirliği sayesinde okul kararlarına katılabildiği gibi, çocukların eğitimi konusunda da kendilerini eğitebilmektedirler (Öktem 1994, s. 95-96; Kıncal 2000a, s. 132).

Okul ve ailenin çocuğa demokratik davranışlar kazandırmada etkili olabilmesi ve okul-aile ilişkisinden verim elde edilebilmesi için, yukarıda verilen bilgiler ışığında, iki kurumun ortamlarının demokratik olması gerektiği söylenebilir. Daha önce verilen bilgiler ışığında denilebilir ki demokrasi, ancak kendisinin yaşanıldığı bir ortamda öğrenilebilir ve yaşantıya aktarılabilir.

Okul-aile işbirliğini sağlamanın kullanışlı ve verimli bir yolu ebeveyni okul etkinliklerine katmaktır. *Hamby*'e göre ebeveyni okul etkinliklerine katmanın en uygun yolu ise muhtemelen, onları kendi çocuklarına öğretmen yapmaktır. *Rich*'e göre şayet öğretmenler uygulamak üzere sadece bir politika seçmek zorunda kalsalardı, en iyi politika, ebeveyni kendi çocuklarına öğretmen olarak görevlendirmek olurdu. Amerika'da yaygın olarak kullanılan "Öğretmen Olarak Ebeveyn Modeli"nin, ailelerin iştirakini sağlama ve yaygınlaştırma için uygun bir model olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarısının yükseltilmesi ve diğer birçok faydanın elde edilebilmesi için uygun bir yaklaşımdır (Hamby 1992, s. 63). Nitekim *Kıncal*, okul-aile işbirliğinin sağlanmasına dönük olarak çoğu zaman öğretmenlerin eğitilmeleri gerektiğinin düşünüldüğünü, ancak aynı anlayış içerisinde ebeveynin de eğitilmesi gerektiğini; onların, çocukların gelişimleri ve bu konudaki kendi fonksiyonları ile ilgili olarak eğitime muhtaç olduklarını ifade etmektedir (Kıncal 2000a, s. 138).

Bugünkü işleyişine bakıldığında, okul ve ailenin gerektiği kadar birbirini tamamlayıcı ve faaliyetlerini destekleyici yapıda olmadıkları da söylenebilir. Ayrıca çoğu ailenin özellikle örgün eğitim sistemi ve sistemin işleyişi konusunda bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve mevcut yaygın eğitim imkanlarını yeterince kullanamadıkları da dikkati çeken bir başka problemidir.

2.3.5. Demokrasinin kişisel özelliklerdeki yansımaları

Demokrasi eğitiminin amacı, bireylere demokratik davranışların kazandırılmasıdır. Genel olarak demokratik davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar olarak sınıflanabilir. Ancak, kişiliğe ve zihniyete dönük yönü daha ön plana çıkmaktadır. Kısaca, demokrasi eğitiminin nihai amacı, bireylere demokratik bir kişiliğin kazandırılmasıdır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında demokratik kişilik özelliklerinin; inisiyatif sahibi olmak, yanılabilirlik, deneyselci ve eleştirel bir zihniyete sahip olmak, esnek ve açık fikirli olmak, hoşgörölü ve uzlaşmacı olmak, güven ve sorumluluk duygusuna sahip olmak ve mülkiyet esasına (hak bilincine) inanmak olduğu görölür (Sarıbay 1998, s. 81-83; Kuzu 1997, s. 109). Bu özellikleri daha da açmak ve ayrıştırmak mümkündür. Nitekim *Güçlüol*, demokratik bir kişinin yaratıcı, hoşgörölü ve eleştirici düşünce sahibi bir yapıya sahip olduğunu (Güçlüol 1989, s. XII) belirtirken *Hutchhins*'e göre demokrasilerde her birey, başlangıçta kendi görüşlerini savunan bir önderdir. İsteklerini karşılayan, doğa ve toplum hakkında bilgili, yeni bilgilere açık, doğru karar verme ve bunları savunma becerisine sahip olan kişi, demokrasilerin gerektirdiği önderdir veya Aristo'nun önerdiği "Spodios" (olgun insan)'dur. Demokratik bir kişi katılım, işbirliği, grupla karar verme becerilerine sahip olmalıdır (Gürkaymak 1989, s.56). *Adorno* ise ABD'de 1950 yılında yaptığı bir araştırmada totaliter bir kişinin düzene tam bir uyum sağladığını, kendilerinden emin olmadıklarını, kişiliklerini tam anlamıyla oluşturamadıklarını, dış çevreye karşı bağımlı olduklarını, kendileri gibi düşünmeyenlere karşı saldırgan davrandıklarını, geleneksel değerlere tartışılmaz bir saygı ve uyum istediklerini, iyi-kötü değerleri arasında kesin sınırlarının bulunduğunu görmüştür (Kışlalı 1989, s. 141-142).

Demokratik bir toplumu oluşturan bireylerin; insan haklarına, yasa ve kurallara saygılı, uzlaşmacı ve hoşgörölü bir kişiliğe; bilimsel esaslara göre çalışan, açık görüşlü, eleştirel ve sorgulayıcı bir zihniyete; sevgi, saygı, güven gibi değerlerden oluşan bir sosyal ilişkiler anlayışına sahip; sorumluluk bilinci içerisinde hareket eden katılımcı bireyler olması gerekir. Bu bireysel özellikler, hem demokrasinin varlığını devam ettirebilmesi, hem de toplumun huzurlu olabilmesi için gereklidir. İfade edildiği gibi demokrasi eğitiminin en temel amacı da, demokratik özelliklere sahip bireylerden oluşan demokratik bir toplum ortaya çıkarmaktır.

Demokrasi eğitiminin başarı düzeyinin ya da eksikliklerinin belirlenmesinde, ifade edilen bireysel özellikler, tutum ve davranışlar, ölçüt işlevi görmektedir. Demokratik kişilik özelliklerinin farklı gelişim devrelerindeki bireylerde farklı ölçülerde bulunduğu da, gelişim bilimcilerin ifade ettiği bir gerçektir. Bu gelişim sürecine, demokratik gelişim denilmektedir. Araştırmamız açısından önemli olan, ilköğretim düzeyindeki bireylerin tutum ve davranışlarına demokrasi anlayışının nasıl yansıdığıdır. Bundan dolayı, ilköğretim öğrencilerinin davranışsal gelişimlerinde demokrasinin nasıl yer alabileceğinin bilinmesi gerekir.

2.3.6. Öğrencilerin davranışsal gelişimlerinde demokrasi

Süt çocukluğu aşamasında temel ruhsal gereksinimi sevgi olan çocuk, büyüdükçe özgürlük ve disiplin gereksinimleri de buna eklenir. Ana-babanın sevgi, disiplin, özgürlük yaklaşımları kişinin demokratik kişilik geliştirmesini etkiler (Tuncer 1979, s. 15). İlk çocukluk ve bebeklik döneminde varolan tam bağımlılık, korunma ve bakım ihtiyacı gibi özellikler, fiziksel yeterliliklerin kazanılması ile beraber yerini özerk ve bağımsız bir kişilik oluşturma çabalarına bırakır (Birsöz 1990, s. 357; Yavuzer 1984, s. 143).

Bireylerde siyasal kimlik kazanımı, sosyalleşme ile birlikte başlar. Bu sürece, siyasal sosyalleşme süreci de denilebilir. Bireylerdeki siyasal sosyalleşme, okulöncesi dönemde daha çok, duygusal ve davranışsal bir nitelik gösterir. Bilişsel yön, ön planda değildir. Örneğin çocuklar, aile içi kurallara, anababa sevgisinden veya korkusundan dolayı uygun davranırlar. Bireylerin siyasal gelişiminde okul dönemi, bilişsel yönün daha ön plana çıktığı bir dönemdir. Okulda verilen dersler aracılığıyla öğrenciler, Cumhurbaşkanı, Başbakan, demokrasi, insan hakları gibi kavramları, sosyal davranış kurallarını öğrenmeye başlar. Derslerde anlatılan konular, yapılan tartışmalar ve gözlenen olaylar, çocukların siyasal gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Okul dönemindeki siyasal gelişim, hem bilişsel, hem de duyuşsal ve beceri yönüyle gelişmeye devam eder. Çocukların, okulöncesi dönemlerinde gösterdikleri tepkiler, okul döneminde farklılaşır. Aynı olaylara farklı tepkiler gösterirler. Farklılaşmanın önemli sebeplerinden biri, çocukların bilişsel gelişimleridir. Örneğin, sınıf içi davranış kurallarına, öğretmen korkusundan ziyade arkadaşları tarafından dışlanmamak için veya kuralların gerekli olduğuna inandıklarından dolayı vb. uygun davranmaya başlarlar. Bireylerin, okul dönemlerindeki siyasal gelişimi, çok yönlü ve hızlı bir niteliğe sahiptir.

İlköğretim I. Kademe yılları ile birlikte çocuklar arasında arkadaşlık ilişkileri önem kazanmaya başlar. Bu dönemde, grup ilişkileri çocuklar üzerinde çok etkilidir. Öğrenciler arasında ilişkilerin kurulması, onların demokratik ve sosyal gelişimleri açısından çok önemlidir (Erden ve Akman 1996, s. 91). 12-18 yaşları arasında bulunan gençler çocuk kimliğinden yetişkin kimliğine geçtiklerinden kimlik bunalımındadırlar. Yeni ve sürekli kimliğini aramaktadırlar. Kendi kimliğini bulabilmek için öncelikle ana-baba etkisinden kurtulmaya çalışmaktadırlar. Hatta bu yüzden çatışmalar dahi yaşanabilmektedir. Bunalımdan çıkış yolları arayan çocuklar, kendilerine farklı modeller aramakta; bu nedenle de arkadaş grupları içinde kendisini bulmaya çalışmaktadırlar. Bu dönemde, bağımsız ve yeterli kimlik kazandırılmadığı takdirde, problem ömür boyu devam edebilecek ve kararsız kişilik yapısı oluşabilecektir. Bu dönem çocukları, sorumluluk almaktan korkarak çocuk kalmayı tercih edebilir veya yaşının çok üzerinde davranışlar göstererek başka bir yetişkini taklit edebilirler (Selçuk 1996, s. 52-53).

Ergenlik dönemi çocukların özelliklerini yaşlara göre ele alan *Gessel*, ondört, onbeş ve onaltı yaş birey özelliklerini kısaca şu şekilde ifade etmektedir (Yavuzer 1984, s. 145-149):

Ondört yaşındaki bireyler onüç yaşının bir özelliği olan ürkekliği bir tarafa bırakıp çevreye yönelmiş, arkadaş çevresi ve ilgi alanı daha da artmıştır. Ancak dikkat dağınıklıkları da yaşamaya başlamışlardır. Başkalarının düşüncelerini anlama ve kendilerini anlatma çabası içerisindeyler. Kararlarında daha objektif davranabilmektedirler. Kendine güven duygusu artmış, kendini eleştirmeye bile başlamıştır. Bağımsız davranma istekleri alabildiğince fazlaşmıştır. Bağımsızlık isteği, bireyin demokratik davranış sergilemesinde iyi bir itici güç olarak iş görür. Onbeş yaş gencinde ise bağımsızlık duygusu tamamen gelişmiş, artık çevresindekilere karşı daha kayıtsız davranma özelliği hakim olmuştur. Kendisini tanıma, çevresindeki gruplara bağlanma ve uyum içinde hareket etme onbeş yaşının en belirgin özelliğidir. Onaltı yaş genci ise daha çok yetişkin özellikleri sergilemeye başlar. Bağımsız hareket etme hissi ve davranışları yine ön plandadır. Ailesiyle uyum içinde yaşamaya başlar. Onaltı yaş genci, yasaları ve kuralları kavramaya, onlara uygun davranmaya başlar. Gencin kişiliğinin gelişmesinde önemli adımlar atılmış, gerek birey olarak, gerekse toplumsal bir ünite olarak olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Ergenlik döneminin sonlarında birey, ait olduğu gruba fazlaca değer verip grup normlarına hem fikren, hem de davranış olarak uyum sağlamak için büyük çaba harcar (Yavuzer 1984, s. 150).

Bu bilgiler ışığında denilebilir ki; demokrasi, hem kavram ve hem de uygulamalar olarak çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarında kendisini açıkça ortaya koyar. Özellikle ilköğretim II. kademe çocukları; insan hakları, demokrasi ve ilgili diğer kavramların anlam ve önemini kavrayabileceği gibi, yine bu kavramların içeriğine giren tüm değer ve davranışları benimseyip sergileyebilirler. Nitekim, daha önceki bölümlerde de demokrasi eğitiminin ilköğretim düzeyinde mutlaka verilmesi gerektiği; çocukların fiziksel, zihinsel, kültürel vb. yönlerinin demokrasiyi anlamak ve uygulamak için yeterli olduğu ortaya konulmuştu.

Yine bu bilgiler ışığında ilköğretim öğrencilerinin; sevgi, saygı, hoşgörü, güven, eşitlik, özgürlük, temizlik ve düzen, kural bilinci, hak ve sorumluluk bilinci, karar ve etkinliklere aktif katılım, tartışma, eleştirme, eleştiriye açık olma, yardımlaşma, işbirliği, dayanışma, ilgi genişliği gibi demokrasinin gerektirdiği değer, tutum ve davranışları seviyelerine uygun olarak sergileyebilecekleri söylenebilir.

III. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Bilindiği gibi tarama modelleri geçmişte olmuş veya halen devam eden bir olayı olduğu şekilde tasvir etmeyi ve tanımlamayı amaçlar. Bilinmek istenen şey vardır. Ama önemli olan onu uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar 1991, s. 77).

Araştırmamızda da, ilköğretim öğrencilerinin demokratik davranışları üzerinde okul ve aile ortamlarının etkisi incelenmiştir. Bu maksatla araştırmanın birinci aşamasında demokratik davranış kazandırmada okul ve aile ortamının önemi üzerinde durulmuş; demokratik eğitim ortamının özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, anket formlarıyla veri toplanmıştır. Bu formlarla, öğrencilerin sınıf ve aile ortamlarının, velilerin ise aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğuna ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra da hem sınıf ortamının öğrenci davranışları boyutunu değerlendirmek, hem de demokrasi eğitimi ile kazandırılması hedeflenen davranışları ilköğretim II. kademe öğrencilerinin ne kadarının yeterince gösterebildiğini tespit etmek üzere öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Son aşamada, anket formları ile elde edilen veriler yardımıyla araştırmanın amaçlar bölümünde belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Sorulara cevap aranırken istatistiksel tekniklerden yararlanılmış ve sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Van ilinde bulunan tüm ilköğretim okulları ile okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim gören öğrenciler ve öğrencilerin velileri, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma evreninin tamamına ulaşmanın ekonomik imkanlar ve zaman açısından mümkün olmadığı düşünülerek evren içerisinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçilirken, “Çok-Aşamalı Örnekleme (Multiple-Stage Sampling)” tekniği kullanılmıştır (Erdoğan 1998, s. 89; Babbie ve Halley, “YTY”, s. 19-20). Bu teknikle örneklemin, evreni temsil etmesi ve sonuçlara etki edeceği düşünülen faktörlerin (ekonomik durum, aile büyüklerinin eğitim durumu vb.) mümkün olduğu kadar kontrol

altında tutulması amaçlanmıştır. Bu örnekleme tekniği bazı istatistik kitaplarında geçen “Küme, Alan Rastlantı Örnekleme (Cluster Sampling)” tekniğine benzemekle beraber bazı aşamaları içerdiğinden dolayı onlardan ayrılmaktadır (Freund 1984, s. 242; Erdoğan 1998, s. 88-89; Karasar 1991, s. 114; Sencer 1989, s. 376-382). Araştırmanın örnekleme tespiti yapılırken şu aşamalar izlenmiştir;

- a. Okulların gelişmişlik durumlarının öğrenci davranışları üzerinde etkili olacağı düşüncesiyle İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ndeki verilerden yararlanarak üst, orta ve alt gelişmişlik düzeyine sahip beşer ilköğretim okulu belirlenmiştir.
- b. Anket sorularını yöneltmek üzere, her bir ilköğretim okulunun altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden rastgele yirmişer öğrenci belirlenmiştir.
- c. Aile ortamlarının değerlendirilmesinde aynı ailelerin esas alınmasını temin etmek amacıyla anket dağıtılan velilerin, anket dağıtılan öğrencilerin velileri olmaları sağlanmıştır.
- d. Okul ve aile ortamlarının öğrencilerin üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla, tespit edilen ilköğretim okullarının II. kademelerinde derse giren bütün öğretmenler örnekleme alınmıştır.

Bu aşamalardan geçilerek belirlenmiş örneklem grubunun okullara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Ayrıca örneklem grubuna giren öğrenci, veli ve öğretmenlerin bazı değişkenler açısından sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler EK 1’de sunulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Verileri toplama tekniklerinin hazırlanması

Araştırma ile ilgili veriler temelde iki yöntem kullanılarak toplanmıştır. Bunlar; (1) Kaynak Tarama ve (2) Ankettir.

3.3.1.1. Tarama-inceleme

Araştırmanın probleminin ve çözümünün ayrıntılı olarak ortaya konulması için öncelikle kaynak taraması yapılmıştır. Tarama sürecinde araştırma konusuna benzer konularda daha önceden yapılmış araştırmalar incelenerek problem şekillendirilmeye çalışılmıştır. İncelenen araştırmaların büyük kısmı, “Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar”

bölümünde verilmiştir. Ulaşılan araştırmaların öncelikle dizaynı, sonuçları ve faydalandıkları kaynak eserler incelenmiştir. Böylelikle araştırmanın hangi bölümlerden oluşması gerektiği, nasıl bir yöntem takip edileceği ve hangi kaynaklardan faydalanılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3.1.2. Anket

Okul ve aile ortamının demokrasi eğitimine uygunluğu ile öğrenci davranışlarının demokratikliği üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, veri toplamak için üç tür anket hazırlanmıştır. Her bir anketin amacına, yapısına ve hazırlanmasına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.2.1. Öğrenci anketi

Okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluk düzeyine ilişkin öğrencilerin değerlendirmelerini almak üzere öğrenciler için “Okul ve Aile Ortamını Değerlendirme Anketi” hazırlanmıştır.

Anket formunun hazırlanması aşamasında ölçüt olarak kullanılacak soruları belirlemek maksadıyla büyük ölçüde kaynak taramasından yararlanılmıştır. İncelemeler sonunda elde edilen ortamsal özellikler, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin anlayacağı şekilde soru cümlelerine dönüştürülmüştür.

Bu çabalar sonunda, kişisel bilgiler ile ortamsal özelliklerin yer aldığı taslak öğrenci anketi hazırlanmıştır. Her bir soru cümlesinin karşısına, “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen” ve “hiçbir zaman” seçenekleri konulmuştur.

Hazırlanan anket soruları, öncelikle danışman öğretim üyesi ile birlikte incelenmiş, tavsiyeleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen anket soruları, danışman öğretim üyesinin de tavsiyesi üzerine bir kısım Türk dili uzmanı ve daha önce anket çalışması yapmış bazı araştırmacılarla birlikte tekrar incelenmiştir. İmla ve anlatım bütünlüğü yönüyle anketin eksik yönleri bu şekilde giderilmiştir. Daha sonra öğrenciler tarafından da anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için farklı seviyedeki (alt, orta ve üst) üç okulun altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 135 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama esnasında öğrencilerden anlamadıkları soruları araştırmacıya sormaları istenmiş, öğrencilerden gelen uyarılar not alınmıştır. Öğrencilerin bu fikirlerinden hareket edilerek anket soruları tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak da danışman öğretim üyesi ile anket soruları tekrar incelenmiş ve anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Sonuçta dokuzu kişisel, otuzikisi okul ve otuzikisi aile ortamının değerlendirilmesine dönük yetmişüç kapalı, ikisi açık uçlu soru olmak üzere toplam yetmişbeş sorudan meydana gelen öğrenci anketi formu oluşturulmuştur.

3.3.1.2.2. Veli anketi

Aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluk düzeyine ilişkin velilerin değerlendirmelerini almak üzere veliler için “Aile Ortamını Değerlendirme Anketi” hazırlanmıştır.

Veli anketinin hazırlanması aşamasında da öğrenci anketinin hazırlanmasında takip edilen yol izlenmiştir. Ancak örnek anketin bizzat araştırmacı tarafından uygulanmasının imkansızlığı nedeniyle, velilerden, anlamadıkları soruların altını çizmeleri istenmiştir. Düzeltmeler, bu altı çizilen sorular üzerinde yapılmıştır.

Son hali ile dokuzu kişisel, otuzüçü kapalı ve biri açık uçlu sorudan oluşmak üzere toplam kırküç sorudan meydana gelen veli anketi formu hazırlanmıştır.

3.3.1.2.3. Öğretmen anketi

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin, demokratik davranışları gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almak üzere öğretmenler için “Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Anketi” hazırlanmıştır.

Bu anket formunun hazırlanması aşamasında, ölçüt olarak kullanılacak davranışları belirlemek için yapılan kaynak taramasından yararlanılmıştır. İncelemeler sonunda elde edilen demokratik öğrenci davranışları; “hepsi”, “çoğunluğu”, “yarısı”, “bazısı” ve “hiçbiri” seçenekleri ile birlikte anket formuna yerleştirilmiştir. Öğretmenlerden, öğrencilerin ne kadarının bu davranışları gösterebildiğini belirtmeleri istenmiştir.

Öğretmenlere dönük olarak hazırlanan bu anket formunun hazırlanması aşamasında da öğrenci ve veli anketlerinin hazırlanmasında izlenilen yol takip edilmiştir.

Son hali ile dördü kişisel, yirmiyedisi öğrenci davranışlarından ve dördü de demokrasi eğitiminin yapısı ile ilgili sorulardan olmak üzere toplam otuzbeş kapalı uçlu, bir tane de açık uçlu sorudan oluşan öğretmen anketi formu hazırlanmıştır.

3.3.1.2.4. Anketlerin güvenirlik ve geçerlik durumu

İyi bir ölçme aracında (bu araştırma için anketlerde) aranan temel niteliklerden en önemli ikisi “güvenirlik (reliability)” ve “geçerliliktir (validity)” (Karasar 1991, s.148; Erdoğan 1998, s. 115; Sencer 1989, s. 407; Turgut 1990, s. 27).

Bunlardan **güvenirlik**, ölçme araçları ile belli bir özelliğe yönelik yapılan birden fazla ölçüm sonuçları arasında tutarlılığın bulunmasıdır (Beydoğan 1998, s. 70; Sencer 1989, s. 417).

Yapılan bir ölçmede, üç tür güvenirlik ölçütü aranabilir. Bunlar; zamana göre değişmezlik, bağımsız gözlemler arası uyum ve iç tutarlılıktır (Karasar 1991, s. 148). Bu ölçütler dahilinde ölçme aracının güvenirliğini test etmeye dönük farklı teknikler geliştirilmiştir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanlar (Beydoğan 1998, s. 73-76; Sencer 1989, s. 419);

1. Aynı ölçme aracının iki farklı zamanda uygulanması,
2. Ölçme aracının eş formlarının kullanılması ve
3. Bir testin iki eş yarıya bölünmesidir.

Bunlardan ilk iki yöntemin kullanılması, gerek zaman ve ekonomiklik yönüyle, gerekse ölçme aracında bulunması gereken tüm özelliklerin (zorluk, ayırt edicilik, madde sayısı vb.) eşitlendiği iki formun oluşturulma zorluğu nedeniyle genellikle tercih edilmemektedir. Testi iki eşdeğer yarıya bölme yöntemi ise, ölçme araçlarının güvenirliğini belirlemede en sık başvuru olan yoldur. Uygulama aynı anda yapıldığı için şans faktörüne dayalı hatalar da, öğrencilerin zamana bağlı muhtemel davranış değişimlerinden kaynaklanan hatalar da bertaraf edilebilmektedir (Beydoğan 1998, s. 74-75; Turgut 1990, s. 33; Sencer 1989, s. 421).

Literatür incelendiğinde, ölçme aracını iki eşdeğer yarıya bölme yöntemi ile güvenirlik hesaplanmasında başlıca “Sperman Brown Korelasyon Katsayısı”, “Kuder Richardson Formülü” ve Cronbach Alpha Katsayısı”ndan faydalandığı görülmektedir.

Ancak bunlardan Cronbach alpha katsayısı, diğerlerine göre daha çok tercih edilmektedir (Beydoğan 1998, s. 75). Yapılmış olan araştırmaların çoğunda da güvenirlik testi olarak bu katsayının kullanıldığı belirlenmiştir (Doğan 1999, s. 28; İpek 1999, s. 134).

Bu genel tercihten hareketle, bu araştırmada kullanılan anketlerin güvenirliği de Cronbach alpha katsayısı ile test edilmiştir.

Cronbach ve *Nunnally* gibi bilim adamları, alpha değerinin 0.70'den yukarı olmasını, ölçme aracının güvenirliği için yeterli görmektedirler. Hatta *Hair*'e göre alpha değerinin 0.50-0.60 arasında olması da ölçme aracının güvenirliği için yeterlidir (Doğan 1999, s. 29). Nitekim *Doğan (1999)* ve *İpek (1999)*, hazırlamış oldukları tezlerinde 0.50-0.60 arası alpha değerini güvenirlik açısından yeterli bulmuşlardır (Doğan 1999, s. 151-152; İpek 1999, s. 135).

Cronbach alpha katsayılarının, bu araştırmada kullanılan “öğrenci anketi” için **0.72**, “veli anketi” için **0.82**, öğretmen anketi için ise **0.94** olduğu belirlenmiştir. Buna göre her üç anketin de güvenirlik düzeyi yeterlidir. Her üç ankete ilişkin ayrı ayrı yapılan Cronbach alpha güvenirlik testi sonuçları Ek 2b, Ek 3b ve Ek 4b’de verilmiştir.

Geçerlik ise ölçme aracının, amaçlanan özellikleri farklı özelliklerle karıştırmadan ölçebilme yeterliliği ile ilgilidir (Sencer 1989, s. 408; Beydoğan 1998, s. 76; Turgut 1990, s. 38). Pek çok geçerlik ölçütünden söz edilse bile en çok yararlanılan ölçütler, içerik, uygulama ve yapı geçerliğidir (Karasar 1991, s. 151).

Bu araştırmada anketlerin geçerlik düzeylerini belirlemek üzere ölçüt olarak içerik geçerliği kullanılmıştır. İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların, ölçme amacına uygun olup olmadığı; ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup, uzman görüşüne göre saptanır (Karasar 1991, s. 151; Sencer 1989, s. 434).

Yapılan bu araştırmada da, anketlerin kapsam ve görünüş yönüyle geçerlik düzeyini belirlemek üzere başlıca kaynak tarama, danışman ve uzman araştırmacı görüşlerinden faydalanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan anket formları, danışman ve uzman araştırmacı görüşlerine göre düzenlenmiştir. Daha sonra da sırasıyla;

1. Pilot uygulama ile anket uygulanacak kişilerin anketlerin içeriğine ve yapısına ilişkin görüşleri alınmış,

2. Danışman öğretim üyesi ve uzman araştırmacılarla birlikte tekrar üzerinde düzeltmeler yapılmış,
3. Son olarak Türk dili uzmanlarının eleştirilerine sunulup imla, noktalama ve anlatım yönüyle gerekli düzeltmeler yapılarak anketlere son şekli verilmiştir.

Ölçme araçlarının geçerlik düzeylerinin test edilmesinde takip edilen yollardan biri de, cevaplar arasındaki korelasyonun test edilmesidir. Sorulara verilen cevaplar arasında pozitif bir korelasyonun olması, ölçme aracının geçerlik özelliğine yeterince sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Turgut 1990, s. 42; Özçelik 1992, s. 53; Beydoğan 1998, s. 82). Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44 incelendiğinde, her üç anketin de bütün boyutları arasındaki ilişkilerin, pozitif ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca bir ölçme aracının geçerli sayılabilmesinin ilk koşulunun, onun güvenilirlik özelliğine sahip olması olduğu bütün bilim adamlarınca kabul edilmektedir (Beydoğan 1998, s. 85; Karasar 1991, s. 151; Özçelik 1992, s. 46).

Tüm bu sebeplere dayanarak, araştırmada kullanılan her bir anket formunun, yeterli güvenilirlik ve geçerlik düzeyine sahip birer ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Anketlerin uygulanması

Hazırlanan öğrenci, veli ve öğretmen anketleri son şekilleri verildikten sonra, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü kanalıyla Van İli Valilik Makamı'ndan uygulama için gerekli resmi izin alınmıştır. Resmi iznin alınmasının ardından, daha önce belirlenmiş olan onbeş ilköğretim okuluna bizzat araştırmacı tarafından anket formları dağıtılmıştır.

Anket formları dağıtılırken öncelikle okul idarecileri ile görüşülmüş; araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiş ve resmi izin kendilerine takdim edilmiştir. Daha sonra da her bir ilköğretim okulunun altı, yedi ve sekizinci sınıflarından rast gele birer sınıf belirlenmiştir. Belirlenen sınıfların bir sonraki ders saatlerinin öğretmenleri belirlenerek teneffüs arasında onlarla görüşülmüş ve araştırma ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Ders saati içerisinde de her bir sınıf gezilerek yirmişer öğrenci ve veli anket formları rast gele öğrencilere dağıtılmıştır. Bu aşamada veli anketlerinin, öğrenci anketi verilen öğrencilere verilmesi ve öğrencilerin kardeş olmaması sağlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci, veli ve öğretmenlerin sayıları ile dağıtılan ve toplanılan anketlerin okullara göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrenci, Veli ve
Öğretmenlerin Sayıları ile Dağıtılan ve Toplanan Anketlerin
Okullara Göre Dağılımı

Se ye	DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ			VELİ			ÖĞRETMEN		
	Okulun Adı	Verilen Anket	Dönen Anket	Dönüş Oranı (%)	Verilen Anket	Dönen Anket	Dönüş Oranı (%)	Verilen Anket	Dönen Anket	Dönüş Oranı (%)
Se ye	1. Hüsrev Paşa İ.O.	60	60	100	60	60	100	17	14	82
	2. Atatürk İ.O.	60	60	100	60	59	98	16	11	69
	3. İki Nisan İ.O.	60	59	98	60	57	93	18	17	94
	4. İrfan Baştuğ İ.O.	60	49	82	60	55	92	18	18	100
	5. Cumhuriyet İ.O.	60	60	100	60	54	90	17	12	71
	Toplam	300	288	96	300	285	95	86	72	84
r a Se ye	6. H.Ö. Sabancı İ.O.	60	60	100	60	58	97	16	12	75
	7. İnönü İ.O.	60	59	98	60	59	98	15	13	87
	8. M. Sinan İ.O.	60	59	98	60	59	98	14	11	79
	9. Van Kulu İ.O.	60	60	100	60	60	100	13	10	77
	10. Ş.K. Görgülü İ.O.	60	59	98	60	59	98	15	13	87
	Toplam	300	297	99	300	295	98	73	59	81
Al Se ye	11. Ş.İ. Karaoğlu. İ. O.	60	60	100	60	60	100	16	16	100
	12. M. Kemal İ.O.	60	60	100	60	60	100	14	13	93
	13. L.B. Saçlı İ.O.	60	58	97	60	58	97	17	17	100
	14. Y.S. Selim İ.O.	60	59	98	60	58	97	16	16	100
	15. N. Kemal İ.O.	60	58	97	60	58	97	16	15	94
	Toplam	300	295	98	300	294	98	79	77	97
	Genel Toplam	900	880	98	900	865	96	238	208	87

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme toplam 900 öğrenci, 900 veli ve 238 öğretmen alınmıştır. Ancak dağıtılan anketler hiçbir gruptan tam olarak toplanamamıştır. Öğrencilerin %98’i, velilerin %96’sı ve öğretmenlerin %87’si dağıtılan anketlere cevap vermişlerdir. Görüldüğü gibi bu konuda en hassas davranan kişiler öğrenciler iken, en az öğretmenler hassasiyet göstermişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda daha az hassas davranmalarının ardında, kendi ifadelerine göre sürekli olarak anket uygulanmasından rahatsız olmaları yatıyor olabilir. Araştırmacı, öğrenci ve velilere dağıtılan anketleri toplamaları için her bir ilköğretim okulundan en az bir öğretmenle görüşmüş ve bu konuda kendisine yardım etmelerini sağlamaya çalışmıştır.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözüm ve yorumlanmasında sırasıyla şu aşamalar takip edilmiştir:

3.4.1. Verilerin istatistiksel işlemler yapmak üzere kodlanması

Öğrenci, veli ve öğretmenlere uygulanan anketler sonunda elde edilen veriler tek tek incelenerek bilgisayar yardımı ile SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programına aktarılmıştır. χ^2 (Chisquare) testlerinin yapılmasında hem bu programdan, hem de “Minitab for Windows 32 Bit” istatistiksel programından faydalanılmıştır.

3.4.2. Tabloların oluşturulması ve yorumlanması

Veriler, daha sistematik olarak ortaya konulabilmesi ve inceleyenlerce daha rahat anlaşılabilmesi için öncelikle tablolar halinde gösterilmiştir. Başlıca dört tür tablo oluşturulmuştur. Bunlar;

- a. *Demokrasi ve demokrasi eğitiminin yapısal özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar:*

Bu tabloların oluşturulmasının amacı, demokrasi ve demokrasi eğitiminin yapısal özelliklerine öğretmen gözüyle ışık tutmaktır. Tablolar oluşturulurken, demokrasinin bir yaşam biçimi olduğu, ancak yaşanılarak öğrenilebileceği, okul ve aile ortamlarının öğrencilerin uygun davranışlar kazanmalarında etkili olduğu düşüncelerinin doğruluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır. Tablolarda istatistiksel veri olarak; görüşlerin frekans ve yüzde dağılımlarına, χ^2 (Chi Square) değerlerine, görüşler arası farkların anlamlılık düzeyine (sigificance), kontenjans katsayılarına (contingency coefficient) ve serbestlik derecesine (degree of free) yer verilmiştir. Bunlardan anlamlılık düzeyi “p”, kontenjans katsayısı “C”, serbestlik derecesi ise “Sd” ile gösterilmiştir.

Bunlardan χ^2 testi, ilgili “p” ve “Sd” değerleri SPSS yardımı ile elde edilmiştir. Ancak “C” değeri hesap makinası yardımı ile hesap edilmiştir. “C” değerinin hesaplanmasında aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (İçli 1987, s. 173).

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}}$$

b. Okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluğuna ilişkin öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar:

Bu tabloların oluşturulmasının amacı, okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluk düzeyinin ortaya konulmasıdır. Tablolar oluşturulurken, belirlenmiş her bir ortamsal özelliğin okul ve aile ortamlarında ne sıklıkta bulunduğu ile ilgili öğrenci ve veli görüşlerinden faydalanılmıştır. Tablolarda istatistiksel veri olarak, görüşlerin frekans ve yüzde dağılımlarına, χ^2 , C,p ve Sd değerlerine yer verilmiştir.

Tablolar, iki farklı karşılaştırmaya imkan tanıyacak şekilde dizayn edilmiştir. Karşılaştırmalardan biri, öğrencilerin okul ve aile ortamlarına ilişkin görüşleri arasında yapılmıştır. İkinci tür karşılaştırma ise, aile ortamına ilişkin alınan öğrenci ve veli görüşleri arasında yapılmıştır.

c. Demokratik davranışları öğrencilerin ne kadarının yeterli bir düzeyde gösterebildiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablolar:

Bu tabloların oluşturulmasının amacı, demokratik davranışları öğrencilerin ne kadarının seviyelerine uygun olarak gösterebildiğinin ortaya konulmasıdır. Tablolar oluşturulurken öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımlarından faydalanılmıştır. Bulguların sistematik olarak sunulması ve yorumlanması için davranışlar, öncelikle boyutlara göre gruplanmıştır. Her boyut için birer tablo oluşturulmuştur. Daha sonra, hem genel ortalamalardan faydalanarak boyutlar üzerinde genel çıkarımlar yapılmış, hem de gereklikçe davranışlar üzerinde özel çıkarımlarda bulunulmuştur.

d. Okul ve aile ortamlarının özellikleri ile bireylerin demokratik tutum ve davranışları gösterebilmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan tablolar:

Bu tabloların oluşturulmasının amacı, demokrasi eğitimi açısından okul ve aile ortamının öğrenci davranışları ile olan ilişkisinin ortaya konulmasıdır.

İlişki tabloları oluşturulurken ortamsal özellikler ve öğrenci davranışları, demokrasi eğitimi açısından ortak olan noktalar ve kuramsal bölümde ortaya konulan sınıflandırmalar ölçüt alınarak bazı boyutlara ayrılmıştır. Zira ortamsal özelliklere dönük olarak öğrenci anketinde 64, veli anketinde 33, öğrenci davranışlarına dönük olarak da öğretmen anketinde 27 soru olmak üzere toplam 127 soru bulunmaktadır.

Şayet boyutlandırma yapılmayıp her bir madde arasındaki ilişki gösterilseydi binlerce ilişkiye yer vermek gerekecekti. Bu durum ise ilişkilerin daha sistematik olarak ifade edilmesini, gereksiz tekrarlardan kaçınılmasını, daha somut ve derli toplu sonuçlara ulaşılmasını, zaman, emek ve yer açısından ekonomikliği imkansız hale getirirdi. Bu boyutlandırmanın yapılması ile tüm bu engellerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı sırasıyla bu ortamsal özellikler; fiziksel boyut, bilgi boyutu, kural boyutu, ifade boyutu, katılım boyutu, sosyal ilişkiler boyutu ve sorumluluk boyutu olarak isimlendirilmek üzere, yedi temel boyuta ayrılmıştır. Ancak boyutlandırma yapılırken farklı boyutlarla ilgili olduğunun düşünüldüğü durumlarda bazı özellik ya da davranışlar, ilgili her bir boyuta dahil edilmiştir. Bazı özellik ya da davranışların zorunlu olarak farklı boyutlara dahil edilmesinin ardında, ilgili olduğu düşünülen her boyutta temsil edilmesinin gerektiğine inanılması yatmaktadır. Oluşturulan bu boyutlar ve her boyuta dahil edilen özellik ya da davranışlara ilişkin bilgiler, tabloların yorumlanması bölümünde verilmiştir.

Okul ve aile ortamlarının özellikleri ve öğrenci davranışlarından hareketle oluşturulmuş boyutlar arasındaki ilişkileri göstermek üzere üç ayrı tablo oluşturulmuştur. Bu tabloların çözüm ve yorumunda *Kendalls Tau-b Korelasyon Testi* kullanılmıştır.

Kademeli/sıralamalı (ordinal) ölçekle ölçülen verilerin testinde Lamda, Sperman's Rho, Kendall's Tau-b ve Tau-c testleri kullanılmaktadır. Ancak bunlardan Kendall's Tau-b daha yaygın olarak tercih edilmektedir. Çünkü Tau-b doğru-çizgisel ilişkiyi ölçmekte ve +1.00 ile -1.00 arasında değerler alabilmektedir. Lamda ise kıvrıntılı-çizgisel dağılım varsayıyorsa kullanılmaktadır (Erdoğan 1998, s. 138). Buna karşılık Sperman's Rho sıralama farkı üzerinde durmakta, Tau-c ise satır ve sütun sayıları farklı olan değişkenler arasındaki ilişki çözümlemelerinde kullanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan değişkenlerin ise satır ve sütun sayıları birbirine eşittir.

Birinci ilişki tablosunda öğrencilerin okul ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğuna ilişkin görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuş boyutlar arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. İkinci tabloda öğrenci ve velilerin ev veya aile ortamlarına ilişkin görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuş boyutlar arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Üçüncü korelasyon tablosunda ise öğrencilerin demokratik davranışları gösterebilen oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuş davranış boyutları

arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Tablo üzerinde, boyutlar arası ilişkilerin korelasyon katsayılarına (r) ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine (p) yer verilmiştir.

Her bir ilişki tablosunun altında, her bir boyutun en çok ve en az ilişkili olduğu boyutlarla olan ilişki yönü ve düzeyi ile ilgili ayrı ayrı açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Bu açıklama ve yorumlar yapılırken, ikinci ve üçüncü kısımda yer alan tablolara gerektiğçe atıflarda bulunulmuştur. Böylelikle araştırmanın bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır.

Ölçeğimizin ordinal bir yapı göstermesi, üzerinde yapılacak testlerin de “Nonparametrik (Parametrik Olmayan) Test” olmasını gerektirmektedir. χ^2 ve *Kendalls Tau-b* testleri, hem nonparametrik testler içerisinde yer almakta, hem de araştırmanın amaçlarına en iyi şekilde hizmet etmektedir (Erdoğan 1998, 155-163; Kaptan 1991, s. 212; Karasar 1991, s. 244; Sencer 1989, s. 253).



IV. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, genel olarak veri toplama yollarından biri olan anketler aracılığı ile ulaşılmış bilgi ve bulgular verilmiş, yorumlar yapılmıştır. Başlıca dört alt bölümden oluşmaktadır. Herbir altbölümde o bölümün amacı, nasıl dizayn edildiği, kullanılan testler ve yorum şekilleri ile ilgili genel açıklamalar verilmiştir.

Tabloların altında yer alan; “ χ^2 ”, Chisquare testi değerini; “p”, farkın anlamlılık düzeyini (significance); “C”, kontenjans katsayısını (contingency coefficient); “Sd” ise serbestlik derecesini (degree of free) ifade etmektedir.

4.1. Demokrasi ve Demokrasi Eğitiminin Yapısal Özellikleri

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan bazı sorulara cevap aranmıştır. Bu amaçla da, okulda demokrasi eğitiminin yönlendiricisi olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yöneltilen başlıca sorular ve öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda verilmiştir:

- a. Çocukların demokratik davranışları kazanmalarında sınıf ve aile ortamları önemli midir? (Tablo 2)
- b. Demokrasi bir yaşam biçimi olarak düşünülebilir mi? (Tablo 3)
- c. Demokrasinin ancak yaşanılarak öğrenileceği düşüncesine katılıyor musunuz? (Tablo 3).

Bu tabloların yorumunda başlıca frekans ve yüzde dağılımları ile χ^2 (Chi Square) testi sonuçlarından faydalanılmıştır. İki farklı χ^2 testi uygulanmıştır. Her iki test sonuçlarına göre de .05 düzeyi fark anlamlılığının kabulü için yeterli görülmeyle birlikte, .01 veya .001 düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlar ayrıca belirtilmiştir.

Aynı veriler üzerinde iki ayrı χ^2 farklılık testinin birlikte kullanılmasının ardında ölçtüğü farklılık durumlarının birbirinden ayrı olması yatmaktadır. Burada χ^2_1 testi “çapraz karşılaştırma” mantığı içerisinde kullanılmıştır. Bu mantık içerisinde kullanılan test, ilişkili iki farklı soruya cevap veren aynı kişilerin görüşleri arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır (Babbie ve Halley, “YTY”, s. 74-76; Erdoğan 1998, s. 156). Aynı veriler üzerinde yapılan ikinci tür χ^2 testi ile de ankete cevap veren kişilerin

ağırlıklı olarak bu iki ortamdan hangisinin daha etkili olduğunu düşündüklerinin ortaya konulması istenmiştir.

Araştırmanın amacına hizmet etmesi açısından görüşlerin oransal dağılımlarının gösterilmesi daha faydalı olacağı düşüncesi ile de tabloya çapraz karşılaştırmadaki χ^2 testi sonucunu veren frekans ve yüzde dağılımı değil, diğer χ^2 testi sonucunu veren frekans ve yüzde dağılımı yerleştirilmiştir. Zira her bir öğretmen kendi görüşleri içerisinde okul ya da aile ortamına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın amacına kısmen hizmet etmekle birlikte, genel eğilimin belirlenmesini sağlamamaktadır. Diğer χ^2 testi ise genel eğilimler arasındaki oransal farklılaşmayı göstermektedir. Araştırma ile ortaya konulmak istenilen sonuç da, öğretmenlerin daha çok hangi düşünceye katıldıklarının tespit edilmesidir.

Bu tablolarda verilen χ^2_1 , p_1 , C_1 ve Sd_1 değerleri çapraz karşılaştırma sonunda ulaşılan değerleri; χ^2_2 , p_2 , C_2 ve Sd_2 değerleri ise frekansların oransal dağılımları arasındaki farklılaşmayı gösteren değeri ifade etmektedir.

Tablo 2
Demokrasi Eğitiminde Sınıf ve Aile Ortamının Öneme İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	Sınıf		Aile	
	f	%	f	%
Hiçbir zaman	6	3	8	4
Bazen	28	14	23	11
Çoğu zaman	86	41	73	35
Her zaman	86	41	103	50
Toplam	206	99	207	100

$$\chi^2_1: 167.052 \quad p_1: .000 \quad \chi^2_2: 3.366 \quad p_2: .339$$

$$C_1: .669 \quad Sd_1: 9 \quad C_2: .127 \quad Sd_2: 3$$

Tablo 2’de, öğretmenlere sınıf ve aile ortamları ile öğrenci davranışlarının demokratikliği arasında ilişki olup olmadığı sorulmuştur. Verilere bakıldığında bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin oransal dağılımının farklılaşmadığı görülmektedir ($p_2 > .05$). Bu konuda aile ve okul ortamlarının etkili olduğunu belirten öğretmenlerin oranları birbirine yakındır. Oranlar arasında önemli bir fark görülmemesine rağmen veriler üzerinde yapılan χ^2_1 testi anlamlı bir farkın olduğunu ($p_1 < .001$) göstermiştir. Bu anlamlı fark her bir öğretmenin, sınıf ve aile ortamlarının etkisi ile ilgili düşüncesinde kesin çizgilerle farklılaştığını göstermektedir. Aile ortamlarının her zaman etkili olduğunu belirten öğretmenlerin önemli bir kısmı, sınıf ortamlarının daha az etkili olduğunu belirtmiştir.

Bu bulguya göre öğretmenlerin, öğrencilerin demokratik davranışları göstermesinde sınıf ve aile ortamının büyük bir etkiye sahip olduğuna, ancak ailenin küçük bir farkla da olsa daha etkili olduğuna inandıkları söylenebilir. Bu bulgu, kuramsal kısımda ortaya konulan yazar ve düşünürlerin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Zira yazar ve düşünürlerin tamamına yakını demokrasi eğitiminde okul ve aile ortamının önemli bir yeri olduğunu kabul etmektedir (Oğuzkan 1989, s. 144; Uysal 1984, s. 82; Kıncal 1993a, s. 10; Hamby 1992, s. 57-58; Özbudun 1989, s. 7; Borne 1998, 162; Tan 1989, s. 68).

Bu tabloda iki durum öncelikle dikkati çekmektedir. Birincisi, öğretmenlerin demokrasi eğitimi açısından aileyi küçük bir farkla da olsa daha önemli görmeleridir. İkincisi ise, öğretmenlerin okul ve aileye ilişkin kendi görüşleri içerisinde anlamlı düzeyde farklılaşmalarıdır. Öğretmenlerin okul ve ailenin önemine ilişkin kendi düşünceleri içinde farklılaşmaları, öğrencilerin zamanlarının çoğunu aileleri ile birlikte geçirmeleri düşüncesinden ve sorumluluğu daha çok aileye yükleme eğilimlerinden kaynaklanabilir.

Tablo 3
Demokrasinin Yapısı ile Öğrenilme Özelliğine Dair Öğretmen
Görüşleri Arasındaki İlişki

DEĞİŞKENLER	Yaşam Biçimidir		Yaşanılarak Öğrenilir	
	f	%	f	%
Hiçbir zaman	5	2	3	1
Bazen	17	8	23	11
Çoğu zaman	48	23	57	28
Her zaman	136	66	123	59
Toplam	206	99	206	99

$$\chi^2_1: 104.017$$

$$p_1: .000$$

$$\chi^2_2: 2.824$$

$$p_2: .420$$

$$C_1: .579$$

$$Sd_1: 9$$

$$C_2: .116$$

$$Sd_2: 3$$

Tablo 3’de, öğretmenlere demokrasinin bir yaşam biçimi olduğu ve ancak yaşanılarak öğrenilebileceği görüşlerine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Verilerden anlaşılabileceği gibi, her iki düşünceye öğretmenlerin katılma miktarları arasında oransal bir farklılık bulunmamaktadır ($p_2 > .05$). Öğretmenlerin yaklaşık %90’ı her iki düşünceye de her zaman veya çoğu zaman katıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte veriler üzerinde yapılan χ^2_1 testi anlamlı bir fark vermiştir ($p_1 < .001$). Bu anlamlı fark, her bir öğretmenin iki düşünceye ilişkin görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin tamamına yakını, demokrasinin hem bir yaşam biçimi olduğu, hem de ancak yaşanarak öğrenilebileceği düşüncelerine önemli oranda katılmaktadır. Bu bulgu, kuramsal kısımda ortaya konulan yazar ve düşünürlerin görüşleri ile paralellik olduğunu göstermektedir. Zira yazar ve düşünürlerin büyük çoğunluğu demokrasinin hem bir yaşam biçimi olduğunu, hem de yaşanılarak öğrenilebileceğini kabul etmektedir (Kıncal 2000b, s.

1; Büyükkaragöz 1989, s. 7; Güçlüol 1989, s. VII-VIII; Çam 1984, s. 176; TDV 1999, s. 13; Tezcan 1994, s. 97).

Tabloda özellikle iki durum dikkati çekmektedir. Birincisi öğretmenlerin bu iki düşünceye farklılaşma olmaksızın büyük oranda katılmalarıdır. Bu durum, iki yargının doğruluğuna önemli bir delil olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, “demokrasi ancak yaşanılarak öğrenilebilir” düşüncesinin diğerine göre küçük bir farkla az kabul görmesi, bu ibarede geçen “ancak” kelimesinden kaynaklanabilir. Demokrasinin, yaşamının yanısıra gözleyerek ya da işiterek öğrenilebileceği de dikkate alınmış olabilir. Dikkati çeken ikinci yön ise, bu iki yargıya ilişkin kendi görüşleri içerisinde öğretmenlerin farklılaşmış olmalarıdır. Yaşam biçimi olma ile yaşanılarak öğrenilme özellikleri birbirinden farklı olarak kabul edilmiştir. Buna göre, her yaşanılarak öğrenilen olgunun bir yaşam biçimi olarak kabul edilemeyeceği söylenebilir.



4.2. Demokrasi Eğitime Uygunluğu Açısından Sınıf ve Aile Ortamlarının Değerlendirilmesi

Bu bölümde okul ve ev ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede kuramsal kısımda ortaya konulan ortamsal boyutlar ve bu boyutlar içerisinde yer alan özellikler ölçüt olarak alınmıştır. Okul ortamının değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri, aile ortamının değerlendirilmesinde ise hem öğrenci, hem de veli görüşleri esas alınmıştır.

Oluşturulan tabloların yorumunda başlıca frekans ve yüzde dağılımları ile χ^2 testi sonuçlarından faydalanılmıştır.

Oluşturulan tablolar, daha sonraki korelasyon tablolarının yorumunu kolaylaştırmak maksadıyla ortamsal boyutlara göre sınıflandırılmıştır. Ancak farklı boyutlara dahil edilebilecek bazı karşılaştırma tablolarına, gereksiz tekrarlardan kaçınmak için bir boyut içerisinde yer verilmiştir. Daha sonra da bu tabloların her biri iki farklı karşılaştırmayı özetleyecek şekilde dizayn edilmiştir. Karşılaştırmalardan birinde öğrencilerin okul ve aile ortamlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılık ortaya konulmuştur. Diğer karşılaştırmada ise aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğuna ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Öğrencilerin okul ve aile ortamlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı kısımda farklılıkların anlamlılık düzeyini ortaya koymak için, tıpkı önceki tür tablolarda olduğu gibi iki farklı χ^2 testi kullanılmıştır. İki farklı testin birlikte kullanılmasının gerekçesi önceki kısımda ifade edildiği için burada tekrar edilmesine gerek görülmemektedir.

Her iki kısımda da .05 düzeyi farkın anlamlılığının kabulü için yeterli görülmeyle birlikte, .01 veya .001 düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlar da ayrıca belirtilmiştir.

Bu tablolarda yer alan χ^2_1 , p_1 , C_1 ve Sd_1 değerleri çapraz karşılaştırma ile elde edilen değerleri; χ^2_2 , p_2 , C_2 ve Sd_2 değerleri öğrencilerin okul ve aile ortamlarına dönük görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermek üzere yapılan χ^2 testi değerlerini ifade etmektedir. χ^2_3 , p_3 , C_3 , ve Sd_3 değerleri ise öğrenci ve velilerin aile ortamlarını değerlendirmeye dönük görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermek üzere yapılan χ^2 testi değerlerini göstermektedir.

4.2.1. Fiziksel boyut açısından okul ve ev ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu

Tablo 4
Okul ve Evlerin Fiziksel Büyüklüğüne İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Okul		Ev		Ev	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	126	14	106	12	74	8
Bazen	411	47	176	20	208	24
Çoğu zaman	158	18	181	21	206	24
Her zaman	180	21	404	46	372	43
Toplam	880	100	867	99	860	99

χ^2_1 : 22.960 p_1 :.006 C_1 : .161 Sd_1 : 9 χ^2_3 :.084 p_3 :.772

χ^2_2 : 183.250 p_2 :.011 C_2 : .418 Sd_2 : 3 C_3 : .010 Sd_3 : 3

Tablo 4’de, öğrencilerin okul ve evlerinin, velilerin ise evlerinin fiziksel büyüklüğünün, çocukların ihtiyaçlarını karşılamalarına yeterli gelip gelmediğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi okul ve evlerinin fiziksel yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşleri arasında, evlerinin lehine anlamlı bir fark ($p_1<.01$) bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük kısmı bu açıdan evlerini yeterli görürken okullarını yetersiz olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte her bir öğrenci, kendi ev ve okuluna ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmamışlardır ($p_2>.05$).

Yine aynı tabloda, evlerinin fiziksel büyüklüğü konusunda öğrenci ve velilerin benzer düşündüğü de dikkati çekmektedir. Öğrenci ve veli görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3>.05$).

Bu bulgu, yeterli fiziksel büyüklük açısından evlerin okullara göre demokrasi eğitime anlamlı bir farkla daha uygun olduğunu göstermektedir. Böyle bir farklılığın, okul ve sınıfların kapasitelerinin üzerinde öğrenciyi barındırmasından, ekonomik ve fiziksel yetersizlikler nedeniyle okullarda laboratuvar, kütüphane, oyun alanları gibi yerlerin bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5
Sınıf ve Ailelerin Birey Sayısına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	324	37	490	56	425	49
Bazen	159	18	145	16	203	23
Çoğu zaman	122	14	89	10	85	10
Her zaman	265	30	141	16	146	17
Toplam	870	99	865	98	859	99

$$\chi^2_1: 31.455 \quad P_1: .000 \quad C_1: .187 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 3.443 \quad p_3: .064$$

$$\chi^2_2: 77.517 \quad P_2: .000 \quad C_2: .287 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .063 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 5’de, öğrencilerin sınıf ve ailelerinin, velilerin ise ailelerinin birey sayısını fazla bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi sınıf ve ailelerindeki birey sayısının fazlalığı konusunda öğrenci görüşleri arasında, ailelerin lehine anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Öğrenciler sınıflarını ailelerine göre daha kalabalık bulmaktadırlar.

Aynı konuda öğrenci ve velilerin aileleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$). Ancak küçük bir farkla velilerin, öğrencilere göre ailelerinin birey sayısını daha fazla bulduğu da görülmektedir.

Öğrenciler, daha az nüfusa sahip olması nedeniyle ailelerinde sınıflarına göre daha rahat davranabilir. İlgi ve yeteneklerini geliştirme yönüyle daha çok imkan bulabilir. Çevresindekilerle daha yoğun insani ilişkilere girebilirler. Tüm bunlardan dolayı birey sayısı açısından aile ortamlarının sınıflara göre demokrasi eğitime daha uygun bir ortam olduğu söylenebilir.

Ayrıca, Tablo 4’ün yorumunda ileri sürülen birey sayısının fazlalığı sebebi de, bu görüşlerle teyit edilmiştir. Fiziksel yeterlilikler yönüyle, evlerin okullara göre demokrasi eğitime daha uygun olmasının bir sebebi, ailelerin sınıflara göre daha az nüfusa sahip olmasıdır.

Tablo 6
Okul ve Evlerdeki Araç-Gereçlerin Yeterliliğine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Okul		Ev		Ev	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	131	15	67	7	71	8
Bazen	252	29	165	19	203	23
Çoğu zaman	184	21	212	24	223	26
Her zaman	301	34	415	47	353	41
Toplam	868	99	855	97	850	98

$$\chi^2_1: 55.325 \quad p_1: .000 \quad C_1: .247 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 9.709 \quad p_3: .002$$

$$\chi^2_2: 58.923 \quad p_2: .000 \quad C_2: .254 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .106 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 6’da, öğrencilerin okul ve evlerinde, velilerin ise evlerinde bulunan araç-gereçlerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri arasında evlerinin lehine anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Öğrenciler, bu açıdan evlerini, sınıflarına göre anlamlı bir farkla daha yeterli bulmaktadır.

Aynı konuda, öğrenci ve velilerin ev ortamlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .01$). Öğrenciler bu yönden evlerini daha yeterli görmektedirler. Öğrencilerin bu konuda daha olumlu düşünceleri, ihtiyaçlarının velilerinkine göre daha sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, velilerin tüm ailenin ihtiyaçlarını, öğrencilerin ise sadece kendi ihtiyaçlarını dikkate alması da bu sonuca etki etmiş olabilir.

Bu bulgulardan hareketle, ihtiyaçların karşılanması için gerekli araç-gereçlerin yeterliliği açısından evlerin okullara göre, anlamlı bir farkla, demokrasi eğitimine daha uygun bir ortam olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu veriler, Tablo 4 ve Tablo 5’den çıkarılan sonucu desteklemektedir. Ev ve okullardaki araç-gereç yeterliliğine ilişkin fark, fiziksel mekanın yeterliliğine dönük öğrenci görüşleri arasındaki farka etki etmektedir. Birey sayısının fazla olması nedeniyle sınıflarda öğrenci başına araç-gereç oranı az olacağından dolayı, öğrenciler bu konuda sınıflarını demokrasi eğitimine yeterince uygun bulmadığı söylenebilir.

Tablo 7
Sınıf ve Evlerin Düzenine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin
Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Ev		Ev	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	304	35	12	2	61	7
Bazen	304	35	35	4	124	14
Çoğu zaman	130	15	105	12	236	27
Her zaman	133	15	706	80	440	51
Toplam	871	99	858	98	861	100

$$\chi^2_1: 5.660 \quad p_1: .773 \quad C_1: .080 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 159.308 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 876.315 \quad p_2: .000 \quad C_2: .710 \quad Sd_2: 3 \quad \chi^2_3: .396 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 7’de, öğrencilerin sınıf ve evlerini, velilerin ise evlerini yeterince düzenli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi, sınıf ve evlerinin düzenine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_2 < .001$). Öğrenciler evlerini daha düzenli bulmaktadır. Yüzde oranların dağılımında anlamlı bir fark görülmesine rağmen veriler üzerinde yapılan χ^2_1 testi anlamlı bir fark vermemiştir ($p_1 > .05$). Her bir öğrencinin ev ve sınıf ortamlarına ilişkin görüşleri arasında önemli bir paralellik bulunduğundan dolayı χ^2_1 testi anlamlı bir fark vermemiştir. χ^2_1 ve χ^2_2 testi sonuçları, her bir öğrencinin düzen yönüyle ev ve sınıf ortamlarına ilişkin kendi görüşleri içinde bir paralelliğin bulunduğunu, ancak oransal olarak ev ortamlarını beğenen öğrencilerin önemli miktarda fazla olduğunu göstermektedir.

Bu konuda öğrenci ve velilerin ev ortamlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Öğrenciler, evlerini velilerine göre daha düzenli bulmaktadır. Velilerin beğenme oranının daha düşük olması, kendilerini evin yöneticisi olarak görmesinden ve eleştirel bir durum değerlendirmesi yapmasından kaynaklanabilir.

Fiziksel boyut açısından okul ve ev ortamlarının değerlendirilmesi

Fiziksel boyut açısından okul ve ev ortamının değerlendirilmesini içeren Tablo 4-Tablo 7 genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin dört özellik açısından da ev ortamını okul ortamına göre demokrasi eğitimine ‘anamlı bir farkla’ daha uygun bulduğu görölmektedir. Bu durum, okuldaki her bir öğrenciye düşen fiziksel mekan ve araç-gereç miktarı ile evde her bir bireye düşen fiziksel mekan ve araç-gereç miktarı arasındaki farktan kaynaklanabilir. Tablo 5’den de anlaşılacağı gibi sınıflardaki öğrenci sayısı genellikle fazla bulunurken, ailelerin birey sayısı öğrencilerin çoğu tarafından fazla bulunmamaktadır.

Bu boyutta dikkati çeken diğer bir nokta, görüşler arasında diğerlerine göre çok daha fazla farklılaşmanın, öğrencilerin ev ve sınıflarının düzenine ilişkin görüşlerinde olmasıdır. Bu durum, okullarda öğrenci sayısının aşırı fazla olmasından, personel ile araç-gereçlerin yetersiz bulunmasından, düzenlenmesi gereken alanın ise geniş olmasından ve öğrencilerin okullarını evleri gibi sahiplenmemelerinden kaynaklanabilir.

Tablolar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin sadece ev ve sınıf ortamlarının düzenine ilişkin kendi görüşleri içerisinde bir paralellik bulunduğu; diğer özellikler açısından ise kendi görüşleri içerisinde anlamlı oranda farklılaştığı görölmektedir. Ev ortamını, bu üç yönden demokrasi eğitime uygun bulan öğrencilerin önemli bir kısmı sınıf ortamlarını daha az uygun bulmuştur. Bu durumun, öğrencilerin yukarıda belirtilen sebepleri göz önünde bulundurarak görüş bildirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ev ortamlarının değerlendirilmesini içeren öğrenci ve veli görüşleri arasında fiziksel büyüklük ve birey sayısının fazlalığı konusunda fark bulunmamıştır. Evin araç-gereç yeterliliği ve düzeni konularında ise öğrenciler anlamlı bir farkla daha olumlu düşünmektedir. Öğrencilerin, bu iki konuda ev ortamları hakkında daha olumlu düşünmeleri, okulları ile karşılaştırarak evlerini değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

4.2.2. Bilgi boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluğu

Tablo 8
Sınıf ve Ailelerde Demokrasi Konulu Tartışmaların Yapılma Sıklığına Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	137	16	31	4	61	7
Bazen	300	34	215	24	284	33
Çoğu zaman	227	26	264	30	298	35
Her zaman	202	23	337	38	214	25
Toplam	866	99	847	96	857	99

$$\chi^2_1: 35.608 \quad p_1: .000 \quad C_1: .201 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 35.752 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 117.315 \quad p_2: .000 \quad C_2: .349 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .201 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 8’de, öğrenci ve velilerin, sınıf ve aile ortamlarında demokrasi ile ilgili konuların konuşulup konuşulmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablodaki veriler bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri arasında aile ortamlarının lehine anlamlı bir farkın olduğunu ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) göstermektedir. Demokrasi konuları ailelerde sınıflara göre çok daha fazla konuşulmaktadır. Sınıflarda bu konuların az konuşulması, öğretmenlerin yıllık müfredatı yetiştirme endişelerinden kaynaklanabilir. Ailede ise böyle bir problem bulunmamaktadır. Ayrıca, basın-yayın organlarının programları aracılığıyla bu tartışmaların aile ortamlarında yapılmasına sebep olması da, bu durum üzerinde etkili olabilir.

Aynı konuda öğrenci ve velilerin aile ortamlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Öğrenciler, velilere göre aile ortamlarında bu konuların daha çok konuşulduğunu belirtmiştir.

Herhangi bir sistem veya yaşam tarzının benimsenip yaşantıya aktarılabilmesi için, öncelikle bireylerin o sistem veya yaşam tarzı hakkında bilgilenmesi gereklidir. Buna göre, aile ortamlarının sınıflara göre bilgi boyutu açısından anlamlı bir farkla demokrasi eğitimine daha uygun olduğu söylenebilir.

4.2.3. Kural boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu

Tablo 9
Sınıf ve Ailelerde Çeşitli Davranış Kurallarının Bulunup Bulunmadığına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	193	22	72	8	69	8
Bazen	315	36	192	22	135	16
Çoğu zaman	182	21	248	28	255	29
Her zaman	171	19	355	40	403	47
Toplam	861	98	867	99	862	100

$$\chi^2_1: 23.273 \quad p_1: .025 \quad C_1: .162 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 6.816 \quad p_3: .009$$

$$\chi^2_2: 159.566 \quad p_2: .000 \quad C_2: .395 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .089 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 9’da, öğrencilerin sınıf ve ailelerinde, velilerin ise ailelerinde çeşitli davranış kurallarının bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu veriler, davranış kurallarının bulunması ile ilgili olarak öğrencilerin görüşleri arasında, aile ortamlarının lehine anlamlı bir farkın ($p_1 < .05$; $p_2 < .001$) bulunduğunu göstermektedir. Aileler, sınıflara göre anlamlı bir farkla davranış kurallarının daha çok bulunduğu bir ortamdır.

Aynı soru karşısında öğrenci ve velilerin aile ortamlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .01$). Öğrenciler, velilerine göre ailelerinde davranış kurallarının daha az bulunduğunu belirtmiştir. Bu fark, öğrencilerin sadece kendileri için geçerli kuralları dikkate alarak cevap verirken, velilerin bu konuda tüm aile içi kuralları dikkate almasından kaynaklanabilir.

Bu bulgulardan, ailelerin sınıflara göre kuralların bulunması ve yaşaması yönüyle demokrasi eğitime daha uygun olduğu söylenebilir. Zira, demokratik kural bilincinin oluşması için öğrencilerin, kuralların bulunduğu ortamlarda yaşamaları gerekir. Ailelerinin etkisinde kalan öğrencilerin yaşadıkları ortamı belirli kurallara göre düzenleme ve bu kurallara uygun hareket etme konusunda daha dikkatli davranacağı söylenebilir.

Tablo 10
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Davranış Kurallarını Çocuklara
Açıklama Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	16	2	30	3	14	1
Bazen	110	13	117	13	86	10
Çoğu zaman	187	21	184	21	189	22
Her zaman	552	63	535	61	561	65
Toplam	865	98	866	98	850	98

$$\chi^2_1: 40.731 \quad p_1: .000 \quad C_1: .212 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 2.972 \quad p_3: .085$$

$$\chi^2_2: 4.766 \quad p_2: .190 \quad C_2: .074 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .059 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 10'da, öğrenci ve velilerin, sınıf ve ailelerde uyulması gereken kurallarla ilgili olarak öğretmen veya aile büyüklerinin açıklama yapıp yapmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında oransal olarak bir farkın olmadığı ($p_2 > .05$) görülmektedir. Öğretmen ve aile büyüklerinin yarıdan fazlası her zaman kural açıklaması yapmaktadır. Buna rağmen χ^2 testi anlamlı bir fark olduğunu ($p_1 < .001$) göstermiştir. Bu test sonunda ortaya çıkan anlamlı fark öğrencilerin, aile büyükleri ve öğretmenlerinin kural açıklama tutumları ile ilgili düşüncelerinde anlamlı düzeyde farklılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerinin her zaman açıklama yaptığını belirten öğrencilerin önemli bir kısmı, aile büyüklerinin açıklama yapmadığını; aile büyüklerinin her zaman kural açıklaması yaptığını ifade eden öğrencilerin önemli bir kısmı, öğretmenlerinin kural açıklaması yapmadığını ifade etmiştir.

Öğrenci ve velilerin aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı ($p_3 > .05$) görülmektedir.

Uymaları beklenen kurallar hakkında öğrencilerin bilgileneceği demokrasi eğitiminin bir gereğidir. Zira, bilmedikleri kurallara bireylerin uyması beklenemez. Öğretmen ve aile büyüklerinin büyük çoğunluğunun, önemli oranda bu ilkeye uygun hareket ettiği söylenebilir.

Tablo 11
Sınıf ve Ailelerde Kurallara Uymayanların Uyarılıp Uyarılmadığına
İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	49	6	57	7	24	3
Bazen	192	22	185	21	185	21
Çoğu zaman	244	28	246	28	259	30
Her zaman	385	44	377	43	395	46
Toplam	870	99	865	98	863	100

$$\chi^2_1: 39.152 \quad p_1: .000 \quad C_1: .208 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 1.776 \quad p_3: .183$$

$$\chi^2_2: 11 \quad p_2: .834 \quad C_2: .847 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .045 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 11’de, öğrenci ve velilerin, sınıf veya ailelerinde belirlenmiş kurallara uymayan bireylerin diğer bireyler tarafından uyarılıp uyarılmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi bu konudaki öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında oransal olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_2 > .05$). Öğretmen ve aile büyüklerinin yarıya yakını kurallara uymayanları sürekli uyarmaktadır. Ancak χ^2 testi anlamlı bir fark vermiştir ($p_1 < .001$). Bu iki test arasındaki fark öğrencilerin bu konudaki öğretmen ve velilerin tutumları konusunda farklı düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerinin uyardığını belirten öğrencilerin önemli bir kısmı aile büyüklerinin uyarmadığını, aile büyüklerinin uyardığını belirten öğrencilerin önemli bir kısmı da öğretmenlerinin uyarmadığını belirtmiştir.

Aynı konuda aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında ise, anlamlı bir fark ($p_3 > .05$) bulunmamaktadır.

Demokrasi açısından kurallara uymayanların uyarılması, demokratik denetim mekanizmasının kurulması ve işletilmesi açısından bir gerekliliktir. Öğretmen ve aile büyüklerinin yarıya yakınının sürekli olarak demokrasi eğitimine uygun hareket ettiği, yarıdan fazlasının da zaman zaman uygun olmayan tutumlar sergilediği söylenebilir. Yine öğrencilerin yarıya yakınının bu denetim mekanizmasının işlemesi için her zaman gayret etmesi, yarıdan fazlasının ise bu konuda zaman zaman bazı problemler çıkarması beklenebilir.

Tablo 12
Sınıf ve Ailelerde Olumsuz Söz ve Davranışta Bulunanların Uyarılıp
Uyarılmadığına Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	60	7	43	5	24	3
Bazen	103	12	93	11	185	21
Çoğu zaman	132	15	194	22	259	30
Her zaman	575	65	527	60	395	46
Toplam	870	99	857	97	863	100

$$\chi^2_1: 65.352 \quad p_1: .000 \quad C_1: .266 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 30.605 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 17.101 \quad p_2: .001 \quad C_2: .139 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .186 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 12’de, öğrenci ve velilerin, sınıf ve aile ortamlarında olumsuz söz söyleyen, huzursuzluk çıkaran, kavga eden bireylerin öğretmen ve aile büyükleri tarafından uyarılıp uyarılmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .01$). Bu fark öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin görüşleri arasında öğrencilerin anlamlı düzeyde farklılaştığını ifade etmektedir.

Bu konudaki aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Öğrenciler velilere göre, aile büyüklerinin uyarma davranışını daha sık gösterdiğini düşünmektedir. Bu fark, velilerin uyarı olarak değerlendirmede bazı söylemleri çocukların uyarı olarak algılamasından kaynaklanabilir.

Demokrasi eğitime uygun bir ortamda olumsuz söz ve davranışların olmaması gerekir. Böyle davranışların olması halinde bireylerin cezalandırılması yerine demokratik olarak uyarılması gerekir. Bu konuda, alınan uyarma tedbiri yönüyle öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarının demokratikliği arasında oransal olarak fark görülmektedir. Öğretmen veya aile büyüklerinin etkisinde kalan çocukların büyük kısmının, demokratik olmayan davranışlarla karşılaşmaları halinde böyle davranan kişileri uyarmaları beklenebilir.

Tablo 13
Sınıf ve Ailelerde Kurallara Uyanların Takdir Edilip Edilmediğine
İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	130	15	76	9	40	4
Bazen	244	28	183	21	180	21
Çoğu zaman	217	25	242	28	214	25
Her zaman	279	32	362	41	430	50
Toplam	870	99	863	98	864	100

$$\chi^2_1: 77.037 \quad p_1: .000 \quad C_1: .286 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 9.172 \quad p_3: .002$$

$$\chi^2_2: 34.951 \quad p_2: .000 \quad C_2: .197 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .102 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 13’de, öğrenci ve velilerin, belirlenen kurallara uyan bireylerin öğretmen ve aile büyükleri tarafından takdir edilip edilmediğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi, konu ile ilgili olarak öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında, aile büyüklerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Aile büyükleri kurallara uygun davranan çocukları, öğretmenlere göre daha çok takdir etmektedir. Bu fark, her olumlu davranışın takdir edilmesinin eğitsel olarak uygun olmadığı düşüncesiyle öğretmenlerin bu tutumu daha seyrek göstermesinden kaynaklanabilir.

Aynı konuda aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .01$). Veliler bu konuda kendilerini, öğrencilere göre daha demokratik bulmaktadırlar.

Belirlenmiş kurallara uymak ve uyanları takdir etmek demokrasi eğitiminin bir gereğidir. Bu açıdan, velilerin öğretmenlere göre bu eğitime anlamlı bir farkla daha uygun davrandığı söylenebilir. Aile büyüklerinin etkisinde kalan öğrencilerin, öğretmenlerinin etkisinde kalan öğrencilere göre birlikte yaşadığı ve ilişkide bulunduğu bireyleri daha sık takdir etmesi beklenebilir.

Kural boyutu açısından sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesi

Kural boyutu ile ilgili olarak, sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesini içeren Tablo 9-Tablo 13 genel olarak incelendiğinde, beş özellik açısından da, aile ortamının sınıfa göre demokrasi eğitimine ‘anamlı bir farkla’ daha uygun olduğu görölmektedir. Yine öğrenciler, bu beş özellik yönünden de sınıf ve aile ortamlarına ilişkin kendi görüşleri içerisinde anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Beş özellik açısından da öğrencilerin aile ortamını demokrasi eğitimine daha uygun bulması, yoğun duygusal ilişkilere dayanması nedeniyle ailelerde geçerli kuralların çok katı olmamasından, ilişkilerin daha sıcak ve gayri resmi bir yapıda olmasından, birey sayısının azlığı nedeniyle aile büyüklerinin kontrolü daha rahat sağlamasından, aile bireylerinin birbirlerini çok daha iyi tanımalarından, aile içi kuralların çocukların yapısına daha uygun olmasından ve bu kuralların uzun süredir uygulanmasından kaynaklanabilir.

Burada dikkati çeken bir başka nokta ise, öğretmen ve velilerin kurallara uymayan öğrencileri uyarma konusunda, kurallara uyanları takdir etmeye göre daha istekli görünmesidir. Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmenler, öğrencilerin %44’üne göre kurallara uymayan öğrencileri sürekli uyardıkları ve yine öğrencilerin %32’sine göre kurallara uyanları sürekli takdir ettikleri dikkati çekmektedir. Aynı şekilde, Tablo 12’de öğrencilerin %60’ına göre aile büyükleri olumsuz söz ve davranışta bulunan bireyleri sürekli uyarırlarken Tablo 13’de öğrencilerin ancak %41’ine göre kurallara uygun davranan bireyleri sürekli takdir ettikleri görölmektedir. Öğretmen ve velilerin uyarma davranışı ile takdir etme davranışları arasında, uyarma yönünde önemli bir fark bulunmaktadır. İnsanlarımızın çevresindeki bireyleri uyarma ve eleştirmede istekli olup takdir ve teşekkür etme davranışını göstermede aynı hassasiyetle davranamamasının sebeplerinden birinin de bu çelişki olduğu söylenebilir.

Bu boyut açısından aile ortamlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında iki özellik açısından fark bulunmamaktadır. İki özellik açısından veliler öğrencilere göre, bir özellik açısından ise, öğrenciler velilere göre ailelerini daha demokratik bulmuştur.

Özetle aile ortamlarının, kural boyutu açısından sınıf ortamlarına göre anlamlı bir farkla demokrasi eğitimine daha uygun olduğu söylenebilir. Buna göre, aile ortamlarının etkisinde kalmaları halinde, kural bilinci açısından öğrencilerin daha demokratik tutum ve davranış sergilemesi beklenebilir.

4.2.4. İfade boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu

Tablo 14
Davranış Kurallarının Belirlenmesinde Çocukların Görüşlerinin Alınıp Alınmadığına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	227	26	109	12	60	7
Bazen	320	36	233	27	242	28
Çoğu zaman	164	19	248	28	293	34
Her zaman	146	17	274	31	266	31
Toplam	858	98	864	98	861	100

$$\chi^2_1: 61.476 \quad p_1: .000 \quad C_1: .259 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 1.563 \quad p_3: .211$$

$$\chi^2_2: 111.237 \quad p_2: .000 \quad C_2: .339 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .043 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 14’de, öğrencilerin sınıf ve aile içindeki, velilerin ise aile içindeki davranış kurallarının belirlenmesinde çocukların görüşlerinin alınıp alınmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Öğrenciler, aile ortamlarının lehine görüş bildirmiştir. Sınıf içi kuralların çoğunun müfredat programı ve yönetmeliklerle belirlenip, aile içi kuralların belirlenmesinde böyle bir durumun olmaması bu sonuca etki etmiş olabilir.

Aynı konuda, aile ortamlarının değerlendirilmesine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$). Öğrenci ve velilerin yarısından fazlası aile ortamlarını bu konuda demokratik bulmuştur.

Bireylerin, uymakla yükümlü oldukları kuralların belirlenmesinde görüşlerini açıkça ifade etmeleri demokratikliğin ve demokrasi eğitiminin bir gereğidir. Aile ortamlarının sınıflara göre anlamlı bir farkla bu eğitime daha uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca, ailelerinin etkisinde kalan öğrencilerin, sınıflarının etkisinde kalan öğrencilere göre bu konuda daha demokratik davranması beklenebilir.

Tablo 15
Çocukların Sıkıntılarını Öğretmen ve Aile Büyükleri ile
Konuşabilme Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin
Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Okul		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	175	20	86	10	52	6
Bazen	394	45	217	25	259	30
Çoğu zaman	140	16	253	29	291	34
Her zaman	160	18	311	35	259	30
Toplam	869	99	867	99	861	100

$$\chi^2_1: 54.246 \quad p_1: .000 \quad C_1: .243 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 1.505 \quad p_3: .220$$

$$\chi^2_2: 162.522 \quad p_2: .000 \quad C_2: .397 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .042 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 15’de, öğrencilerin öğretmen ve aile büyükleriyle, velilerin ise kendileriyle çocukların sıkıntılarını rahatlıkla konuşup konuşamadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğrenci görüşleri arasında aile büyüklerinin tutumları lehine anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Bu fark, öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha formel bir yapı göstermesinden ve öğrencilerin, velileri öğretmenlere göre kendilerine daha yakın, samimi ve ilgili görmesinden kaynaklanabilir.

Aynı konuda aile büyüklerinin tutumlarını değerlendiren öğrenci ve veli görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Öğrenci ve velilerin yarısından fazlası aile büyüklerinin tutumlarını genel olarak demokratik bulmaktadırlar.

Bireylerin, karşılaştıkları sıkıntıları gerekli kişilerle rahatlıkla konuşabilmeleri, bu konudaki düşüncelerini ifade edebilmeleri demokrasinin bir gereğidir. Bu ölçüt açısından aile ortamının sınıflara göre demokrasi eğitimine daha uygun bir ortam olduğu söylenebilir. Aile büyükleri çocukların problemlerini dinleme, onlara konuşma hürriyeti sağlama açısından öğretmenlere göre daha demokratik davranmaktadır. Aile büyüklerinin etkisinde kalan öğrencilerin, öğretmenlerinin etkisinde kalan öğrencilere göre başkalarının sıkıntılarını dinleme, düşüncelerine saygılı olma, kendi sıkıntı ve düşüncelerini rahatça ifade etme gibi konularda daha demokratik davranacağı söylenebilir.

Tablo 16
Sınıf ve Aile Ortamlarında Çocukların Düşüncelerini Rahatça İfade
Edip Edemediklerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	107	12	54	6	26	3
Bazen	310	35	228	26	154	18
Çoğu zaman	201	23	279	32	260	30
Her zaman	253	29	300	34	423	49
Toplam	871	99	861	98	863	100

$$\chi^2_1: 23.747 \quad p_1: .000 \quad C_1: .164 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 30.462 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 46.559 \quad p_2: .000 \quad C_2: .226 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .185 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 16’da, öğrencilerin aile ve sınıf ortamlarında, velilerin ise aile ortamlarında çocukların konuşulan herhangi bir konuyla ilgili olarak düşüncelerini rahatça söyleyip söyleyemediklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere, bu konuda sınıf ve aile ortamlarını değerlendiren öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Öğrenciler, sınıf ortamlarına göre aile ortamlarında çeşitli konulara ilişkin düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini belirtmiştir. Bu fark, sınıf içi ilişkilerin formallığından, konuşulan konuların daha çok derslerle ilgili olmasından, öğrencilerin arkadaşlarından çekinmelerinden kaynaklanabilir.

Aynı konuda aile ortamlarını değerlendiren öğrenci ve veli görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Aile ortamlarının bu niteliğine ilişkin öğrenciler velilerine göre daha olumlu düşünmektedirler. Bu fark, öğrencilerin kendilerini ile ilgili ilgisiz bütün konuları dikkate alırken, velilerin sadece çocukları ilgilendiren konuları dikkate almasından kaynaklanabilir.

Herhangi bir konuya ilişkin düşüncelerini ifade edebilme, temel bir insan hakkı ve demokrasinin temel gereklerinden biridir. Buna göre, aile ortamlarının sınıflara göre demokrasi eğitime anlamlı bir farkla daha uygun olduğu söylenebilir. Bu konuda, aile ortamının etkisinde kalan öğrenciler tartışmalara daha etkin katılabilir, düşünsel olarak

kendilerini daha çok geliştirebilir ve düşüncelerini toplum karşısında rahatlıkla ifade edip savunabilirler.

Tablo 17
Öğretmen ve Aile Büyüklerini Çocukların Uyarabilme Düzeylerine
İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	258	29	91	10	63	7
Bazen	323	37	301	34	206	24
Çoğu zaman	154	18	234	27	245	28
Her zaman	139	16	230	26	346	40
Toplam	874	99	856	97	860	99

$$\chi^2_1: 43.527 \quad p_1: .000 \quad C_1: .220 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 38.938 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 119.449 \quad p_2: .000 \quad C_2: .350 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .209 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 17’de, öğrencilerin öğretmen ve aile büyüklerini, velilerin ise kendilerini hatalı bir söz ya da davranışta bulunmaları halinde çocukların rahatlıkla uyarıp uyaramadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumuna ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001; p_2 < .001$). Aile büyükleri, öğretmenlere göre çocuklar tarafından gelen eleştirilere daha açık bir tutum sergilemektedir. Bu fark, öğretmenin formal gücü temsil etmesinden dolayı öğrencilerin onları eleştirmeye cesaret edememesinden kaynaklanabilir. Ayrıca, öğrenciler önünde eleştirilen öğretmenin, otoritesini kaybetme endişesi ile ters tepkiler üretmesi de bu sonucu doğurmuş olabilir.

Aynı konudaki aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Bu konuda öğrenciler, velilerine göre anlamlı bir farkla daha olumsuz düşünmektedir. Bu fark, velilerin sadece kendilerine ifade edilen eleştirileri dikkate alırken, öğrencilerin ifade edemediği birçok eleştiriyi de dikkate alarak görüş bildirmesinden kaynaklanabilir.

Herkesin hata yapabileceği ve bununla ilgili olarak yapılan eleştirilerin olgunlukla karşılanması, demokratikliğin bir gereğidir. Özellikle büyükler, küçüklere bu konuda örnek olmalıdır. Buna göre, aile büyüklerinin öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergilemekle birlikte, hem öğretmen, hem de velilerin yeterince demokratik olmadığı söylenebilir. Bu konuda aile büyüklerini örnek alan öğrencilerin ileriki yaşamlarında, bir insan olarak hata yapabileceklerini göz önünde bulundurup daha az hata yapmaları, yaptıkları hatadan kısa zamanda dönmeleri, kendilerini eleştiren kimselere saygı duymaları beklenebilir.

Tablo 18
Düşüncelerin Açıklanmasında Öğretmen ve Aile Büyüklerinin
Engelleyici Tavrılarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	380	43	331	38	330	38
Bazen	265	30	293	33	289	33
Çoğu zaman	93	11	151	17	134	16
Her zaman	133	15	86	10	108	13
Toplam	871	99	861	98	861	99

$$\chi^2_1: 40.982 \quad p_1: .000 \quad C_1: .213 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: .374 \quad p_3: .541$$

$$\chi^2_2: 28.599 \quad p_2: .000 \quad C_2: .179 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .021 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 18’de, öğrencilerin sınıf ve ailelerinde, velilerin ise ailelerinde çocukların herhangi bir konuya ilişkin düşüncelerini belirtirken “sen sus, konuşma, her şeye karışma” gibi sözlerle engellenip engellenmediğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Aile büyükleri öğretmenlere göre bu konuda daha demokratik bir tavır sergilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini bildirmelerinde engelleyici tutumlara daha sık başvurumaktadırlar.

Aile büyüklerinin aynı konudaki tutumlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$).

Düşüncelerini açıklamak isteyen bireylere engel olmak, demokratik olmayan bir tavidir. Öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tavırları arasında demokratiklik yönüyle anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin yarıdan fazlasının “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneklerini tercih etmiş olmaları, bu konuda öğretmen ve aile büyüklerinin bazen demokratik olmayan tavırlar sergilediğini göstermektedir. Öğretmen ve aile büyüklerinden etkilenen öğrencilerin, doğal olarak demokratik davranamayacağı söylenebilir.

Tablo 19
Sınıf ve Aile Ortamlarında Çocuklarla Alay Edilip Edilmediğine
İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	203	23	629	72	619	72
Bazen	297	34	124	14	128	15
Çoğu zaman	150	17	46	5	39	5
Her zaman	214	24	60	7	65	7
Toplam	864	98	859	98	851	99

χ^2_1 : 35.251 p_1 :.000 C_1 : .199 Sd_1 : 9 χ^2_3 :.025 p_3 :.874
 χ^2_2 : 430.938 p_2 :.000 C_2 : .578 Sd_2 : 3 C_3 : .005 Sd_3 : 3

Tablo 19’da, öğrencilere sınıf ve ailelerinde, velilere ise ailelerinde çocuklarla çeşitli konularda alay edilip edilmediği sorulmuştur. Görüldüğü üzere, söz ve davranışlarından dolayı alay edilme durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p_1<.001$; $p_2<.001$) bulunmaktadır. Öğrenciler, sınıflarında arkadaşlarının çoğu zaman kendileriyle alay ettiğini, aile bireylerinin ise genellikle böyle bir tavır sergilemediğini belirtmiştir. Bu fark, aile bireylerinin daha samimi ilişki içerisinde olmasından ve genel olarak aynı düşünceleri paylaşmalarından, aile bireylerinin sözlerini espri olarak görmesinden kaynaklanabilir.

Aynı konuda, aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p_3>.05$)

Bireye söz ve davranışlarından dolayı alay edilmesi, demokrasi eğitime kesinlikle uygun olmayan bir durumdur. Bu açıdan, aile ortamlarının sınıflara göre daha demokratik bir ortam olduğu söylenebilir. Ailenin etkisiyle öğrencilerin daha demokratik davranması beklenebilir. Çocuklar, aile içerisinde alay edilme korkusundan uzak olacakları için, düşünce ve eylemlerini daha rahatlıkla gerçekleştirebilirler.

İfade boyutu açısından sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesi

İfade boyutu ile ilgili olarak, sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesini içeren Tablo 14-Tablo 19 ve Tablo 25 genel olarak incelendiğinde, öğrenciler altı özellik açısından da aile ortamın sınıflara göre demokrasi eğitime ‘anlamli bir farkla’ daha uygun bulmuşlardır.

Yine öğrenciler, bu boyutla ilgili olarak altı özellik açısından da, sınıf ve aile ortamlarına ilişkin kendi görüşleri içerisinde farklılaşmıştır. Aile ortamını uygun bulan öğrencilerin önemli bir kısmı sınıflarını uygun bulmamıştır.

Bu durum, aile ortamındaki ilişkilerin resmiyetten uzak ve daha sıcak olmasından, aile içi kuralların ılımlı olmasından, karşılıklı güven, samimiyet, hoşgörü gibi değerlere dayanmasından, birey sayısının az olması nedeniyle aile büyüklerinin kontrolünün daha kolay sağlanmasından kaynaklanabilir. Zira özellikle sosyal ilişkilerin iyi olmadığı ortamlarda bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesi, problemlerini ilgililerle görüşmesi beklenemez. Nitekim, sosyal ilişkiler boyutunda yer alan özellikler açısından aile ortamlarının demokrasi eğitime oldukça uygun bir durumda olduğu belirlenmiştir.

Aile ortamlarının değerlendirilmesi açısından ise, öğrenci ve veli görüşleri arasında dört özellik açısından fark bulunmazken, iki özellik açısından veliler öğrencilere göre, aile ortamını daha demokratik bulmuştur.

Sonuç olarak, ifade boyutu açısından, aile ortamının sınıflara göre demokrasi eğitime daha uygun olduğu söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin ailelerinin etkisinde kalmaları halinde, ifade boyutu açısından daha demokratik tutum ve davranışlar sergilemesi beklenebilir.

4.2.5. Katılım boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu

Tablo 20
Aile Büyükleri ve Öğretmenlerin Çocuklara Çeşitli Konularda Seçim Şansı Verip Vermediklerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	81	9	37	4	18	2
Bazen	204	23	176	20	106	12
Çoğu zaman	232	26	238	27	290	34
Her zaman	350	40	413	47	445	51
Toplam	867	99	864	98	859	99

$$\chi^2_1: 17.686 \quad p_1: .039 \quad C_1: .141 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 8.932 \quad p_3: .003$$

$$\chi^2_2: 23.743 \quad p_2: .000 \quad C_2: .164 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .101 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 20’de, öğrencilere öğretmen ve aile büyükleri tarafından, velilere ise kendileri tarafından çocuklara arkadaş belirleme, konu belirleme, araç-gereç alma gibi konularda seçim şansının verilip verilmediği sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konuyla ilgili olarak öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p_1 < .05$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Bu konuda aile büyükleri öğretmenlere göre demokrasi eğitimi açısından daha uygun bir davranmaktadır. Bu fark, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle, her öğrenciye her konuda seçme şansının verilememesinden kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretmenin yıl içerisinde tamamlamak zorunda olduğu müfredat programını yetiştirme kaygısı da, bu durumu etki etmiş olabilir. Zira, öğretmenler zaman zaman bu kaygıdan dolayı öğrencilerin bazı istek ve tercihlerini geri çevirebilmektedirler.

Aile büyüklerinin aynı konudaki tutumlarına ilişkin veli ve öğrenci görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .01$). Aile büyükleri, kendileri ile ilgili olarak bu konuda öğrencilere göre daha olumlu düşünmektedirler. Bu durum, aile büyüklerinin, çocuklarını çeşitli tehlikelere karşı korumak istemelerinden kaynaklanabilir. Özellikle,

kötü arkadaş edinme, kendilerine faydası olmayan işlerle uğraşma, kalitesiz ya da pahalı eşyalar alma gibi sebeplerden dolayı, velilerin öğrencilerin tercihlerine müdahale etmesi, öğrenciler tarafından gereksiz müdahaleler olarak algılanmış olabilir. Veliler ise, bu müdahalelerin bir çoğunu, kendilerince haklı sebeplere dayandırarak yaptıklarına inanıyor olabilir.

Katılım boyutu açısından sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesi

Katılım boyutu ile ilgili olarak sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesini içeren Tablo 14,16,18-20,27,33-35 genel olarak incelendiğinde; öğrencilere göre sekiz özellik açısından aile ortamının, bir özellik açısından ise (Tablo 34) sınıf ortamının demokrasi eğitimine anlamlı bir farkla daha uygun olduğu görülmektedir. Yine öğrenciler, bu boyut ile ilgili dokuz özellik yönünden de, sınıf ve aile ortamına ilişkin kendi görüşleri içerisinde anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Aile ortamını uygun bulan öğrencilerin önemli bir kısmı, sınıf ortamını daha az uygun bulmuştur.

Bu durum, aile ortamındaki ilişkilerin resmiyetten uzak ve daha sıcak olmasından, güven, samimiyet, hoşgörü, saygı gibi değerlere dayanmasından, evdeki işbölümü sınırlarının daha belirgin olmasından, birey sayısının azlığı nedeniyle etkinliklere katılım imkanlarının daha çok olmasından, çocukların ailesini ve ailedeki işleri daha çok sahiplenmelerinden kaynaklanabilir. Özellikle, sosyal ilişkilerin iyi olmadığı ortamlarda etkinliklere katılımın sağlanması oldukça zordur. Sosyal ilişkilerin niteliği yönüyle ise aile ortamının oldukça iyi durumda olduğu belirlenmiştir.

Aile ortamlarına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında ise, altı özellik açısından fark bulunmamıştır. Bir özellik açısından öğrenciler velilere göre, iki özellik açısından ise veliler öğrencilere göre aile ortamlarını demokrasi eğitimine daha uygun bulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, katılım boyutu açısından aile ortamının sınıflara göre büyük oranda (9 özelliğin 8'i açısından) demokrasi eğitimine daha uygun olduğu söylenebilir. Aile ortamının etkisinde kalan öğrencilerin katılımcılık yönüyle oldukça demokratik tutum ve davranış sergilemesi beklenebilir. Öğrenciler seçimlere, alınacak kararlara, belirlenecek kurallara, yapılacak işlere düşünsel ve fiili olarak aktif bir şekilde katılabilirler.

4.2.6. Sosyal ilişkiler boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu

Tablo 21
Sınıf ve Aile Ortamlarında Büyüklerin Eşit Davranma Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	F	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	128	15	36	4	16	2
Bazen	224	24	85	10	41	5
Çoğu zaman	172	20	158	18	90	10
Her zaman	342	39	575	65	710	82
Toplam	866	98	854	97	857	99

$$\chi^2_1: 26.764 \quad p_1: .002 \quad C_1: .174 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 50.685 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 173.859 \quad p_2: .000 \quad C_2: .411 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .237 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 21’de, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin çocuklar arasında eşit davranıp davranmadığı sorulmuştur. Öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında aile büyüklerinin lehine anlamlı bir fark ($p_1 < .01$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Bu fark, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin her öğrenci ile ilgilenememesinden, başarılı ya da başarısız öğrenciler üzerine daha çok eğilmesinden, kaynaklanabilir. Buna karşılık ailelerin çocuklar arasında fark gözetmemesi, hepsini sahiplenmesi de bu sonuca etki edebilir.

Bu konudaki, aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Aile büyükleri, kendilerinin bu konudaki tutumlarını öğrencilere göre daha demokratik bulmaktadırlar. Bu fark, velilerin çocukları eğitmek için zaman zaman onlara karşı farklı tavırlar göstermesi, çocuklar tarafından eşitsizlik olarak algılanmış olabilir.

Bireylere eşit davranılma yönüyle, aile ortamı, sınıflara göre demokrasi eğitime anlamlı bir farkla daha uygun görünmektedir. Aile büyüklerinin etkisinde kalan öğrencilerin, bu konuda daha demokratik davranacağı söylenebilir.

Tablo 22
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocukları Cezalandırma
Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	308	35	528	60	619	72
Bazen	396	45	238	27	128	15
Çoğu zaman	93	11	54	6	39	5
Her zaman	69	8	28	3	65	7
Toplam	866	98	848	96	851	98

$$\chi^2_1: 37.950 \quad p_1: .000 \quad C_1: .207 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 9.756 \quad p_3: .002$$

$$\chi^2_2: 124.772 \quad p_2: .000 \quad C_2: .358 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .107 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 22’de, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin çocukları azarlayarak veya döverek cezalandırıp cezalandırmadığı sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Öğretmenler, aile büyüklerine göre çocukları azarlama ve dövme davranışını anlamlı bir farkla daha sık göstermektedir. Bu durum, sınıfların çok kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin kontrolü sağlamada güçlük çekmesinden, dayacağı eğitsel bir araç olarak algılamasından kaynaklanabilir. Ayrıca, aile içi ilişkilerin daha duygusal olması, hoşgörü esasına dayanması da bu sonuca etki etmiş olabilir.

Öğrenci ve velilerin bu konudaki aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark ($p_3 < .01$) bulunmaktadır. Aile büyükleri, kendilerinin bu konudaki tutumlarını daha demokratik bulmaktadır. Velilerin sadece kendilerini, öğrenciler ise bütün aile büyüklerini dikkate alarak bu soruyu cevaplamış olmalarından kaynaklanabilir.

Kişilerle düşünce ve eylemlerinden dolayı alay etme veya cezalandırma kesinlikle demokratik olmayan bir davranıştır. Ayrıca dayak atma yasa ve yönetmeliklerle yasaklandığı gibi yapılan araştırmalarla da eğitsel bir değerinin bulunmadığı kanıtlanmıştır. Bu konuda, aile ortamının sınıflara göre anlamlı bir farkla demokrasi eğitimi daha uygun

bir ortam olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, aile büyüklerinin etkisiyle sosyal ilişkilerde kavgaya önemli oranda daha az başvurması beklenebilir.

Tablo 23
Sınıf ve Ailedeki İlişkilerin Hoşgörü Düzeyine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	171	19	33	4	12	1
Bazen	303	34	87	10	68	8
Çoğu zaman	211	24	189	22	220	25
Her zaman	190	22	555	63	563	65
Toplam	875	99	864	98	863	100

$$\chi^2_1: 29.335 \quad p_1: .001 \quad C_1: .181 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: .733 \quad p_3: .392$$

$$\chi^2_2: 392.965 \quad p_2: .000 \quad C_2: .560 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .029 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 23’de, sınıf ve ailelerindeki, velilere ise, ailelerindeki bireyler arası ilişkilerin sevgi, saygı, hoşgörü, güler yüz, güven gibi demokratik değerlere dayanıp dayanmadığı sorulmuştur. Tablodan da anlaşılacağı üzere sınıf ve aile ortamlarına ilişkin bu konudaki öğrenci görüşleri arasında aileleri lehine anlamlı bir fark ($p_1 < .01$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Aile ortamının, bu konuda daha demokratik olması, bu ortamın daha az disiplinli olmasından ve yoğun duygusal ilişkilere dayanmasından kaynaklanabilir.

Aynı konuya ilişkin aile ortamlarına dönük öğrenci ve velilerin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$).

Karşılıklı ilişkilerin demokratik değerlere dayanıyor olması yönüyle, aile ortamı sınıflara göre demokrasi eğitimine daha uygun bir ortam görünümündedir. Bu değerleri benimseme ve yaşatma açısından ailenin etkisinde kalan öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha demokratik davranması beklenebilir.

Ayrıca, bu soruya verilen cevaplar ile Tablo 22’de yer alan cevaplar arasında da bir uyum bulunmaktadır. Dayak ve azarlamanın daha az bulunduğu aile ortamı, ilişkilerin sevgi, saygı ve hoşgörü gibi demokratik değerlere dayanıyor olmasını gerektirir. Zira sevgi, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin yaşadığı ortamlarda azarlama veya dayak gibi

fiziksel cezalar bulunmaz; gerek de kalmaz. Nitekim her iki soruya verilen cevaplar bu düşünceyi teyit etmektedir.

Tablo 24
Aile ve Sınıf Ortamlarında Çocukların Kendilerini Huzurlu Hissedip Hissetmediklerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	138	16	28	3	10	1
Bazen	281	32	93	11	71	8
Çoğu zaman	245	28	186	21	219	25
Her zaman	201	23	565	64	554	64
Toplam	865	98	872	99	854	98

$$\chi^2_1: 60.427 \quad P_1: .000 \quad C_1: .256 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: .009 \quad p_3: .924$$

$$\chi^2_2: 305.206 \quad P_2: .000 \quad C_2: .511 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .003 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 24’de, öğrenci ve velilere, sınıf ve aile ortamlarında çocukların kendilerini huzurlu hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Görüldüğü gibi, öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası, kendilerini ailelerinde sürekli huzurlu hissederlerken sınıflarında hissedememektedirler. Bu anlamlı farka aile içi ilişkilerin sınıflara göre daha sıcak ve daha az disiplinli olmasının etki ettiği söylenebilir.

Aynı konudaki, öğrenci ve velilerin aile ortamlarına ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$). Öğrenci ve veliler ailelerindeki huzur ortamı hakkında benzer şeyler düşünmektedirler.

Bireylerin, yaşadıkları ortam içerisinde kendilerini huzurlu hissetmelerinin demokrasi eğitimi açısından bir gereklilik olduğu düşünülürse, ailelerin sınıflara göre daha uygun bir eğitim ortamı olduğu söylenebilir. Nitekim, Tablo 23’ün çözüm ve yorumunda ortaya konulan ailelerdeki ilişkilerin sınıflardaki ilişkilere göre sevgi, saygı ve hoşgörüye daha çok dayalı olduğu sonucu da bu durumu teyit etmektedir. Zira sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, işbirliği, güven, özgürlük gibi demokratik değerlerin yaşamadığı bir ortamda

bireylerin kendilerini huzurlu hissetmelerinin imkanı yoktur. Huzur yönüyle ailelerinin etkisinde kalan öğrencilerden, yaşadıkları ortamı huzurlu bir ortam yapmak için daha dikkatli davranması ve üzerine düşenleri daha iyi yapması beklenebilir.

Tablo 25
Sınıf ve Ailelerde Yaşanan Problemlerin Kavga Edilmeden
Çözülebilme Durumuna İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin
Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	271	31	32	4	22	3
Bazen	319	36	101	12	128	15
Çoğu zaman	179	20	229	26	277	32
Her zaman	101	12	506	57	425	49
Toplam	870	99	868	99	852	99

$$\chi^2_1: 23.597 \quad p_1: .005 \quad C_1: .162 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 8.031 \quad p_3: .005$$

$$\chi^2_2: 578.019 \quad p_2: .000 \quad C_2: .632 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .097 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 25’de, öğrenci ve velilere, sınıf ve aile ortamlarında yaşanabilen problemlerin kavga edilmeden çözülüp çözülemediği sorulmuştur. Özellikle, çocuklar arasındaki ilişkilerin ne derece kavgasız gerçekleştiğine dönük olarak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$).

Aynı konuda, öğrenci ve velilerin aile ortamlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .01$). Veliler, öğrencilere göre aile içerisinde kavganın daha sık yaşandığını belirtmiştir. Bu fark, velilerin, aile içerisindeki küçük sözlü münakaşaları da kavga olarak nitelendirmesinden kaynaklanabilir. Zira aile büyükleri, kardeşler arasında olan bu küçük tartışmalardan da rahatsızlık duyabilmektedir.

İnsanlar arasında yaşanılması her zaman mümkün olan problemlerin konuşma, tartışma, hoşgörü gibi yollarla çözülmeyip, şiddet kullanımı ve kavga ile çözülmeye çalışılması, kesinlikle demokratik bir davranış değildir. Buna göre, ailelerin sınıflara göre anlamlı bir farkla demokrasi eğitimine daha uygun bir ortam olduğu söylenebilir. Bu

konuda, ailelerinin etkisinde kalan öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının etkisinde kalan öğrencilere göre daha demokratik davranması beklenebilir.

Tablo 26
Sınıf ve Ailedeki İlişkilerin Samimiyet ve Dürüstlük Düzeyine İlişkin
Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	140	16	13	2	12	1
Bazen	344	39	64	7	74	9
Çoğu zaman	230	26	176	20	201	23
Her zaman	147	17	620	71	566	65
Toplam	862	98	873	99	853	99

$$\chi^2_1: 59.582 \quad p_1: .000 \quad C_1: .254 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 2.036 \quad p_3: .154$$

$$\chi^2_2: 596.396 \quad p_2: .000 \quad C_2: .639 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .049 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 26’da, öğrenci ve velilere, sınıf ve ailelerinde çocukların birbirlerine karşı samimi ve dürüst davranıp davranmadıkları sorulmuştur. Görüldüğü gibi bu konudaki öğrenci görüşleri arasında aile bireyleri lehine anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Bu durum, aile içi ilişkilerde kavga etme, dayak atma, alay etme gibi antidemokratik davranışların daha az görülmesinden, hoşgörü, işbirliği, yardımlaşma gibi demokratik değerlerin daha yoğun yaşanmasından kaynaklanabilir.

Aynı konuda, öğrenci ve velilerin aile bireylerinin tutumlarına ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Öğrenci ve velilerin çoğu, aile içi ilişkilerde samimi ve dürüst oldukları konusunda benzer düşünmektedir.

İnsanların birbirlerine karşı samimi ve dürüst davranması, yalan söylememesi, güven duyması, korku ve tedirginlik hissetmemesi demokratik eğitim ortamının temel nitelikleridir. Ailelerin, sınıflara göre, bu konuda anlamlı bir farkla daha uygun bir eğitim ortamı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 27
Sınıf ve Ailedeki İşbirliği ve Yardımlaşma İlişkisi Konusundaki
Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	154	18	20	2	16	2
Bazen	252	29	70	8	65	8
Çoğu zaman	230	26	203	23	236	27
Her zaman	229	26	575	66	536	62
Toplam	865	98	868	99	853	99

$$\chi^2_1: 43.198 \quad p_1: .000 \quad C_1: .218 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 1.572 \quad p_3: .210$$

$$\chi^2_2: 356.645 \quad p_2: .000 \quad C_2: .540 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .043 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 27’de, öğrencilere sınıf ve ailelerindeki, velilere ise ailelerindeki işbirliği ve yardımlaşma ilişkilerinden memnun olup olmadıkları sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konuda sınıf arkadaşlarını ve aile bireylerini değerlendiren öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. İşbirliği ve yardımlaşma ilişkisi, sınıf arkadaşlarına göre aile bireyleri arasında anlamlı bir farkla daha yoğun yaşanmaktadır. Bu durum, aile içi ilişkilerin samimiyet, güven, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü gibi değerlere dayanmasından kaynaklanabilir. Bunun önemli bir sebebinin, ailelerdeki ilişkilerin birincil, okullarda ise daha çok ikincil ve resmi bir yapı arz etmesi olduğu söylenebilir.

Aynı konuda, öğrenci ve velilerin aile bireyleri hakkındaki görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğu, aile bireylerinin işbirliği ve yardımlaşma ilişkisinden her zaman memnun olduğunu belirtmiştir.

İşbirliği, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde gerçekleşen bir ilişkinin demokrasi eğitimi açısından bir gereklilik olduğu düşünülürse aile ortamının sınıflara göre daha uygun bir eğitim ortamı olduğu söylenebilir. Çevresindeki bireylerle ilişki kurma konusunda aile bireylerinin etkisinde kalan öğrencilerin, bu ilişkileri yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği temeline dayandırma konusunda daha başarılı olacağı söylenebilir.

Tablo 28
Sınıf ve Aile Bireylerinin Farklı İnsanlarla İyi İlişkiler Kurabilme
Düzeylerine Dair Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	150	17	17	2	17	2
Bazen	320	36	96	11	71	8
Çoğu zaman	227	26	246	28	288	33
Her zaman	176	20	501	57	487	56
Toplam	873	99	860	98	863	99

$$\chi^2_1: 45.590 \quad p_1: .000 \quad C_1: .224 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: .341 \quad p_3: .559$$

$$\chi^2_2: 383.244 \quad p_2: .000 \quad C_2: .555 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .020 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 28’de, öğrencilere sınıf arkadaşlarının ve aile bireylerinin, velilere ise aile bireylerinin sınıf ve aile dışındaki kişilerle iyi ilişkiler kurup kuramadıkları sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Öğrenciler, bu konuda aile bireylerini daha başarılı bulmaktadırlar. Aile bireylerinin, çevresindeki kişilerle daha iyi ilişkiler kurabilmesi, onların daha uzun süreli ilişkide bulunmalarından ve çoğunlukla aynı kültürü paylaşmalarından kaynaklanabilir. Zira, öğrenciler okul ortamlarında farklı sınıflardaki öğrencilerle en fazla teneffüs aralarında bir arada bulunabilirken okul dışındaki vakitlerinin çoğunu mahalle arkadaşları veya akrabaları ile geçirmektedirler. Ayrıca Tablo 27’nin yorumunda da ifade edildiği gibi, aile içi ilişkilerin birincil ve remi olmayan bir yapı arz edip, buna karşılık okullardaki ilişkilerin hem ikincil ve hem de resmi olması da bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

Aynı konuda, öğrenci ve velilerin aile bireylerine ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğu bu konuda aile bireylerini daha başarılı bulmaktadır.

Demokrasi açısından çevredeki kişilerle iyi ilişkiler kurabilmenin önemli bir gereklilik olduğu düşünülürse aile bireylerinin anlamlı bir farkla daha demokratik

davrandığı söylenebilir. Bu konuda aile bireylerinin etkisinde kalan öğrencilerin daha demokratik davranması beklenebilir.

Sosyal ilişkiler boyutu açısından sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesi

Sosyal ilişkiler boyutu ile ilgili olarak sınıf ve aile ortamlarının değerlendirilmesini içeren Tablo 21-28 genel olarak incelendiğinde, sekiz özellik açısından da aile ortamının sınıflara göre, demokrasi eğitime anlamlı bir farkla daha uygun olduğu görülmektedir. Yine öğrenciler, bu boyut ile ilgili sekiz özellik açısından da, sınıf ve aile ortamlarına ilişkin kendi görüşleri içerisinde anlamlı oranda farklılaşmışlardır. Her bir özellik açısından, aile ortamlarını demokrasi eğitime uygun bulan öğrencilerin önemli bir kısmı, sınıf ortamlarını daha az uygun bulmuştur.

Aile ortamlarının, sosyal ilişkiler boyutu açısından demokrasi eğitime daha uygun bulunması, aile içi ilişkilerin yoğun duygusallığa dayanmasından, kuralların daha esnek olmasından, birey sayısı, imkanların yeterliliği gibi yönlerden sınıflara göre daha uygun olmasından, aile bireylerinin ortak noktalarının daha çok bulunmasından, daha uzun süredir birlikte yaşamalarından, düşünsel ve fiili katılıma daha elverişli olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, aile bireylerinin birbirlerini sahiplenme düzeylerinin daha yüksek olması da bu sonuçta etkili olabilir.

Aile ortamlarının değerlendirilmesi açısından ise öğrenci ve veli görüşleri arasında beş özellik açısından fark bulunmazken, iki özellik açısından veliler öğrencilere göre, bir özellik açısından ise öğrenciler velilere göre aile ortamlarını, bu boyut açısından demokrasi eğitime daha uygun bulmuşlardır.

4.2.7. Sorumluluk boyutu açısından sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğu

Tablo 29
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocuklarla İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	55	6	40	5	53	6
Bazen	188	21	100	11	266	31
Çoğu zaman	217	25	238	27	289	33
Her zaman	401	46	497	57	252	29
Toplam	861	98	875	99	860	99

$$\chi^2_1: 39.484 \quad p_1: .000 \quad C_1: .209 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 128.242 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 40.379 \quad p_2: .000 \quad C_2: .212 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .360 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 29’da, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin çocukların eğitim ihtiyaçlarını giderme, çeşitli problemlerini çözme gibi konularda istek ve gayretle çalışıp çalışmadıkları sorulmuştur. Görüldüğü gibi bu konuda öğretmen ve aile büyüklerini değerlendiren öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Öğrenciler, bu konuda aile büyüklerini öğretmenlerine göre daha çok beğenmektedirler. Bu durum, ilgilenilmesi gereken birey sayısı açısından aile büyüklerinin öğretmenlere göre daha uygun bir konumda olmasından kaynaklanabilir.

Aynı konuda, öğrenci ve velilerin aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Öğrenciler, aile büyüklerini bu konuda, kendilerine göre daha çok takdir etmektedirler. Bu anlamlı fark, ankete cevap veren velilerin daha çok babaların olmasından ve onların da işleri nedeniyle çocuklarıyla fazla ilgilenememesinden; çocukların ise daha çok, annelerinin veya diğer büyüklerinin kendileri ile ilgilenme düzeylerini de dikkate alarak cevap vermelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmen ve aile büyüklerinin istek ve gayretle çalışmak suretiyle çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmaları, demokrasi eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu

konuda ailelerin daha uygun bir eğitim ortamı olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, üzerlerine düşen görevleri yapma yönüyle aile büyüklerinin etkisinde kalan öğrencilerin daha sorumlu davranacağı söylenebilir.

Tablo 30
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çevre Temizliği Konusunda İyi Örnek Olma Düzeyleri Konusundaki Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Okul		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	47	5	15	2	21	2
Bazen	90	10	86	10	58	7
Çoğu zaman	166	19	224	26	194	22
Her zaman	557	63	525	60	582	67
Toplam	860	98	850	97	855	99

$$\chi^2_1: 73.318 \quad p_1: .000 \quad C_1: .282 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 6.597 \quad p_3: .010$$

$$\chi^2_2: 26.121 \quad p_2: .000 \quad C_2: .173 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .088 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 30’da, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin çevre temizliği konusunda çocuklara iyi örnek olup olmadıkları sorulmuştur. Bu veriler, öğretmen ve aile büyüklerinin bu konudaki tutumları arasında bir farkın bulunduğunu ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) göstermektedir. Bu fark, kendi öğretmenini ve aile büyüğünü değerlendiren her bir öğrencinin görüşleri içerisinde farklılaştığını göstermektedir.

Aynı konuda, aile büyüklerinin tutumlarına dönük öğrenci ve veli görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .05$). Öğrenciler, aile büyüklerinin bu konudaki tutumları hakkında daha olumsuz düşünmektedir.

Temiz bir çevre ve çevre temizliği bilincine sahip olma, demokrasinin bir gereğidir. Öğretmen ve aile büyüklerinin genel olarak bu konuda olumlu tutum sergilediği söylenebilir. Çevre temizliği konusunda, öğretmen ve aile büyüklerinin etkisinde kalan öğrencilerin yarısından fazlasının demokratik davranarak çevresini temiz tutacağı; ancak %40’lık gibi büyük bir bölümünün de zaman zaman taviz vereceği söylenebilir.

Tablo 31
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Okul-Aile İşbirliği Konusundaki
Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Okul		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	124	14	67	7	63	7
Bazen	326	37	298	34	362	42
Çoğu zaman	229	26	255	29	253	29
Her zaman	185	21	235	27	179	21
Toplam	864	98	855	97	857	99

$$\chi^2_1: 114.963 \quad p_1: .000 \quad C_1: .344 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 8.287 \quad p_3: .004$$

$$\chi^2_2: 25.570 \quad p_2: .000 \quad C_2: .170 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .098 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 31’de, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin okul-aile işbirliği konusundaki tutumları sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Aile büyükleri, öğretmenlere göre bu konuda daha yapıcı bir tutum sergilemektedir.

Aynı konuda, aile büyüklerinin tutumuna ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .01$). Bu konuda öğrenciler, aile büyükleri hakkında daha olumlu düşünmektedirler. Öğrenci ve veli görüşleri arasındaki bu anlamlı fark, öğrencinin bütün aile bireylerini, velilerin ise sadece kendilerini dikkate alarak cevap vermesinden kaynaklanabilir.

Okul-aile işbirliğinin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasına önemli katkılarının olduğu bilinmektedir. Aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarının, öğretmenlerinkine göre demokrasi eğitiminin amaçlarına ulaşmasına daha çok katkı sağlayacağı söylenebilir. Yine böyle bir işbirliği kurularak, öğrencilere sorumluluk bilinci açısından iyi bir örnek oluşturulacağı ifade edilebilir.

Tablo 32
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocukları Tanıma Düzeylerine
İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Okul		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	113	13	43	5	19	2
Bazen	323	37	112	13	139	16
Çoğu zaman	209	24	252	29	276	32
Her zaman	204	23	453	51	419	48
Toplam	849	97	860	98	853	99

$$\chi^2_1: 45.514 \quad p_1: .000 \quad C_1: .226 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 1.705 \quad p_3: .192$$

$$\chi^2_2: 232.077 \quad p_2: .000 \quad C_2: .463 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .045 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 32’de, öğrencilere aile büyüklerinin ve öğretmenlerinin, velilere ise kendilerinin; çocukları ilgi, istek, ihtiyaç gibi yönlerden ne düzeyde tanıdıkları sorulmuştur. Görüldüğü gibi, öğrencilerin bu konu ile ilgili olarak öğretmenleri hakkındaki görüşleri daha çok “bazen” seçeneğinde yoğunlaşırken, aile büyüklerine ilişkin görüşleri daha çok “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu konuda aile büyüklerinin, öğretmenlere göre anlamlı bir farkla ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) daha yeterli olduğu görülmektedir.

Aynı konuda, aile büyüklerine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$). Aile büyüklerinin çocukları tanıyabilme düzeyleri ilgili olarak hem öğrenciler hem de kendileri benzer düşünmektedirler.

Aile büyüklerinin, öğretmenlere göre çocukları değişik yönlerden daha çok tanınması, çocukların yaşamlarının, okul hayatına göre daha geniş bir bölümünün aile ortamlarında geçmesinden ve aile içindeki ilişkilerin daha samimi ve içten olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, ilgilenilecek birey sayısı yönüyle aile büyüklerinin öğretmenlere göre daha avantajlı olması da bu sonucu etkilemiş olabilir.

Çocukların tanınmasının onların eğitimi ve gelişimi açısından ne derece önemli olduğu dikkate alınırsa, aile büyüklerinin öğretmenlere göre çocukların demokratik değerleri kazanmalarına daha çok katkıda bulunacağı söylenebilir.

Tablo 33
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocukları Ders Harici Etkinliklere
Teşvik Etme Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin
Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	71	8	24	3	20	2
Bazen	172	20	133	15	84	10
Çoğu zaman	216	25	183	21	206	24
Her zaman	404	46	520	59	546	63
Toplam	863	98	860	98	856	99

$$\chi^2_1: 95.011 \quad p_1: .000 \quad C_1: .315 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 2.569 \quad p_3: .109$$

$$\chi^2_2: 45.527 \quad p_2: .000 \quad C_2: .224 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .055 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 33’de, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin ders çalışmanın yanı sıra spor yapma, farklı kitaplar okuma, müzik dinleme gibi konularla ilgilenmeye çocukları teşvik edip etmediği sorulmuştur. Görüldüğü gibi öğretmen ve aile büyüklerinin, bu konudaki tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$). Aile büyükleri öğretmenlere göre bu konuda anlamlı bir farkla daha duyarlı davranmaktadır.

Aynı konuda, aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$). Öğrenci ve veliler aile büyüklerinin bu konudaki tutumlarını benzer şekilde değerlendirmektedir.

Bireylerin ilgi alanlarının genişletilmesi ve ilgi duydukları alanda yetişmeleri demokrasi eğitimi açısından önemli bir gerekliliktir. Bu konuda, aile büyüklerinin tutumunun öğretmenlerinkine göre demokrasi eğitime daha uygun olduğu söylenebilir. Bu konuda, aile büyüklerinin etkisinde kalan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini daha iyi geliştirebileceği ve bu açıdan aile ortamının daha uygun bir ortam olduğu söylenebilir.

Tablo 34
Öğretmen ve Aile Büyüklerinin Çocuklara Çeşitli Görevler Verme
Tutumlarına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	73	8	209	24	170	20
Bazen	236	27	268	31	297	34
Çoğu zaman	278	32	194	22	183	21
Her zaman	282	32	191	22	203	24
Toplam	870	99	862	98	853	99

$$\chi^2_1: 23.551 \quad p_1: .023 \quad C_1: .163 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 2.064 \quad p_3: .151$$

$$\chi^2_2: 100.050 \quad p_2: .000 \quad C_2: .322 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .049 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 34’de, öğrencilere öğretmen ve aile büyüklerinin, velilere ise kendilerinin çocuklara temizlik, düzen, başkalarına yardım etme gibi çeşitli görevler verip vermediği sorulmuştur. Görüldüğü gibi, bu konudaki öğretmen ve aile büyüklerinin tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_1 < .05$; $p_2 < .001$). Öğretmenler, bu konuda demokrasi eğitimi daha uygun davranmaktadır. Bu durum, birey sayısı yönüyle daha kalabalık olmasından dolayı, görev dağılımının daha da zorunlu hale gelmesinden kaynaklanabilir.

Aynı konuya ilişkin aile büyüklerini değerlendiren öğrenci ve velilerin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p_3 > .05$). Bu konudaki tutumlarına ilişkin aile büyüklerini, hem öğrenci ve hem de kendileri benzer şekilde değerlendirmektedir.

Görev ve sorumluluk bilincinin demokrasi eğitimi açısından önemi ve bu bilincin yaşayarak öğrenilebileceği dikkate alınırsa, öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının daha uygun olduğu söylenebilir. Görev ve sorumluluk bilincinin oluşması açısından öğretmenlerin etkisinde kalan öğrencilerin görev almaya daha istekli olması ve bu konuda daha bilinçli davranması beklenebilir.

Tablo 35
Sınıf ve Aile Bireylerinin Grup Çalışmaları Yapabilme Düzeylerine
İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ÖĞRENCİ				VELİ	
	Sınıf		Aile		Aile	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	102	12	22	3	26	3
Bazen	296	34	171	19	188	22
Çoğu zaman	232	26	270	31	319	37
Her zaman	235	27	403	46	316	37
Toplam	866	98	866	98	849	98

$$\chi^2_1: 41.500 \quad p_1: .000 \quad C_1: .214 \quad Sd_1: 9 \quad \chi^2_3: 13.728 \quad p_3: .000$$

$$\chi^2_2: 132.185 \quad p_2: .000 \quad C_2: .364 \quad Sd_2: 3 \quad C_3: .126 \quad Sd_3: 3$$

Tablo 35'te, öğrencilere sınıf ve ailelerinde, velilere ise ailelerinde çocukların herhangi bir konuda grup çalışması yapıp yapmadığı sorulmuştur. Görüldüğü gibi, sınıf ve aile ortamlarında grup çalışması yapma sıklıklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p_1 < .001$; $p_2 < .001$) bulunmaktadır. Öğrenciler, aile ortamlarında anlamlı oranda daha çok grup çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu fark, öğrencilerin aile bireyleri ile daha uzun süredir beraber olmasından, aralarında sıkı ve sıcak ilişkiler bulunmasından kaynaklanabilir.

Aile ortamlarının, bu konuda değerlendirilmesini içeren öğrenci ve veli görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p_3 < .001$). Öğrenciler velilerine göre bu konuda aile ortamları hakkında daha olumlu düşünmektedirler.

İşbirliği, yardımlaşma, dayanışma, sorumluluk bilinci, grup ruhu gibi demokrasi eğitimi açısından vazgeçilmez öneme sahip olan değer ve davranışların kazandırılmasında, grup çalışmalarının çok faydalı olduğu bilinmektedir. Buna göre, ailelerin sınıflara oranla bu eğitime daha uygun bir eğitim ortamı olduğu söylenebilir. Bu konuda, aile ortamının etkisinde kalan öğrencilerden görev ve sorumluluk bilinci, yardımlaşma ve işbirliği, grup bilinci gibi demokratik tutumlar açısından daha demokratik davranışlar sergilemesi beklenebilir.

Sorumluluk boyutu açısından sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesi

Sorumluluk boyutu ile ilgili olarak sınıf ve aile ortamının değerlendirilmesini içeren Tablo 29-Tablo 35 arasındaki tablolar genel olarak incelendiğinde altı özellik açısından aile ortamının sınıflara göre, bir özellik açısından ise (Tablo 34) sınıf ortamının ailelere göre demokrasi eğitimine ‘anlamalı bir farkla’ daha uygun olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu boyut ile ilgili yedi özellik açısından da, sınıf ve aile ortamlarına ilişkin kendi görüşleri içerisinde anlamalı oranda farklılaşmıştır. Bu özellikler açısından, iki ortamdan birini uygun bulan öğrencilerin önemli bir kısmı diğer ortamı daha az uygun bulmuştur.

Aile ortamlarının değerlendirilmesi açısından ise, öğrenci ve veli görüşleri arasında üç özellik açısından fark bulunmazken üç özellik açısından öğrenciler velilere göre, bir özellik açısından ise veliler öğrencilere göre aile ortamlarını, çocuklara sorumluluk bilincinin kazandırılabilmesi yönüyle demokrasi eğitimine daha uygun bulmuştur.

Birey sayısının azlığı, ilişkilerin resmiyetten uzak ve sıcak olması, güven, samimiyet, hoşgörü gibi değerlere dayanması, görev dağılımının daha net sınırlarının bulunması, ailenin ve ailedeki işlerin çocuklar tarafından daha çok benimsenmesi, eve ve aileye aidiyet hissinin güçlü olması gibi sebeplerin, bu boyut açısından aile ortamının daha uygun olarak değerlendirilmesine etki ettiği söylenebilir. Ayrıca, sınıf mevcudunun çok olması, herbir öğrenciye yeterince sorumluluk verilmesinin ve bu sorumluluklara öğrencilerin yeterince önem verip vermediklerini kontrol etmenin güçlüğü bu sonuca etki etmiş olabilir.

Özetle, sorumluluk boyutu açısından aile ortamlarının sınıflara göre demokrasi eğitimine büyük oranda daha uygun olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aile ortamlarının etkisinde kalmaları halinde sorumluluk bilinci açısından daha demokratik davranışlar sergilemesi beklenebilir.

4.3. Demokrasi Eğitiminin Hedef Davranışlarını Öğrencilerin Gösterebilme Oranları

Açıklama

Bu gruptaki tablolar, aynı boyuta dahil edilen davranışların bir arada gösterilebilmesi için toplu olarak oluşturulmuştur. Tabloların yorumunu sadeleştirmek için her bir davranışla ilgili ayrıntılar verilmeyip, ortalamalar üzerinde görüş bildirilmiştir. Böylelikle IV. grup tabloların (ilişki tablolarının) yorumlanmasına da sistematik bilgi temin edilmiştir.

Tablolarda istatistiksel veri olarak görüşlerin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin ne kadarının bu davranışları gösterebildiklerinin belirlenmesi, araştırmanın sonuçlandırılması için gerekli bilgileri verdiği için dolay bu veriler üzerinde başka bir test uygulanmamıştır. Zira araştırmanın amacı okul ve aile ortamının özelliklerinin, öğrencilerin ne kadarının davranışına ne yönde etki ettiğinin belirlenmesidir. Buna dönük olarak da zaten öğretmen anketinin seçenekleri, öğrenci ve veli anketlerinden farklı olarak, davranışları gösterebilen öğrenci oranının tespitine yönelik olarak oluşturulmuştur.

Ayrıca yine tabloların yorumunda, ilgili davranışların “hiçbiri”, “bazısı” ve “yarısı” seçeneklerine düşen öğretmen görüşleri, o davranışları öğrencilerin yeterli bir kısmına kazandırılmadığı şeklinde kabul edilmiştir.

Tablo 36
İnsan Hakları ve Demokrasiye İlişkin Öğrencilerin Bilgi Düzeyleri

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Cevapsız	Toplam
1. İnsan hakları ve demokrasi ile ilgili konuları seviyelerine uygun olarak bilirler.	f	22	105	50	27	3	1	208
	%	11	51	24	13	1	-	100

Tablo 36’da öğrencilerin, demokrasi ile ilgili konuları seviyelerine uygun olarak bilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin %11’i öğrencilerin hiçbirinin demokrasi konularını yeterince bilmediğini ifade etmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %51’i öğrencilerin bazısının, %24’ü yarısının, %13’ü çoğunluğunun ve %1’i de hepsinin bu konuları yeterince bildiğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü, öğrencilerin bu konuları

yeterince bilme oranlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Buna göre demokrasi ile ilgili konuları bilme noktasında öğretmenlerin çoğuna (%86) göre öğrencilerin büyük kısmının yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 37
Kural Boyutunda Yer Alan Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme Düzeyleri

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Cevapsız	Toplam
1. Sınıf içi davranış kurallarını seviyelerine uygun olarak bilirler.	f	8	71	53	61	15	-	208
	%	4	34	26	29	7	-	100
2. Sınıf içi davranış kurallarına uygun hareket ederler.	f	2	82	72	45	5	2	208
	%	1	39	35	22	2	1	100
3. Sınıf içi davranış kurallarının uygulanması için çalışırlar.	f	5	100	56	35	2	10	208
	%	2	48	27	17	1	5	100
4. Hataları sebebiyle kendilerine verilen cezalara itiraz etmezler.	f	7	50	48	82	19	2	208
	%	3	24	23	39	10	1	100
Genel Ortalama ($\bar{X}$)	f	6	76	57	56	10	3	208
	%	3	37	28	27	4	1	100

Tablo 37’de öğrencilerin kural boyutunda yer alan davranışları gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin %3’ü öğrencilerin hiçbirinin bu boyuttaki davranışları yeterince gösteremediğini belirtmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %37’si öğrencilerin bazısının, %28’i yarısının, %27’si çoğunluğunun ve %4’ü de hepsinin bu davranışları yeterince gösterebildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kural bilincine sahip olma oranları ile ilgili olarak öğretmenlerin yarısından fazlasının (%68) oldukça olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün davranış kurallarını bilme, bu kurallara uygun davranma, uymayanları uyarma, kendilerine gelen uyarıları dikkate alma gibi davranışlarda yetersiz oldukları söylenebilir.

Tablo 38
İfade Boyutunda Yer Alan Davranışları Öğrencilerin Gösterebilme
Düzeyleri

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Cevapsız	Toplam
1. Sınıf içi davranış kurallarının belirlmesine görüşleri ile katılırlar.	f	6	65	69	55	12	1	208
	%	3	31	33	26	6	-	100
2. Her türlü sorunlarını öğretmenleri ile rahatlıkla konuşabilirler.	f	8	75	56	54	14	1	208
	%	4	36	27	26	7	-	100
3. Arkadaşları ile olan sorunlarını kavga etmeden halledebilirler.	f	15	96	63	31	1	2	208
	%	7	46	30	15	0	1	100
4. Derslerin işlenişine aktif olarak katılır.	f	3	64	100	34	4	3	208
	%	1	31	48	34	2	1	100
5. Güncel konulardaki tartışmalara fikirleri ile aktif olarak katılırlar.	f	7	71	62	55	10	3	208
	%	3	34	30	26	5	1	100
6. Sınıf içerisinde düşüncelerini rahatlıkla ifade edip savunabilirler.	f	1	85	56	50	13	3	208
	%	0	42	27	24	6	1	100
7. Yanlış söz ya da davranışta bulunan arkadaşları ile alay etmeyip onları uyarırlar.	f	16	111	47	31	3	-	208
	%	8	53	23	15	1	-	100
Genel Ortalama ($\bar{X}$)	f	8	81	65	44	8	2	208
	%	4	40	31	21	3	1	100

Tablo 38’de öğrencilerin düşüncelerini yeterince ifade edebilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin %4’ü öğrencilerin hiçbirinin ifade boyutundaki davranışları yeterince gösteremediğini ifade etmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %40’ı öğrencilerin bazısının, %31’i yarısının, %21’i çoğunluğunun ve %3’ü de hepsinin bu davranışları yeterince gösterebildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ifade boyutundaki davranışları yeterince gösterebilme oranları konusunda öğretmenlerin dörtte üçlük kısmının (%75) olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün, sınıf içinde alınan kararlara ve uygulamalara, kendi problemlerine, ders konularına ve diğer tartışma konularına ilişkin görüşlerini rahatlıkla ifade etmede önemli sıkıntılar çektiği söylenebilir.

Tablo 39
Katılım Boyutunda Yer Alan Davranışları Öğrencilerin
Gösterebilme Düzeyleri

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Cevapsız	Toplam
1. Sınıf içi seçim etkinliklerine aktif olarak katılırlar.	f	3	39	30	84	51	1	208
	%	1	19	14	40	25	-	100
2. Sınıf içi davranış kurallarının belirlenmesine görüşleri ile katılırlar.	f	6	65	69	55	12	1	208
	%	3	31	33	26	6	-	100
3. Yardımlaşma, işbirliği ve grupla çalışma alışkanlıklarına sahiptirler.	f	6	65	85	44	6	2	208
	%	3	31	41	21	6	1	100
4. Sınıf ortamını huzurlu hale getirmek için gayret ederler.	f	10	83	84	22	7	2	208
	%	5	40	40	11	3	1	100
5. Derslerin işlenişine aktif olarak katılırlar.	f	3	64	100	34	4	3	208
	%	1	31	48	16	2	1	100
6. Güncel konulardaki tartışmalara fikirleri ile aktif olarak katılırlar.	f	7	71	62	55	10	3	208
	%	3	34	30	26	5	1	100
7. Sınıf içerisinde düşüncelerini rahatlıkla ifade edip savunabilirler.	f	1	85	56	50	13	3	208
	%	0	42	27	24	6	1	100
8. Çevreyi temiz tutma ve koruma etkinliklerine istekle katılırlar.	f	12	96	59	34	7	-	208
	%	6	46	28	16	3	-	100
9. Ders dışı etkinliklere aktif olarak katılırlar.	f	22	121	43	18	4	-	208
	%	11	58	21	9	2	-	100
Genel Ortalama ($\bar{X}$)	f	8	77	65	44	12	2	208
	%	4	37	32	21	5	1	100

Tablo 39’da öğrencilerin katılım boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin %4’ü öğrencilerin hiçbirinin bu boyuttaki davranışları yeterince gösteremediğini belirtmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %37’si öğrencilerin bazısının, %21’i çoğunluğunun ve %5’i de hepsinin bu davranışları yeterince gösterebildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin katılım boyutundaki davranışları gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%73) olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf içinde yapılan seçimlere, alınan kararlara, derslerin işlenişine, güncel konulardaki tartışmalara, işbirliği içerisinde yapılan işlere, grup çalışmalarına düşünsel ve fiili olarak katkıda bulunmada önemli problemler yaşadığı söylenebilir.

Ancak özellikle yedi, sekiz ve dokuzuncu davranışlarda öğrenciler çok daha yetersiz görülmüştür. Bunlardan sekiz ve dokuzuncu davranışların daha çok sınıf dışı etkinliklere dönük olduğu düşünülürse, öğrencilerin ders kitaplarında bulunmayan konularda daha yetersiz kaldığı, sosyal hayatında etkinliklere katılım konusunda daha büyük problemler yaşayacağı söylenebilir.

Tablo 40
Sosyal İlişkiler Boyutunda Yer Alan Davranışları Öğrencilerin
Gösterebilme Düzeyleri

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Cevapsız	Toplam
1. Arkadaşları arasında ayrım yapmadan eşit davranmaya çalışırlar.	f	2	56	77	67	6	-	208
	%	1	27	37	32	3	-	100
2. Arkadaşlarının haklarına saygılıdırlar.	F	7	62	77	58	4	-	208
	%	3	30	37	28	2	-	100
3. Hataları sebebiyle kendilerine verilen cezalara itiraz etmezler.	f	7	50	48	82	19	2	208
	%	3	24	23	39	9	-	100
4. İnsanların birbirine muhtaç olduğuna ve birlikte yaşamın gereğine inanırlar.	f	7	48	73	57	18	5	208
	%	3	23	35	27	9	2	100
5. Arkadaşlarına karşı hoşgörü ile davranırlar.	f	7	64	77	52	5	3	208
	%	3	31	37	25	2	1	100
6. Yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği alışkanlıklarına sahiptirler.	f	6	65	85	44	6	2	208
	%	3	31	41	21	6	1	100
7. Arkadaşları ile olan sorunlarını kavga etmeden konuşarak hallederler.	f	15	96	63	31	1	2	208
	%	7	46	30	15	0	1	100
8. Arkadaşlarına karşı samimi ve dürüst davranırlar.	f	2	81	69	48	5	3	208
	%	1	39	33	23	2	1	100
9. Arkadaşlarının sözlerini sessizce dinler ve onlara saygı duyarlar.	f	10	86	63	43	3	3	208
	%	5	41	30	21	1	1	100
10. Arkadaşlarının farklı düşünebileceğini kabul eder; farklılıklara saygı duyarlar.	f	14	79	58	50	7	-	208
	%	7	38	28	24	3	-	100
11. Yanlış söz ya da davranışta bulunan arkadaşıyla alay etmez, onu uyarırlar.	f	16	111	47	31	3	-	208
	%	8	53	23	15	1	-	100
Genel Ortalama ($\bar{X}$)	f	8	73	67	51	7	2	208
	%	4	35	32	25	3	1	100

Tablo 40’da öğrencilerin sosyal ilişkiler boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin %4’ü öğrencilerin hiçbirinin bu boyutta yer alan davranışları yeterince gösteremediğini belirtmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %35’i öğrencilerin bazısını, %32’si yarısını, %25’i çoğunluğunu ve %3’ü de hepsini bu davranışları gösterebilme açısından yeterli bulmuştur. Buna göre öğrencilerin bu boyuttaki davranışları gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%71) olumsuz görüş bildirdiği ve demokratik sosyal ilişkiler kurma yönüyle öğrencilerin önemli kısmının yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 41
Sorumluluk Boyutunda Yer Alan Davranışları Öğrencilerin
Gösterebilme Düzeyleri

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Cevapsız	Toplam
1. Sınıf içi davranış kurallarını bilirler.	f	8	71	53	61	15	-	208
	%	4	34	26	29	7	-	100
2. Sınıf içi davranış kurallarına uygun hareket ederler.	f	2	82	72	45	5	2	206
	%	1	39	35	22	2	1	99
3. Sınıf içi davranış kurallarının uygulanması için çalışır; uymayanları uyarırlar.	f	5	100	56	35	2	10	198
	%	2	48	27	17	1	5	95
4. Bir öğrenci olarak sorumluluklarını bilirler.	f	1	69	82	42	10	4	204
	%	0	33	39	20	5	2	98
5. Sınıf veya grupta üzerlerine düşen görevlerini istekle yerine getirirler.	f	1	69	83	47	6	2	206
	%	0	33	40	23	3	1	99
6. Sınıf ortamını huzurlu hale getirmek için çalışırlar.	f	10	83	84	22	7	2	206
	%	5	40	40	11	3	1	99
7. Yanlış söz ya da davranışlarda bulunan arkadaşları ile alay etmeyip onları uyarırlar.	f	16	111	47	31	3	-	208
	%	8	53	23	15	1	-	100
8. Çevre temizliği ve korunması konusunda bilinçli davranırlar.	f	12	96	59	34	7	-	208
	%	6	46	28	16	3	-	100
9. Ders haricinde çeşitli etkinliklere aktif olarak katılırlar.	f	22	121	43	18	4	-	208
	%	11	58	21	9	2	-	100
Genel Ortalama ($\bar{X}$)	f	8	73	67	51	7	2	206
	%	4	35	32	25	3	1	100

Tablo 41’de öğrencilerin sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin %5’i öğrencilerin hiçbirinin bu boyuttaki davranışları yeterince gösteremediğini belirtmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %43’ü öğrencilerin bazısını, %31’i yarısını, %18’i çoğunluğunu ve %3’ü de hepsini bu davranışları yeterince gösterebilme açısından yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Sorumluluk boyutundaki davranışları gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%79), öğrencileri hakkında olumsuz görüş bildirdiği ve öğrencilerin büyük kısmının sorumluluk bilincine yeterince sahip olmadığı söylenebilir.



4.4. Okul ve Aile Ortamlarının Demokrasi Eğitime Uygunluğu İle Bireylerin Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki

Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44’de okul ve aile ortamlarının bazı özellikleri ile bireylerin tutum ve davranışlarının demokratikliği arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. İlişkiler kurulurken, demokrasinin gerektirdiği ortamsal özelliklerin okul ve ailelerde hangi ölçüde bulunduğuna ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu verilerle, ortamın hangi boyutlarına ne yönde etki edilirse demokrasi eğitime ne kadar katkı sağlanabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, yine bu verilerle, demokrasi eğitiminin amaçlarına daha iyi ulaşabilmek için alınabilecek tedbirler belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla ilgili olarak;

- Sınıf veya okul ortamlarının özelliklerinin demokrasi eğitime uygunluk düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermek üzere Tablo 42;
- Aile ortamlarının özelliklerinin demokrasi eğitime uygunluk düzeyine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermek üzere Tablo 43;
- Öğrencilerin sınıf içerisinde demokratik davranışları sergileme oranları arasındaki ilişkiyi göstermek üzere Tablo 44 oluşturulmuştur.

Tablolarda istatistiksel veri olarak ortamsal boyutlar arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısına (r) ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine (p) yer verilmiştir. Korelasyon test tekniği olarak da “*Kendall’s Tau-b*” testi uygulanmıştır. Nonparametrik testler için önerilen korelasyon testleri arasında ise *Spearman’s Rho*, *Kendall’s Tau-b* ve *Tau-c* testleri yer almaktadır. Bunlardan Sperman’s Rho testi sıralamalar farkı üzerinde durmaktadır. Bu araştırmada ise görüşler arasındaki ilişki ölçülmek istendiğinden dolayı bu test elenmiştir. Kendall’s Tau-c testi satır ve sütun sayısının farklı olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Mevcut verilerde ise satır ve sütun sayısı eşittir. Bu verilerin yapısına ve araştırmanın amacına en iyi hizmet eden test Kendall’s Tau-b testi olduğundan dolayı bu test tercih edilmiştir. (Erdoğan 1998, s. 132).

Uygulanan bu korelasyon testi ile, ortamın demokrasi eğitime dönük her bir boyutunun diğer boyutları ile nasıl (pozitif-negatif) ve ne düzeyde (anamlı-anlamsız) bir ilişki içerisinde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 düzeyi, farkın anlamlılığının kabulü için yeterli görülmekle birlikte .01 veya .001 düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlar ayrıca belirtilmiştir.

4.4.1. Sınıf veya okul ortamının farklı boyutları arasındaki ilişki

Tablo 42
Öğrenci Görüşlerine Göre, Okul veya Sınıf Ortamının Farklı
Boyutları Arasındaki İlişki

DEĞİŞKENLER		Fiziksel Boyut	Bilgi Boyutu	Kural Boyutu	İfade Boyutu	Katılım Boyutu	Sosyal İlişkiler Boyutu	Sorumluluk Boyutu
Fiziksel Boyut	r	1.000	.113	.260	.252	.225	.251	.246
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bilgi Boyutu	r	.113	1.000	.160	.388	.432	.232	.194
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Kural Boyutu	r	.260	.160	1.000	.381	.320	.373	.574
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İfade Boyutu	r	.252	.388	.381	1.000	.665	.609	.413
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Katılım Boyutu	r	.225	.432	.320	.665	1.000	.499	.462
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sosyal İlişkiler Boyutu	r	.251	.232	.373	.609	.499	1.000	.462
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sorumluluk Boyutu	r	.246	.194	.574	.413	.462	.462	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Tablo 42’de, öğrencilerin okul ortamının demokrasi eğitimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuş ortamsal boyutlar arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Her iki boyut arasındaki ilişki düzeyi, ilişkinin ne anlama geldiği ve bu ilişkiden çıkarılabilecek sonuçlar aşağıda açıklanmıştır. Gereksiz tekrarlardan kaçınmak amacıyla, her bir boyutun en çok ve en az hangi boyutla ilişki içerisinde olduğu belirlenip bunlar üzerinde yorumlar yapılmış; bütün ilişkiler üzerinde ayrıntılı olarak durulmamıştır. Yorum yapıp sonuçların çıkarılmasında, daha önceki tablolara atıflarda bulunularak konu bütünlüğü sağlanılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, bu ilişki tablosunun yorumlanmasında kullanılan “r” ve “p” değerleri, daha sonraki ilişki tablolarının yorumlanmasında kullanılan aynı tür sembollerden ayırmak için “r₁” ve “p₁” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo, genel olarak incelendiğinde sınıf ortamının boyutları arasındaki ilişkilerin tamamının anlamlı ve pozitif olduğu ($p<.001$) görülmektedir. Bu ilişki, sınıf ortamının herhangi bir boyutuna yapılan etkinin diğer bütün boyutlarda aynı yönde kendisini göstereceğini ifade etmektedir. Örneğin, fiziksel boyutun demokratikleşmesine dönük atılacak her adım, diğer bütün boyutların demokratikleşmesine katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde fiziksel boyutta görülen her türlü yetersizlik, diğer bütün boyutların da demokratikleşme düzeyini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durum, sınıf ortamının demokratikleşmesi için bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ifade etmektedir. Bu çok boyutlu sıkı ilişkinin, demokrasinin, hayatın her tarafına nüfuz edip, hiçbir yönünü ihmal etmeyen bir yaşam tarzı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablodaki verilerden fiziksel boyutun en çok kural boyutu ile ($r_1: .260$), en az da bilgi boyutu ile ($r_1: .113$) ilişki içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Kural boyutunun fiziksel boyut üzerindeki bu etkisi, kuralların bir çoğunun okullardaki araç-gereç ve diğer imkanların kullanımıyla ilgili olmasından kaynaklanabilir. Zira, okullardaki araç-gereç ve diğer imkanların çok sınırlı olmasına karşılık bu imkanlardan faydalanan birey sayısının oldukça fazla olduğu, fiziksel boyuta ilişkin bulguların genel değerlendirilmesinin yapıldığı bölümde belirtilmişti. Buna göre sınıf ortamının fiziksel boyutunun daha demokratik hale getirilebilmesi için, öncelikle kural boyutunun demokratikleşmesi gerektiği söylenebilir. Öğrencilere kural bilincinin kazandırılması ile fiziksel boyutun demokratikleştirilmesine önemli katkılar sağlanabilir.

Ancak Tablo 9-Tablo 13’de öğrencilerin yarıya yakınının sınıf ortamının kural boyutunu demokratik bulmadığı görülmektedir. Sınıf ortamının, fiziksel boyut yönüyle demokratikleşmesine öğrencilerin katkılarını sağlayabilmek için, öncelikle kural bilinci kazanmalarına dönük etkinliklerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 42’de sınıfın bilgi boyutunun en çok katılım boyutu ile ($r_1: .432$), en az da fiziksel boyut ile ($r_1: .113$) ilişkili olduğu görülmektedir. Katılım boyutunun bilgi boyutu üzerindeki bu büyük etkisi, derse aktif katılımın bilişsel başarı üzerindeki etkisi ile veya sınıf ortamının katılıma uygun olmasının, öğrencileri bilgiyi yaşayarak ya da tartışarak öğrenmeye teşvik etmesi ile açıklanabilir. Sınıf ortamında tartışma, araştırma, ödevlendirme, sosyal faaliyetler vb. etkinlikler düzenlemek, öğrencilerin bu etkinliklere düşünsel ve fiili katılımlarına imkan tanımak, demokrasi konularının öğrenciler tarafından

daha rahat ve kalıcı öğrenilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Bilhan 1996, s. 175; Senemoğlu 1997, s. 59; Başaran 1982, s. 150; Demirbolat 1997, s. 151; Büyükkaragöz ve Çivi 1994, s. 252). Buna göre, demokrasi eğitimi açısından sınıfın bilgi boyutunun demokratikleşmesi için öncelikle ortamın katılımcılığa elverişli olmasının gerektiği söylenebilir.

Ancak Tablo 14,16,18, 19, 20, 27, 33, 34, 35 genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakınının sınıfın katılım boyutunu demokrasi eğitimine önemli ölçüde uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılığa bu derece elverişsiz bir ortamda öğrencilerin büyük kısmının demokrasi bilgisi konusunda önemli eksiklerinin olacağı söylenebilir. Nitekim Tablo 36'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü, öğrencilerin yarısından fazlasının demokrasi konularını yeterince bilmediğini belirtmiştir. Sınıf ortamının katılım boyutundaki olumsuzlukların, öğrencilerin demokrasi bilgilerinin eksikliğine önemli ölçüde etki ettiği söylenebilir.

Yine tabloya bakıldığında sınıfın kural boyutunun en çok sorumluluk boyutu ile (r_1 : .574), anlamlı olmakla birlikte en az da bilgi boyutu ile (r_1 : .160) ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sorumluluk boyutu da en çok kural boyutu ile (r_1 : .574), anlamlı olmakla birlikte en az da bilgi boyutu ile (r_1 : .194) ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Kural ve sorumluluk boyutları arasındaki bu büyük etkileşim, bireylerin sorumluluk bilincine sahip olmasının kurallara uygun davranması için sağlam bir zemin teşkil etmesinden veya bireylerin kuralları bilip uygun davranmasının sorumluluk bilincine sahip olduklarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmesinden kaynaklanabilir.

Sorumluluklarını bilen, yerine getirmek için elinden geleni yapan bireylerin sınıf içi davranış kurallarına da uygun davranması, kurallar nedeniyle üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi normal bir durumdur. Aynı şekilde davranış kurallarını bilen, benimseyen, uygun hareket eden, uymayanları uyaran bireylerin sorumluluk bilincine sahip olduğu da vurgulanabilir (Tuncer 1980, s. 24; Kıncal 2000a, s. 102; Kuzgun 1982, s. 157; Kozcu 1994, s. 84-85; Bilen 1994, s. 71). Sınıfın kural boyutunun daha demokratik hale getirilmesi için öncelikle sorumluluk boyutunun demokratikleşmesi gerektiği; sorumluluk boyutunun demokratikleşmesi için de, öncelikle kural boyutunun demokratikleşmesi gerektiği söylenebilir.

Ancak Tablo 9-Tablo 13'de kural boyutu yönüyle, Tablo 29-Tablo 35'de ise sorumluluk boyutu yönüyle öğrencilerin yarıya yakınının sınıf ortamlarını yeterince demokratik bulmadığı görülmektedir. Bu durum dikkate alındığında, hem kural hem de sorumluluk bilincine sahip olabilme yeterliliği açısından öğrencilerin önemli problemler yaşayacağı söylenebilir. Nitekim Tablo 37 ve Tablo 41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarıdan fazlasına göre öğrencilerin büyük bir kısmı, kural ve sorumluluk boyutlarında yer alan davranışları yeterince gösterememektedir.

Tablo 42'de sınıfın ifade boyutunun en çok katılım boyutu ile (r_1 : .665), anlamlı olmakla birlikte en az da fiziksel boyut ile (r_1 : .252) ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, sınıfın katılım boyutunun en çok ifade boyutu ile (r_1 : .665), anlamlı olmakla birlikte, en az da fiziksel boyut ile (r_1 : .252) ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. İfade ve katılım boyutları arasındaki bu güçlü etkileşim, düşünceleri ifade etmenin aynı zamanda düşünsel bir katılım olmasından, etkinliklere katılımın ise aynı zamanda fikirlerle veya ifadelerle olabilmesinden kaynaklanabilir. Zaten iki boyut arasındaki bu iç içe geçmişlik durumu, araştırmacıyı bazı ortamsal özellikleri iki boyuta da dahil etmeye zorlamıştır.

Sınıf ortamı öğrencilerin düşünsel ve fiili katılımını gerektiren eğitsel, sosyal, kültürel, sanatsal etkinliklere sahne oluyorsa, öğrencilerin bu etkinliklere katılımı hem ifade yönlerinin, hem de katılımcılık yönlerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Başar 1994, s. 33; Rainer ve Guyton 1999, s. 122; Cafoğlu 1997, s. 596).

Ancak ifade ve katılım boyutları açısından değerlendirilmesini içeren tablolar ve açıklamalar incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısının sınıf ortamlarını demokrasi eğitimine uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu iki boyut açısından, bu derece yetersiz bir ortamda eğitim gören bireylerin sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlere, tartışma programlarına, öğretim çalışmalarına vb. düşünsel ve fiili olarak yeterince katılımları beklenemez. Nitekim Tablo 38'de düşüncelerin ifade edilebilmesi, Tablo 39'da ise etkinliklere katılım konusunda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin en fazla yarısının yeterli düzeyde davranış gösterebildiğini belirtmiştir. Sınıfın ifade ve katılım boyutlarının birbirini önemli oranda etkilediği; herhangi birinin demokratikleşmesine dönük atılacak adımın diğerine de büyük katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Tablo 42'de sınıfın sosyal ilişkiler boyutunun en çok ifade boyutu ile (r_1 :.609; $p_1<.001$), anlamlı olmakla birlikte en az da bilgi boyutu ile (r_1 :.232) ilişkili olduğu

görülmektedir. İfade boyutunun sosyal ilişkiler boyutu üzerindeki bu büyük etkisi, insanların konuşarak, düşüncelerini rahatça ifade ederek birbirleri ile daha iyi sosyal ilişkiler kurabilmelerinden kaynaklanabilir.

Bireylerin karşılıklı ilişkilerinde açık sözlü, dürüst, rahat olmaları, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, etkin sosyal ilişkiler kurmalarına önemli ölçüde etki etmektedir (Tibbits 1994, s. 365-366; Kıncal 2000a, s. 66; Shafer “YTY”, s. 195-196; Bilen 1994, s. 71). Buna göre bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği, farklı düşüncelere saygı duyulan, eleştirilere açık bireylerin yaşadığı ortamlarda sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulacağı söylenebilir.

Ancak Tablo 14-Tablo 19'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısının sınıf ortamının ifade boyutunu demokrasi eğitime uygun görmediği anlaşılmaktadır. İfade boyutu açısından böyle bir sınıf ortamında eğitim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun, insan haklarına saygılı olma, hoşgörülü davranma, yardımlaşma ve dayanışma ruhuna sahip olma gibi sosyal içerikli davranışları gösterebilme konusunda önemli problemler yaşayacağı söylenebilir. Nitekim Tablo 40'da öğretmenlerin çoğu (%71), öğrencilerin sosyal ilişkiler boyutunda yer alan davranışları yeterince gösteremediğini belirtmiştir. Öğrencilerin demokratik sosyal ilişkiler kurabilmesi için öncelikle sınıfların ifade boyutunun demokratikleşmesi gerektiği; bireylerin düşüncelerini, problemlerini, eleştirilerini rahatlıkla ifade edebildikleri bir ortama ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

4.4.2. Aile ortamının farklı boyutları arasındaki ilişki

Tablo 43
Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Aile Ortamlarının Farklı
Boyutları Arasındaki Karşılıklı İlişki

DEĞİŞKENLER <i>Öğrenci Görüşleri</i>		Fiziksel Boyut	Bilgi Boyutu	Kural Boyutu	İfade Boyutu	Katılım Boyutu	Sosyal İlişkiler Boyutu	Sorumluluk Boyutu
<i>Fiziksel Boyut</i>	r	1.000	.193	.237	.215	.174	.257	.257
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Bilgi Boyutu</i>	r	.140	1.000	.333	.494	.517	.353	.399
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Kural Boyutu</i>	r	.162	.260	1.000	.424	.342	.403	.649
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>İfade Boyutu</i>	r	.237	.421	.371	1.000	.682	.651	.517
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Katılım Boyutu</i>	r	.230	.078	.300	.705	1.000	.507	.525
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Sosyal İlişkiler Boyutu</i>	r	.311	.278	.381	.627	.576	1.000	.543
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Sorumluluk Boyutu</i>	r	.249	.335	.575	.447	.475	.523	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Tablo 43’de öğrenci ve velilerin, aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuş ortamsal boyutlar arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Tabloda normal harf ve rakamlarla verilen ifadeler velilerin, italik harf ve rakamlarla verilen ifadeler ise öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bunun yanısıra ilişkilerin ifade edilmesinde kullanılan “r” ve “p” değerlerinin, önceki ve sonraki tabloların yorumlarında kullanılan aynı tür sembollerden ayırt edilmesi için alt değerlerle birlikte kullanılmıştır. Aşağıda görülecek olan “r₂” ve “p₂” sembolleri öğrencilerin, “r₃” ve “p₃” sembolleri ise velilerin görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermek için kullanılmıştır. Tablo 43’deki italik rakamlarla gösterilen ilişkiler “r₂” ve “p₂”

sembolleri ile, normal rakamlarla gösterilen ilişkiler ise “ r_3 ” ve “ p_3 ” sembolleri ile ifade edilmiştir.

Tablodaki verilerden fiziksel boyutun öğrencilere göre en çok sosyal ilişkiler ve sorumluluk boyutları (r_2 :.257), veli görüşlerine göre ise sosyal ilişkiler boyutu ile (r_3 : .311) ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı şekilde fiziksel boyut en az, öğrenci görüşlerine göre katılım boyutu ile (r_2 : .174), veli görüşlerine göre ise bilgi boyutu ile (r_3 : .140) ilişkilidir. Sosyal ilişkiler ve sorumluluk boyutlarının fiziksel boyut üzerindeki bu büyük etkisi, sosyal ilişkileri iyi olan ve sorumluluk bilincine sahip bireylerin evin fiziksel imkanlarını ortaklaşa daha rahat kullanabilmelerinden, diğer bireylere ve eve karşı olan sorumluluklarına dikkat ederek hareket etmelerinden kaynaklanabilir.

Evin fiziksel boyutunu bireylerin kullanımı açısından daha demokratik hale getirebilmek için öncelikle sosyal ilişkiler ve sorumluluk boyutlarının demokratikleşmesinin gerektiği söylenebilir. Tablo 21-28’de sosyal ilişkiler boyutu açısından, Tablo 29-35 ise sorumluluk boyutu açısından öğrenci ve velilerin yarısından fazlasının aile ortamlarını demokratik buldukları görülmektedir. Birbirlerine karşı sorumluluk bilinci içerisinde diğer bireylerin haklarına saygılı davranan bireylerin yaşadığı; hoşgörü, samimiyet, güven gibi değerler üzerine kurulmuş bir ailedeki bireylerin, evin fiziksel yönünü demokrasi eğitimine daha uygun hale getirmek için çalışması beklenebilir.

Tablo 43’de aile ortamının bilgi boyutunun, en çok öğrencilere göre, katılım boyutu ile (r_2 : .517), velilere göre ise ifade boyutu ile (r_3 : .421) ilişkili olduğu görülmektedir. Bilgi boyutu ile en az ilişki içerisinde olan boyut ise fiziksel boyuttur (r_2 : .193; r_3 : .140). Katılım ve ifade boyutlarının bilgi boyutu üzerindeki bu büyük etki, aile ortamında yaşanan demokrasi hakkındaki bilgilenme/bilgilendirmenin, tartışma ve anlatım gibi sözlü katılımı gerektiren etkinliklerle yapılmasından kaynaklanabilir. Buna göre, aile bireylerinin demokrasi ile ilgili konularda daha çok bilgilenebilmesi için aile ortamının ifade ve katılım boyutlarının demokratik olması gerektiği söylenebilir.

İfade ve katılım boyutu açısından değerlendirilmeyi içeren tablolar ve açıklamalar incelendiğinde, öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçlük kısmının aile ortamlarını bu iki boyut açısından oldukça demokratik bulduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin büyük kısmının demokrasi bilgilerinin oldukça yeterli olması beklenebilir. Ancak Tablo

36'da görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakını (%86), öğrencilerin çoğunun demokrasi bilgilerinde önemli yetersizliklerin olduğunu belirtmiştir. Buna göre ailenin ifade ve katılım boyutlarındaki daha demokratik durumun öğrencilerin demokrasiye ilişkin bilgileri kazanmalarında çok etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 43'de, aile ortamının kural boyutunun en çok sorumluluk boyutu ile (r_2 : .649; r_3 : .575), en az ise fiziksel boyut ile (r_2 : .237; r_3 : .162) ilişkili olduğu görülmektedir. Sorumluluk boyutunun kural boyutu üzerindeki bu büyük etkisi, bireylerin sorumluluk bilincine sahip olmasının, kurallara uygun davranması için sağlam bir zemin teşkil etmesinden kaynaklanabilir. Sorumluluklarını bilen, yerine getirmek için gayret eden bireylerin aile içi davranış kurallarına uygun davranması, kuralların üzerine yüklediği sorumlulukları yerine getirmesi normal bir durumdur. Buna göre demokrasi eğitimi açısından ailenin kural boyutunun demokratikleşmesi için öncelikle sorumluluk boyutunun demokratikleşmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 29-35'te öğrenci ve velilerin yarıdan fazlasının sorumluluk boyutu açısından, aile ortamlarını büyük oranda demokrasi eğitimine uygun bulduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin büyük bölümünün kural bilincine sahip olması gerekirdi. Ancak Tablo 37'de öğrencilerin kural bilincine sahip olma oranları ile ilgili olarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%68) olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Ailelerin sorumluluk boyutunda görülen daha demokratik durumun, öğrencilerin kural bilinci kazanmalarına tam olarak yansımadağı söylenebilir.

Tablo 43'de aile ortamının ifade boyutunun en çok katılım boyutu ile (r_2 : .682; r_3 : .705), en az da fiziksel boyut ile (r_2 : .215; r_3 : .237) ilişkili olduğu görülmektedir. İfade ve katılım boyutları arasındaki bu güçlü etkileşim, düşünceleri ifade etmenin aynı zamanda düşünsel bir katılım olmasından, etkinliklere katılımın ise aynı zamanda fikirlerle veya ifadelerle olabilmesinden kaynaklanabilir. Zaten iki boyut arasındaki bu iç içe geçmişlik durumu, araştırmacıyı bazı ortamsal özellikleri iki boyuta da dahil etmeye zorlamıştır. Bu sıkı ilişki araştırmacının bu tutumundan da kaynaklanabilir.

İfade ve katılım boyutları açısından değerlendirilmesini içeren tablolar ve açıklamalar incelendiğinde, öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçlük kısmının, bu iki boyut açısından aile ortamlarını demokrasi eğitimine oldukça uygun bulduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu iki boyuttaki

davranışları yeterince göstermeleri gerekirdi. Ancak Tablo 38 ve Tablo 39’da öğrencilerin ifade ve katılım boyutundaki davranışları yeterince göstermeleri konusunda öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%75-%73) olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu iki boyut açısından aile ortamlarında var olan daha demokratik durumun, öğrencilerin davranışlarına tam olarak yansımadağı söylenebilir.

Tablo 43’te ailenin sosyal ilişkiler boyutunun en çok ifade boyutu ile (r_2 : .649; r_3 : .575), en az da öğrencilere göre fiziksel boyut (r_2 : .257) velilere göre ise bilgi boyutu ile (r_3 : .278) ilişkili olduğı görülmektedir. İfade boyutunun sosyal ilişkiler boyutu üzerindeki bu büyük etki, insanların birbirleri ile sağlıklı iletişim kurmasının, rahat konuşup tartışabilmesinin, daha iyi sosyal ilişkiler kurabilmek için sağlam bir temel olmasından kaynaklanabilir. Buna göre bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiğı, farklı düşüncelere saygı duyulan, eleştirilere açık bireylerin yaşadığı ortamlarda sağlıklı sosyal ilişkiler kurulacağı söylenebilir.

Tablo 14-19’deki veriler incelendiğinde öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçlük kısmının aile ortamlarını ifade boyutu yönüyle demokrasi eğitime uygun bulduğı anlaşılmaktadır. İfade boyutu açısından böyle bir ailede yetişen bireylerin büyük çoğunluğunun sosyal ilişkilerde oldukça demokratik davranması beklenebilir. Ancak Tablo 40’da öğrencilerin sosyal ilişkiler boyutundaki davranışları gösterebilme oranları ile ilgili olarak öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçlük kısmının (%71) olumsuz görüş bildirdiğı görülmektedir. İfade boyutu yönüyle aile ortamlarında var olan demokratiklik seviyesinin öğrencilerin sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarına tam olarak yansımadağı söylenebilir.

Tablo 43’te aile ortamlarının sorumluluk boyutunun en çok ifade boyutu ile (r_2 : .649; r_3 : .575), en az da fiziksel boyut ile (r_2 : .257; r_3 : .249) ilişkili olduğı görülmektedir. İfade boyutu ile sorumluluk boyutu arasındaki bu büyük ilişki, ifade özgürlüğünün olduğı ortamlarda bireylere sorumluluk bilincinin daha kolay kazandırılacağını ifade etmektedir.

Tablo 14-19 incelendiğinde öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçlük kısmının ailelerinin ifade boyutunu demokrasi eğitime uygun bulmaktadırlar. Buna göre, öğrencilerin büyük kısmının sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmeleri beklenebilir. Ancak Tablo 41’de, öğrencilerin sorumluluk boyutundaki davranışları gösterebilme oranları ile ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%79) olumsuz görüş bildirdiğı anlaşılmaktadır. Aile ortamının ifade boyutunda görülen daha demokratik

durumun öğrencilerin sorumluluk boyutunda yer alan davranışları göstermelerine etki edemediği dikkati çekmektedir.

Tablo 42 ve Tablo 43 genel olarak incelendiğinde anlamlı olmakla birlikte diğer boyutlarla en zayıf ilişki içerisinde olan boyutların fiziksel boyut (onüç ilişkide) ve bilgi boyutu (altı ilişkide) olduğu görülmektedir. Sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygun hale getirilmesinde, bu iki boyutun önemli rol oynadığı; ancak bunun, diğer boyutların rolüne göre daha zayıf olduğu söylenebilir.

Sınıf ve aile ortamının bilgi ve fiziksel boyutlarının diğer boyutlarla daha zayıf ilişki içerisinde olması, demokrasi eğitiminin bilişsel yönünden çok tutum ve beceri yönlerinin daha önemli olmasından, bazı fiziksel yetersizlikler içerisinde bile görerek ve yaşayarak, kısmen de olsa demokrasinin öğrenilebilmesinden kaynaklanabilir.

Tüm bu açıklamalardan hareketle, sınıf ortamının demokrasi eğitime daha uygun hale getirilebilmesi için ortamın bilgi ve fiziksel boyutlarının uygun hale gelmesi gerektiği; ancak öncelikli olarak katılım, ifade, kural, sorumluluk ve sosyal ilişkiler boyutlarının üzerinde durulmasının daha büyük katkılar sağlayacağı söylenebilir.

4.4.3 Sınıf içi davranışsal boyutlar arasındaki ilişki

Tablo 44'te, öğrencilerin demokratik davranışları yeterince gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmen gözlemlerinden hareket edilerek oluşturulmuş davranışsal boyutlar arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Önceki ilişki tablolarından farklı olarak, birey davranışlarının fiziksel boyutu olmayacağından dolayı, bu tabloda fiziksel boyuta yer verilmemiştir.

Verilerin yorumlanmasında gereksiz tekrarlardan kaçınmak amacıyla, her bir davranış boyutunun en çok ve en az hangi boyutla ilişkili olduğu üzerinde durulmuş, herbir ilişki açıklanmamıştır. Böylelikle “hangi davranış boyutlarına etki edilirse demokrasi eğitiminde daha çok başarı sağlanabilir” sorusuna da belli oranda cevap aranmıştır.

Bunun yanı sıra, ilişkilerin ifade edilmesinde kullanılan “r” ve “p” değerlerinin, önceki tabloların yorumlarında kullanılan aynı tür sembollerden ayırt edilmesi için “r₄” ve “p₄” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 44
Sınıf Ortamının Boyutlarına Göre Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki

DEĞİŞKENLER		Bilgi Boyutu	Kural Boyutu	İfade Boyutu	Katılım Boyutu	Sosyal İlişkiler Boyutu	Sorumluluk Boyutu
Bilgi Boyutu	r	1.000	.352	.465	.478	.458	.400
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Kural Boyutu	r	.352	1.000	.521	.577	.616	.712
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İfade Boyutu	r	.465	.521	1.000	.803	.645	.599
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Katılım Boyutu	r	.478	.577	.803	1.000	.696	.690
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sosyal İlişkiler Boyutu	r	.458	.616	.645	.696	1.000	.730
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sorumluluk Boyutu	r	.400	.712	.599	.690	.730	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Tablo 44'te öğrenci davranışlarının farklı boyutları arasındaki ilişkilerin tamamının anlamlı ve pozitif yönde olduğunu görülmektedir. Bu pozitif ve anlamlı ilişki, herhangi bir boyuttaki davranışları yeterince gösteren öğrenci oranındaki artma ya da eksilmenin, diğer bütün boyutlarda aynı yönde kendini göstereceğini ortaya koymaktadır. Örneğin katılım boyutundaki davranışları gösteren öğrenci oranının yüksek olduğu bir sınıf ortamında, ifade boyutundaki davranışları gösterme oranının da yüksek olması gerekmektedir. Bu durum, demokrasinin bütün davranış boyutları ile ilgili olan bir yaşam tarzı olmasından, öğrencilerin bu davranışları göstermede arkadaşlarının tutum ve davranışlarından büyük oranda etkilenmelerinden ve davranışların boyutlandırılmasında karşılaşılan güçlüklerin aşılması için araştırmacının tuttuğu bazı davranışları farklı boyutlara dahil etme tutumundan kaynaklanabilir. Örneğin arkadaşlarının derslere demokratik olarak katıldığını gözleyen bir öğrenci, arkadaşlarının bu tutum ve davranışlarından etkilenecek derslere aktif olarak katılmaya çalışır. Bireylerin arkadaş grubuna uyum sağlama, onların etkisinde kalma, 12-15 yaş çocukların gelişimsel özelliklerinden de biridir (Erden ve Akman 1996, s. 91; Selçuk 1996, s. 52-53; Yavuzer 1984, s. 145-149).

Öğrencilerin bilgi boyutunda yer alan davranışları, en çok katılım boyutunda yer alan öğrenci davranışları ile (r_4 : .478), en az da kural boyutunda yer alan öğrenci davranışları ile (r_4 : .352) ilişkilidir. Katılım davranışlarının demokrasi konularını bilme davranışı üzerindeki bu büyük etki, öğrencilerin derslere ya da diğer etkinliklere katılmaları oranında bilişsel başarıda artış olacağı düşüncesi ile açıklanabilir. Öğrenciler demokrasi konularının işlenmesine ya da diğer sosyal, kültürel, sanatsal etkinliklere düşünsel ve fiili olarak katılırlarsa bilişsel başarı düzeyleri yükselir. Öğrencilerin demokrasi bilgilerini artırabilmek için öncelikle eğitim sürecinin katılımcılığı teşvik edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 44'te kural boyutunda yer alan öğrenci davranışlarının en çok sorumluluk boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .712), en az da bilgi boyutunda yer alan davranışlarla (r_4 : .352) ilişkili olduğu görülmektedir. Sorumluluk boyutundaki davranışların kural boyutundaki davranışlar üzerindeki bu büyük etkisi, bireylerin sorumluluk bilincine sahip olması ile kurallara uygun davranmaları arasında bir sebep-sonuç ilişkisi kurulmasından kaynaklanabilir. Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireylerden belirlenmiş kuralları bilme, uygun davranma, uymayanları uyarma gibi kural bilincini gerektiren davranışları yerine getirmesi beklenir. Öğrencilerin kural bilinci içerisinde hareket etmelerini sağlamak için öncelikle sorumluluk bilinci içerisinde davranmalarını gerektirecek yeni fırsatların sağlanması, etkinliklerin düzenlenmesi, görevler verilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin ifade boyutunda yer alan davranışları en çok katılım boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .803), en az da bilgi boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .465) ilişkilidir. Katılım boyutundaki davranışların ifade boyutundaki davranışlar üzerindeki bu büyük etkisi, katılımın, düşünceleri ifade etmeyi gerektiren bir davranış olmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin düşüncelerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak için öncelikle etkinliklere daha çok katılımını sağlayacak yeni fırsatların temin edilmesi, farklı etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklerde öğrencilerin aktif kılınmasının gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin katılım boyutunda yer alan davranışları en çok ifade boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .803), en az da bilgi boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .478) ilişkilidir. İfade boyutundaki davranışların katılım boyutundaki davranışlar üzerindeki bu büyük etkisi, düşünceleri ifade etmenin aslında düşünsel ve sözel katılımdan farklı bir

beceri olmamasından kaynaklanabilir. Buna göre öğrencilerin etkinliklere daha aktif katılımlarını sağlamak için öncelikle düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak yeni fırsatların temin edilmesi ve buna dönük öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal ilişkiler boyutunda yer alan davranışları en çok sorumluluk boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .730), en az da bilgi boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .458) ilişkilidir. Sorumluluk boyutundaki davranışların sosyal ilişkiler boyutunda yer alan davranışlar üzerindeki bu büyük etkisi, sorumluluk bilinci içerisinde hareket eden bireylerle daha kolay ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurulabileceğini göstermektedir. Başkalarına karşı sorumluluklarını bilen, onların haklarına saygılı, üzerine düşen görevleri yerine getiren bireyler, diğer insanlarla daha kolay ilişkiye girebilir. Öğrencilerin çevresindeki diğer kişilerle daha iyi sosyal ilişkiler kurabilmelerini sağlamak için öncelikle sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmelerini sağlayacak yeni fırsatların temin edilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin sorumluluk boyutunda yer alan davranışları en çok sosyal ilişkiler boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .730), en az da bilgi boyutunda yer alan davranışlar ile (r_4 : .400) ilişkilidir. Sosyal ilişkiler boyutundaki öğrenci davranışlarının sorumluluk boyutunda yer alan davranışlar üzerindeki bu büyük etkisi, sağlıklı sosyal ilişkiler kuran bireylerin öncelikle sorumluluk bilincine sahip olması, iyi niyeti kötüye kullanmaması düşüncesi ile açıklanabilir. Öğrencilerin daha büyük bir kısmının sorumluluk bilinci içerisinde hareket edebilmelerini sağlamak için öncelikle çevresindeki kişilerle iyi sosyal ilişkiler kurabilmelerini sağlayacak yeni fırsatların temin edilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 44 genel olarak incelendiğinde anlamlı olmakla birlikte diğer davranışsal boyutlarla en zayıf ilişki içerisinde olan boyutun bilgi boyutu (beş ilişkide) olduğu görülmektedir. Bu durum, demokrasinin kuramsal kısmı da önemli olan, ama daha öncelikli olarak tutum ve davranış yönünün ön planda olması gereken bir yaşam tarzı olmasından kaynaklanabilir. Buna göre, öğrenci davranışlarının bilgi boyutunun sınıf ortamını demokrasi eğitime uygun hale getirmede önemli rol oynadığı; ancak bu rolün diğer boyutların rolüne göre daha zayıf olduğu söylenebilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçları maddeler halinde aşağıda ifade edilmiştir:

1. Demokrasi bir kültür ve zihniyet sorunu olup yaşanarak ve gözlemlenerek öğrenilebilir. Bundan dolayı demokrasi eğitimi açısından okul ve aileyi önemli kılan en belirleyici faktörün, bu iki eğitim kurumunun ortamsal yapısı olduğu söylenebilir. Eğitim ortamının yapısına ve verilecek eğitimin başarısına etki edebilecek etkenlerin başında ise, öğretmen ve aile büyüklerinin tutum ve davranışlarının demokratiklik seviyesi gelmektedir. Zira, ilköğretim düzeyi çocuklarının en önemli öğrenme şekilleri taklit etme ya da model alma ve somut yaşantılarla öğrenmedir.

2. Demokrasi eğitiminde iki önemli eğitim ortamı olmasına rağmen okul ve aile tek başlarına bu önemli işlevi tam olarak yerine getirememektedirler. Bu konuda okul-aile işbirliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ancak öğretmen ve velilerin en az yarısının bu konuda yeterince hassas davranmadıkları görülmüştür.

3. Ortam değerlendirilmesinde kullanılan otuziki özelliğin, yirmi altısı açısından aile ortamı okul ortamına göre demokrasi eğitimine anlamlı bir farkla daha uygundur. Sadece sorumluluk bilincinin kazandırılmasına dönük olarak öğrencilere çeşitli görevlerin verilmesi konusunda (Tablo 34) sınıf ortamı aile ortamına göre anlamlı bir farkla daha uygun bulunmuştur. Değerlendirmede kullanılan beş özellik açısından ise sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. Sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluğu boyutlara göre karşılaştırıldığında aile ortamının sınıf ortamına göre fiziksel, bilgi ve kural boyutlarında yer alan bütün özellikler açısından daha uygun olduğu görülmüştür. İfade, katılım ve sosyal ilişkiler boyutlarında çoğu özellik açısından, sorumluluk boyutunda yer alan onbir özelliğin ise sadece altısı açısından daha uygun bulunmuştur. Bütün boyutlar açısından demokrasi eğitimine daha uygun olmakla birlikte aile ortamının, sınıf ortamına göre en zayıf kaldığı boyut sorumluluk boyutudur.

5. Uygulanan anketlere verilen cevaplardan “çoğu zaman” ve “her zaman” seçenekleri sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitimine yeterince uygun olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilirse başlıca şu sonuçlara ulaşıldığı görülür:

- a. Fiziksel boyut açısından, genel olarak okul ortamı, öğrencilerin yarıya yakınına göre (ortalama %42) yeterince uygun iken, ev ortamı, öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçüne (ortalama %75-%71) göre yeterince uygundur.
- b. Bilgi boyutu açısından, genel olarak sınıf ortamı öğrencilerin yarısına göre (ortalama %49) yeterince uygun iken, aile ortamı, öğrenci ve velilerin yaklaşık üçte ikisine göre (ortalama %68-%60) yeterince uygundur.
- c. Kural boyutu açısından, genel olarak sınıf ortamı öğrencilerin üçte ikisine (ortalama %67) göre yeterince uygun iken, aile ortamları, öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçüne (ortalama %78-%78) göre yeterince uygundur.
- d. İfade boyutu açısından, genel olarak sınıf ortamı öğrencilerin yarıya yakınına göre (ortalama %45) yeterince uygun iken, aile ortamı, öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçüne göre (ortalama %69-%74) yeterince uygundur.
- e. Katılım boyutu açısından, genel olarak sınıf ortamı öğrencilerin yaklaşık yarısına göre (ortalama %58) yeterince uygun iken, aile ortamları, öğrenci ve velilerin yaklaşık dörtte üçüne göre (ortalama %72-%76) yeterince uygundur.
- f. Sosyal ilişkiler boyutu açısından, genel olarak sınıf ortamı öğrencilerin yarısına göre (ortalama %49) yeterince uygun iken, aile ortamları, öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğuna göre (ortalama %86-%86) yeterince uygundur.
- g. Sorumluluk boyutu açısından, genel olarak sınıf ortamı öğrencilerin üçte ikisine göre (ortalama %66) yeterince uygun iken, aile ortamları, öğrenci ve velilerin dörtte üçüne göre (ortalama %74-%74) yeterince uygundur.

Demokrasi eğitimine uygunluğu açısından sınıf ortamlarının boyutları iyiden kötüye doğru kural, sorumluluk, katılım, sosyal ilişkiler, ifade ve fiziksel boyut şeklinde sıralanmaktadır. Aynı açıdan aile ortamının boyutları ise sosyal ilişkiler, kural, sorumluluk, katılım, fiziksel, ifade ve bilgi boyutları şeklinde sıralanmaktadır. Sınıf ortamının demokrasi eğitimine en uygun boyutu kural ve sorumluluk boyutu iken, en zayıf olduğu boyut fiziksel boyuttur. Aile ortamının ise, en uygun olan boyutu sosyal ilişkiler boyutu

iken, en zayıf kaldığı boyut bilgi boyutudur. Ayrıca, aile ortamının sınıf ortamına göre en iyi durumda olduğu boyut sosyal ilişkiler boyutudur. En az farklılaşmanın olduğu boyut ise sorumluluk boyutudur.

6. Otuziki ortamsal özelliğin otuzbirinde öğrenciler, aile ve sınıf ortamlarına yönelik kendi görüşleri içerisinde önemli oranda farklılaşmışlardır. Bir özellik açısından ise farklılaşma olmamıştır. Bu otuzbir özellik açısından aile ortamlarını beğenen öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf ortamlarını beğenmemişlerdir.

7. Otuziki özelliğin onaltısında aile ortamlarının demokrasi eğitimine uygunluğuna ilişkin öğrenci ve veliler anlamlı düzeyde farklı görüş bildirirlerken onaltısında da aynı yönde görüş bildirmişlerdir. Farklı görüş bildirdikleri onaltı özelliğin sekizinde öğrenciler, sekizinde de veliler aile ortamları hakkında daha olumlu düşünmektedirler. Öğrencilerin velilerine göre aile ortamları hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri özelliklerin ikisi fiziksel, biri bilgi, biri kural, biri sosyal ilişkiler ve üçü de sorumluluk boyutlarında yer alan özelliklerdir. Velilerin öğrencilere göre aile ortamları hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri özelliklerin ise biri fiziksel, ikisi kural, ikisi ifade, biri katılım, ikisi sosyal ilişkiler ve biri de sorumluluk boyutlarında yer alan özelliklerdir. Aile ortamını öğrenciler fiziksel, bilgi ve sorumluluk boyutlarında; veliler ise kural, ifade, katılım ve sosyal ilişkiler boyutlarında daha demokratik bulmuşlardır.

8. Uygulanan anketlere verilen cevaplardan “çoğunluğu” ve “hepsi” seçenekleri, öğrencilerin demokratik davranışları gösterebilme oranları ile ilgili olarak yeterli bir seviye kabul edilirse, ortalama öğretmenlerin %14’ü bilgi, %32’si kural, %25’i ifade, %27’si katılım, %29’u sosyal ilişkiler, %21’i de sorumluluk boyutunda yer alan davranışları öğrencilerin yeterince gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Rakamlardan anlaşıldığı gibi öğrencilerin büyük bir bölümü, bütün boyutlarda yer alan davranışları yeterince gösterememektedirler. Öğrencilerin diğer boyutlara oranla daha iyi durumda bulundukları davranış boyutu kural boyutu iken en zayıf kaldıkları davranış boyutu ise bilgi boyutudur.

9. Öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulmuş olan boyutların her biri diğeri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde (Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44). Bu ilişki, demokrasi eğitiminin etkililiğine, ortamın bütün boyutlarının anlamlı düzeyde katkısının bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, demokrasi eğitiminin başarısının ortamsal özelliklerden bağımsız düşünülemeyeceğini, bütüncül bir anlayış

içerisinde yaklaşıp hiçbir ortamsal boyutun göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ortamın herhangi bir boyutuna yapılan etki, diğer bütün boyutları ve dolayısıyla da demokrasi eğitiminin başarı oranını anlamlı düzeyde etkilemektedir.

10. Boyutlar arası ilişkilerin her biri anlamlı olmakla birlikte (Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44) en yüksek ilişkiler genel olarak öğrencilerin davranış boyutları arasında görülmüştür. Bu bulgu, öğrenci davranışlarının sınıf ve aile ortamlarının özelliklerinden anlamlı oranda etkilendiğini, ancak en çok öğrencilerin arkadaşlarının davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. Okul ve aile ortamının bütün unsurları, öğrencilerin davranışlarına yön verebilme gücüne sahip olmakla birlikte, bu güç en fazla öğrenci arkadaşlarının davranışlarında bulunmaktadır.

11. Aile ortamının özellikleri, sınıf ortamına ve öğrencilerin sınıftaki davranışlarına göre demokrasiye daha uygundur. Aile ortamları bütün boyutlar açısından demokrasi eğitimine oldukça uygun olmasına rağmen bu olumlu yönünü öğrenci davranışlarına tam olarak yansıtamamıştır. Bu bulgulardan hareketle aile ortamının demokrasi eğitimine oldukça uygun bir ortam olduğu söylenebilir. Ancak, öğrenci üzerinde sınıf ortamı kadar etki gücüne sahip olamamaktadır.

12. Sınıfın ortamsal boyutları arasındaki ilişkiler genel olarak incelendiğinde (Tablo 42) diğerleri ile en sıkı ilişki içerisinde olan boyutların katılım (iki ilişkide), ifade (iki ilişkide), kural (iki ilişkide) ve sorumluluk (bir ilişkide) boyutları olduğu görülmektedir.

13. Aile ortamının boyutları arasındaki ilişkiler genel olarak incelendiğinde (Tablo 43) diğerleri ile en sıkı ilişki içerisinde olan boyutların ifade (üç ilişkide), katılım (iki ilişkide) ve sorumluluk (iki ilişkide) boyutları olduğu görülmektedir.

14. Sınıf içi davranışsal boyutlar arasındaki ilişkiler genel olarak incelendiğinde ise (Tablo 44) diğerleri ile en sıkı ilişki içerisinde olan boyutların katılım (iki ilişkide) ve sorumluluk (iki ilişkide) boyutları olduğu görülmektedir. Öncelikle demokratikleştirilmesi gereken davranışlar, bu boyutlarda yer alan davranışlardır.

15. Sınıf ortamının boyutları arasındaki ilişkiler genel olarak incelendiğinde (Tablo 42) diğerleri ile anlamlı olmakla birlikte en zayıf ilişki içerisinde olan boyutların bilgi boyutu (dört ilişkide) ve fiziksel boyut (üç ilişkide) olduğu görülmektedir. Aynı bakış açısıyla aile ortamının boyutları arasındaki ilişkilere (Tablo 43) bakıldığında yine fiziksel (altı ilişkide) ve bilgi (iki ilişkide) boyutlarının diğerleri ile en zayıf ilişki içerisinde olan

boyutlar olduğu gör÷lmektedir. Bu boyutlar, sınıf ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunluğuna diğer boyutlara göre daha az etki eden boyutlardır.

16. Sınıf içi davranışsal boyutlar arasındaki ilişkiler genel olarak incelendiğinde ise (Tablo 44) diğerleri ile anlamlı olmakla birlikte en zayıf ilişki içerisinde olan boyutun yine bilgi boyutu (beş ilişkide) olduğu gör÷lmektedir. Öğrenci davranışlarının demokratik hale gelmesine diğer boyutlara göre en az etki edebilecek davranışsal boyut bilgi boyutudur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında demokrasi eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek, okul ve aile ortamlarının etkisini olumlu yönde artırabilmek için aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Kişiliğin temel unsurlarını oluşturan öğelerin küçük yaşlardan itibaren şekillendiği çoğu araştırmacı, yazar ve bilim adamlarınca kabul edilen bir gerçektir. Hedefi demokratik kişiliğe sahip bireyler yetiştirmek olan demokrasi eğitimi okulöncesi eğitimde ve özellikle zorunlu öğretim kademesi olan ilköğretimden itibaren mutlaka verilmelidir. Bu dönemde verilecek eğitimin hem demokrasinin yapısına ve öğrenilme özelliğine, hem de çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, demokrasi eğitimi sadece bir dersle sınırlandırılmayıp, diğer bütün derslerin özellikle planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin odak noktasını teşkil etmelidir.

2. Demokrasinin yapısı ve öğrenilme özelliği, çocukların gelişim özellikleri ve öğrenme şekilleri, kendi toplumsal kültürümüz, okul ve ailenin çocuk üzerindeki etkileri dikkate alındığında demokrasi eğitiminde okul ve ailenin en önemli ve en temel iki eğitim ortamı olduğu görülmektedir. Ancak bu eğitimin etkili olarak verilebilmesi için, öncelikle bu ortamlarda demokrasinin yaşıyor ve yaşatılıyor olması gerekmektedir.

3. Demokrasi eğitiminde okul ve aile ortamından etkin olarak faydalanabilmenin tek yolu demokratik bir yönetime sahip olmalarıdır. Bunun için de, öncelikle bu iki ortamın yöneticisi konumunda olan öğretmen ve aile büyüklerinin demokratik bir anlayışa ve kişiliğe sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda:

- a. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde demokrasi eğitimine dönük etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinin yönetim ve uygulamalarının demokratikleşmesi gerekmektedir. Buna yönelik olarak sınıf ortamlarının demokratikleştirilmesi, çeşitli öğrenci kulüpleri ve temsilciler vasıtasıyla öğrencilerin fakülte yönetiminde söz sahibi olmalarının sağlanması, programda seçmeli derslere daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinde değil, bütün bölümlerinde insan hakları, demokrasi ve bunların öğretimini içeren zorunlu ders ya da dersler okutulmalıdır. Ancak bu dersin programının geliştirilmesinde süreç

yaklaşımı esas alınmalı, uygulamalara ve özellikle de demokratik ortam oluşturma çalışmalarına geniş yer verilmelidir.

Hizmet öncesi eğitim çalışmalarının yanısıra, hizmet içi eğitim çalışmaları aracılığıyla öğretmenlerin insan hakları, demokrasi ve bunların öğretimi konularında bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla çeşitli sempozyum, panel, forum vb. düzenlenebilir. Bu tür etkinliklerde bilim adamlarından faydalanıldığı gibi, bizzat öğretmenlerin de aktif görev almaları temin edilmelidir. Yine bu tür etkinliklerin düzenlenmesinde resmi ve özel kuruluşların katkısı sağlanması ve öğretim uygulamalarına ağırlık verilmesi, faaliyetlerin verimliliğini büyük oranda artırabilir.

- b. Öğretmenler için olduğu gibi öğrenci velileri için de insan hakları, demokrasi ve bunların eğitimi ile ilgili çeşitli programlar düzenlenerek demokratik ortam oluşturma ve çocuk haklarına saygılı olma gibi konularda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Bu faaliyetlere velilerin aktif katılımları da temin edilmelidir. Resmi ve özel kuruluşlar bu tür programlar düzenlemeye teşvik edilmeli, basın ve yayın kuruluşlarından da bu konularda destek alınmalıdır. Özellikle ABD gibi gelişmiş bazı ülkelerde yürütülen ana-baba eğitimi çalışmaları örnek alınıp geliştirilebilir. Buna dönük olarak ABD’nde uygulanmakta olan bir programı örnekleri ile anlatan *Thomas Gordon*’un *Etkili Anababa Eğitimi (1997)* ve *Etkili Öğretmenlik Eğitimi(1997)* isimli eserlerindeki yaklaşım buna bir örnek teşkil edebilir.
- c. Tüm alanlarda olduğu gibi demokrasi eğitimi alanında da okul-aile işbirliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla her öğretim yılında düzenlenmesi yasal olarak da zorunlu olan veli toplantılarında insan hakları, demokrasi ve bunların eğitimleri gündeme alınmalıdır. Ayrıca belirli aralıklarla veliler, okulda yapılan demokrasi eğitimi etkinlikleri hakkında bilgilendirilmeli, katılım ve destekleri sağlanmalıdır. Böylelikle demokrasi ve demokrasi eğitimine dönük yeni yaklaşımların veliler tarafından da öğrenilerek okul içerisinden topluma doğru yayılması sağlanmalıdır. Bunun yanısıra, velilere belirli aralıklarla çeşitli anketler uygulanarak, görüşmeler yapılarak aile ortamlarının

demokratikliği hakkında bilgi alınmalı, gerekli durumlarda onlara okul ve öğretmen rehberliği sağlanmalıdır.

4. Demokrasi eğitiminin başarıya ulaşmasında en emin yolun yaşayarak öğrenme olmasına karşın, özellikle okul ortamlarının bu konuda çok zayıf kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin okul ve aile ortamlarında demokrasinin bütün yönlerini görüp yaşamaları gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda:

- a. Öğrencilerin okul yönetiminde söz sahibi olmalarına imkan tanınmalıdır. Bu amaçla öğrenciler arasında koordinasyonu sağlayan çeşitli organizasyonların kurulması, öğrenci temsilcilerinin seçilmesi, eğitsel kolların aktif hale getirilmesi, okul yönetim ve disiplin kurullarında öğrencilerin temsil edilmelerinin sağlanması önerilebilir.
- b. Demokrasi konulu okul içi ve okul dışı çeşitli programlar düzenlenerek öğrencilerin bu konularda bilgilenmeleri sağlanmalıdır. Buna dönük olarak demokrasi konulu tartışma, münazara ve panel türünde etkinliklerin düzenlenmesi, okul veya sınıf gazetesinin çıkarılması gibi faaliyetler önerilebilir. Ancak bu tür etkinliklerde, bizzat öğrencilerin aktif rol almalarına, işbirliğine gitmelerine, öğretmenlerin ise sadece rehberlik görevini üstlenmelerine dikkat edilmelidir.

5. Aile ve özellikle okul ortamında demokratik olmayan bazı yönlerin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda;

- a. Fiziksel imkanların yetersizlikleri ile ilgili olarak mümkünse ek bina ve salonların açılması, yeni araç-gereçlerin alınması, mümkün değilse eldeki imkanların daha planlı ve daha etkin kullanılması önerilebilir. Bunlarla ilgili olarak sınıf kütüphanelerinin yerine okul kütüphanesinin oluşturulması, araç-gereç ve mekan sıkıntılarının giderilmesinde Eğitim Araçları, Belediyeler, Gençlik Spor İl Müdürlükleri, Kültür Müdürlükleri gibi resmi kurum ve kuruluşların ve dernekler, vakıflar, sendikalar, iş yerleri gibi özel kuruluşların imkanlarından faydalanılması, gerekiyorsa bunun için yasal düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Bu konularda velilerden de faydalanılmalıdır.
- b. Bilgi boyutunun demokrasi eğitimine daha uygun hale getirilmesi için, öğrencilere demokrasi konulu daha çok araştırma ve ödevlerin verilmesi, tartışma

imkanlarının hazırlanması, sınıf içi, sınıflar ve hatta okullar arası çeşitli programların düzenlenmesi ve bu etkinliklere velilerin de katılımlarının sağlanması, basın yayın araçlarından bu konuda destek alınması için gerekli tedbirlerin alınması, basılı materyallerin (kitap, dergi vb) sayılarının artırılması, broşür, reklam, film, tiyatro vb. etkinliklerle bu konuların halkın gündeminde tutulmasının sağlanması önerilebilir.

- c. Kural boyutunun demokrasi eğitime daha uygun hale getirilmesi için kuralların belirlenmesinde, öğrencilerin daha çok söz sahibi kılınması, kurallara uymayanların uyarılarak olumsuz model oluşturmalarının önüne geçilmesi, uyanların takdir edilerek bireylerin kural bilinci içerisinde hareket etmeye teşvik edilmesi, kuralların belirlenmesinde akla, mantığa ve çocukların özelliklerine uygunluğuna dikkat edilmesi, kurallar hakkında onların yeterince bilgilendirilmesi önerilebilir.
- d. İfade boyutunun demokrasi eğitime daha uygun hale getirilmesi için, sınıf ve aile içerisinde özellikle çocuklara daha çok konuşma fırsatının verilmesi, güncel konularla ilgili tartışmaların yapılması, öğretmen ve aile büyüklerinin konuşma ve başkalarını dinleme konusunda çocuklara model oluşturmaları, çocukların görüşlerini bildirmeleri durumunda düşüncelerine saygı gösterilmesi, aşağılayıcı ifadelerden kaçınılması, konuşma cesaretlerini artırıcı ek önlemlerin alınması, ödüllendirilmesi, bizzat büyükler tarafından görüşlerinin sorulması ve dikkate alındıklarının hissettirilmesi önerilebilir. Öğretmenler ve aile büyükleri, ifade boyutunda yer alan davranışların gösterilmesinde iyi model oluşturmalarının öğrenciler için çok önemli olduğunu asla unutmamalıdır.
- e. Katılım boyutunun demokrasi eğitime daha uygun hale getirilebilmesi için sınıf ve aile içerisinde meydana gelen bütün etkinliklere öğrencilerin düşünsel veya fiili olarak katılımları sağlanmalıdır. Bununla ilgili olarak özellikle çocuklarla ilgili olan kararların alınmasına, kuralların belirlenmesine, herhangi bir eşya alımına, üzerinde konuşulan herhangi bir konuya öğrencilerin de düşünceleri ile katılımları sağlanmalıdır. Bunun için öğrenciler öğretmen ve aile büyükleri tarafından teşvik görmeli, cesaret verilmeli, çeşitli yanlışlar yapmaları halinde demokratik usullerle uyarma yolu tercih edilmelidir.

f. Sosyal ilişkiler boyutunun demokrasi eğitime daha uygun hale getirilebilmesi için bu ilişkilerin demokratik usüller içerisinde şekillendirilmesi gerekmektedir. Buna dönük olarak, öğrencilere bir insan olduklarının kavratılması, kişiliklerine saygı duyulması, daha çok zaman ve şartta bir arada olmalarının sağlanması, aralarında eşit davranılması, çocuklara ve diğer bireylere yönelik şiddet uygulamalarından kaçınılması, notla veya fiziksel güçle tehdit edilmemesi, samimi ve dürüst davranmanın teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerle özel konuşma ve görüşme saatlerine, sınıflar arası koordinasyon ve etkinlik amaçlı toplantılara yer verilmesi sosyal ilişkilerin artırılmasına ve demokratikleştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

g. Sorumluluk boyutunun demokrasi eğitime daha uygun hale getirilmesi için öncelikle öğrencilerin sorumluluk almalarının sağlanması, bu duyguyu yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir. Buna dönük olarak da aile ve sınıf ortamlarında işbirliği içerisinde çeşitli işler yapmaları, aile ve sınıf içi görev dağılımlarının yapılması ve denetlenmesi, araştırma ve ev ödevlerinin verilmesi, işbirliği ve grupla çalışma öğretim uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilebilir.

6. Demokratik davranışları öğrencilerin yarısından fazlasının yeterli düzeyde gösteremedikleri görülmüştür. Okul ve aile ortamına demokrasinin hakim kılınması, öğretmen ve aile büyüklerinin tutum ve davranışları ile öğrencilere iyi model oluşturmaları, öğrencilere davranışları sergilemeleri için yeterince imkan tanınması, etkinlik merkezli öğretim metotlarının kullanılması bu demokratik davranışların daha çok öğrenci tarafından gösterilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

7. Okul ve aile ortamının bütün boyutlarının birbiri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Buna göre demokrasi eğitime bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılmalıdır. Bu boyutların hiçbirini ihmal edilmeyip, hepsi üzerinde önemle durulmalı, iyileştirmek için ek önlemler alınmalıdır. Bu boyutlardan herhangi birinin ihmal edilmesinin bütün boyutları olumsuz yönde etkileyeceği unutulmamalıdır.

8. Boyutlar arası ilişkilerin her biri anlamlı olmakla birlikte en yüksek ilişkilerin öğrencilerin davranış boyutları arasında olduğu görülmüştür. O halde öğrencilere demokratik davranışların kazandırılmasında okul ve aile ortamlarının özellikleri üzerinde

önemle durulmalı; ancak öncelikli olarak öğrenci davranışlarına arkadaşlarının etkisi üzerinde durulmalıdır.

9. Aile ortamının özelliklerinin okul ortamı ve öğrencilerin davranışlarına göre demokrasiye daha uygun olduğu bulunmuştur. Aile ortamındaki demokratik durum öğrenci davranışlarına tam olarak yansımamıştır. Aile ortamının çocuk üzerindeki etkisini artırmak için bazı önlemlerin alınması önerilebilir. Bu bağlamda öğrenci velilerinin demokrasi eğitimi konusunda daha çok bilgilendirilmeleri için gerekli danışmanlıkların yapılması, ailenin önemine ilişkin çocuklara daha çok bilginin aktarılması ve aileye daha çok önem vermelerinin sağlanması, velilerini örnek almaları için gerekli özendirme çalışmalarının yapılması, aile ortamında demokrasi konularının daha çok gündemde tutulması önerilebilir.

10. Okul ve aile ortamlarında diğer boyutlarla en sıkı ilişki içerisinde olan boyutların ifade ve katılım boyutu olduğu görülmüştür. Okul ve aile ortamını demokrasi eğitimine daha uygun hale getirebilmede öncelikle bu boyutlara müdahale edilip daha elverişli bir duruma getirilmesi önerilebilir.

11. Öğrencilerin davranışlarına dönük olarak oluşturulan boyutlardan katılım ve sorumluluk boyutunun diğer boyutlarla daha sıkı ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Demokrasi eğitiminin hedeflediği davranışların öğrenciler tarafından gösterilmesini sağlamak için, öncelikle öğrencilerin bu iki boyutta yer alan davranışları yeterince sergilemeleri üzerinde durulması önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak ise şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Demokrasi eğitiminin son zamanlarda en çok üzerinde durulan konulardan biri olmasına rağmen, özellikle Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, özellikle demokrasi eğitiminde başarı şansını artıracak metod ve stratejilerin tespitine dönük olarak yeni araştırmalar yapılmalıdır.

2. Demokrasi üzerine çağdaş eğitim teknolojilerinden Türkiye’de ve dünyada nasıl ve ne oranda yararlanıldığı, daha çok yararlanabilmek için nelerin yapılabileceği üzerine önemle eğilinilmesi gereken bir problemdir. Bu konuda yapılacak araştırmalara Türkiye’nin büyük ihtiyacı bulunmaktadır.

3. Medyanın toplum üzerindeki etkisi bilinen bir gerçektir. Demokrasi eğitiminde medyanın bu gücünden yeterince faydalanılamamaktadır. Bu konuda araştırmaların

yapılması ve yeni projelerin üretilmesine dönük olarak geniş çaplı çalışmaların yapılması demokrasi eğitimine büyük katkılar sağlayabilir.

4. Aile ortamının sınıf ortamlarına göre daha demokratik olduğu, ancak çocuklar üzerinde yeterince etkili olamadığı görülmüştür. Ailenin çocuk üzerindeki etkilerini artırmak için birey, toplum ve devlet bağlamında nelerin yapılabileceği konusunda araştırmaların yapılması önerilebilir.

5. Türkiye’de velilerin eğitimine dönük olarak çok az program düzenlenmekte ve bunlara velilerin katılımları tam olarak sağlanamamaktadır. Demokrasi eğitimi konusunda bilinçlenmelerine dönük olarak yapılan programların niteliği, yetersizlikleri ve velilerin katılımını sağlamak için alınabilecek önlemlere ilişkin olarak gelişmiş ülkelerdeki uygulama ve araştırmalardan yararlanılmalıdır.

6. Özellikle, okul ortamının birçok fiziksel yetersizlikler içinde olduğu görülmüştür. Okulların fiziksel yetersizliklerini gidermek için atılabilecek adımlarla ilgili yeni projelerin geliştirilmesine ihtiyaç görülmektedir. Bu projelerin geliştirilmesine dönük araştırmalar yapılabilir.

7. Demokrasi eğitiminin yapısına uygun olarak, süreç yaklaşımı içerisinde eğitim programlarının geliştirilmesi için çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- AKILLIOĞLU, Tekin. İnsan Hakları Eğitimi Konusunda Yapılması Gerekenler”, **İnsan Hakları Merkezi Dergisi**, Cilt: II, Sayı:1, (Mayıs 1994), ss.: 2-5s.
- ARAV, Niva and Menahem Luz. “Teaching Philosophy and The Values of Democracy in Israel”, **Teaching Philosophy on The Eve of The Twenty-First Century**, (Edit.: Davin Evans and Ionna Kuçuradi), International Federation of Philosophical Societies, Ankara-1998, pp.: 30-41.
- ATASOY, Ali. “İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Ankara-1997.
- AYTAÇ, Kemal. **Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması**, 3. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara-1985.
- BAAK. **Türkiye Aile Yıllığı**, Ankara-1990.
- BABBIE, Earl and Fred Halley. **Adventures in Social Research**, Pine Forge Press, New York-1996.
- BALLATINE, Jeanne H.. **The Sociology of Education**, Second Edition, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey-1983.
- BAŞAR, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara-1994.
- BAŞARAN, Fatma. **Psiko-Sosyal Gelişim**, 2. Baskı, AÜEBF Yayınları, Ankara- 1992.
- BAŞARAN, İ. Ethem. **Temeleğitim ve Yönetimi**, AÜEBF Yayınları, Ankara-1982.
- BEYDOĞAN, H. Ömer. **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**, 2. baskı, AÜ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum-1998.
- BİLEN, Mürüvvet. “Ailede Toplumsallaşma”, **Aile ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1994, ss.: 62-74s.
- BİLGE, Server. “İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Programında Demokrasi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), GÜSBE, 1997.
- BİLGİN, H. Nihat. **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**, 2. Baskı, MEB Yayınevi, Ankara-1994.
- BİLHAN, Saffet. **Eğitim Sosyolojisi**, AÜEBF Yayınları, Ankara-1996.

- BİRSÖZ, Sunar. "Geleneksel Türk Aile Yapısının Kişilik Gelişimi ve Toplum Yaşamı Üzerine Etkileri", **I. Aile Şurası Bildirileri (17-20 Aralık 1990)**, BAAK Yayınları, Ankara-1990, s. 357-360.
- BLACKSTONE, William T.. "Human Rights, Equality, and Education", **Education and Ethics**, (Edit.: William T. Blackstone and George L. Newsome), University of Georgia Press, Athens-1969, pp.: 20-32.
- BOLAY, S. Hayri. "Demokrasinin Felsefi Temelleri Üzerine", **Yeni Türkiye: Demokrasi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 17-20.
- _____, S. Hayri. "İnsan Haklarının Felsefi Temelleri", **Yeni Türkiye: İnsan Hakları Özel Sayısı I**, Sayı: 21, (Mayıs-Haziran 1998), ss.: 121-124s.
- BOOCOOCK, Sarane Spence. **Sociology of Education An Introduction**, Second Edition, Houghton Mifflin Company, Boston-1980.
- BORNE, Dominique. "Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı", (Çev.: Hülya Tufan), **Dersimiz: Yurttaşlık**, (Editör: Turhan Ilgaz), Kesit Yayıncılık, İstanbul-1998, ss.: 157-166.
- BOSTANCI, M. Naci. **Toplum, Kültür ve Siyaset**, Vadi Yayınları, Ankara-1995.
- BRACHER, Karl Dietrich. "Demokrasi Ahlakı Üzerine Düşünceler", (Çev.: Hüseyin Bağcı), **Sosyal ve Siyasal Teori**, (Editör: Atilla Yayla), Siyasal Kitabevi, Ankara-1993, ss.: 69-79s.
- BÜLBÜL, Sudi. "Demokrasi Eğitiminde Öneriler (Panel II)", **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 148-176s.
- BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri. "Türkiye'nin Demokrasi ve Eğitim Sorunsalı", **Yeni Türkiye: Cumhuriyet Özel Sayısı II**, Sayı: 23-24, (Eylül-Aralık 1998), ss.: 1059-1063s.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş. **Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya-1989.
- _____, S. Savaş ve Cuma Çivi. **Genel Öğretim Metotları**, 3. Baskı, Atlas Kitabevi, Konya-1994, 1996.
- _____, S. Savaş ve Şahin Kesici. **Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi**, TDV Yayınları, Ankara-1998.
- _____, S. Savaş. **Yüksek Öğretim Programları ve Demokratik Tutumlar**. TDV Yayınları, Ankara-1995.

- CAFOĞLU, Zuhâl. "Eğitim ve Demokratik Kimlik", **Yeni Türkiye: Demokrasi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 594-598s.
- CHAPMAN, Audrey and His Friends. "Science, Scientists, and Human Rights Education", **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 359-373p.
- ÇAHA, Ömer. "Cumhuriyet ve Demokrasi", **Yeni Türkiye: Cumhuriyet Özel Sayısı II**, Sayı: 23-24, (Eylül Aralık 1998), ss.: 1064-1080s.
- ÇAM, Esat. **Siyaset Bilimi**, Der Yayınevi, İstanbul-1984.
- ÇEÇEN, Anıl. **İnsan Hakları**, 2. Basım, Gündoğan Yayınları, Ankara-1995.
- DAVER, Bülent. "İnsan Hakları ve Türkiye", **Prof. Dr. Fadıl H. Sur'un Anısına Armağan**, AÜSBF Yayınları, Ankara-1983, ss.: 525-532s.
- DEMİRBOLAT, Ayşe. "Eğitim-Demokrasi İlişkisi: Demokrasi Eğitimi", **Eğitimbilime Giriş**, (Edit.: Leyla Küçükahmet), Gazi Kitabevi Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara-1997, ss.: 139-165s.
- DEMİREL, Özcan. "Sunu", **Aile ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1994, ss.: VII-VIII.
- DEWEY, John. **Demokrasi ve Eğitim**, (Çev.: M. Salih Otaran), Başarı Yayıncılık A.Ş., İstanbul-1996.
- DIAS, Clarence. "Human Rights Education as a Strategy for Development", **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 51-63p.
- DOĞAN, Hansın. "UNESCO Merkez Yöneticileri Toplantısı", **İnsan Hakları Merkezi Dergisi**, Cilt: II, Sayı:3, (Aralık 1994), ss.: 16-19s.
- DOĞAN, Mustafa. "Changes in Attitude to Mathematics of Primary Trainee Teachers", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The University of Leeds School of Education March 1999.
- DUMAN, İlker. Hasan. **1982 Anayasası'nda İnsan Haklarına Saygılı Devlet**, İnkılap Kitabevi, İstanbul-1997.
- DUNKINS, M. J. and His Friends. "Teachers' Explanations of Classroom Events: Knowledge and Beliefs About Teaching Civics and Citizenship", **Teaching and Teacher Education**, Volume: 14, Number:2, 1998, pp.: 141-151p.
- EASTMAN, Wayne and His Friends. "Civil Liberties and Human Rights in Education", **Education Canada**. Volume: 29, Number: 2, Summer, 1989, pp.: 20-23.

- ECEVİT, Mehmet. “Çağdaş Kuram: Aile ve Kadına İlişkin Bazı Kavramsal İlişkiler”, **Aile ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1994, ss.: 11-25s.
- ECKSEL, B. Irene. “School as Socializing Agents in Children’s Lives”, **Education and The Family**, (Edited by Leonard Kaplan), Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster, Inc. 160 Gould Street, Massachusetts-1992, pp.: 86-99p.
- ERDEN, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi**, 3. Baskı, Arkadaş Yayınları, Ankara-1996.
- ERDOĞAN, İrfan. **SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri**, “Yayınevi Yok”, Ankara-1998.
- ERDOĞAN, Mustafa. **Anayasal Demokrasi**, 2. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara-1997a.
- _____, Mustafa. “Türkiye’de Siyasal Sistem ve Demokrasi”, **Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 49-64s.
- _____, Mustafa. “İnsan Hakları ve Türkiye”, **Yeni Türkiye: İnsan Hakları Özel Sayısı I**, Sayı: 21, (Mayıs-Haziran 1998), ss.: 136-143s.
- ERGUN, Mustafa. **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, 5. baskı, Ocak Yayınevi, Ankara-1994.
- ERİŞ, Metin. **Ülkemde Demokrasiyi Arıyorum**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul-1999.
- ERTÜRK, Selahattin. **Diktacı Tutum ve Demokrasi**, 3. Baskı, Yelkentepe Yayınları, Ankara-1981.
- ESPIELL, Héctor Gros. “Universality of Human Rights and Cultural Diversity”, **International Social Science Journal**, Volume: 158, (December 1998), pp.: 525-534p.
- ETHEREDGE, Lloyd S.. “Human Rights Education and The New Telecommunications Technology”, **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 547-564p.
- FLOWERS, Nancy and Shiman, David A.. Teacher Education and the Human Rights Vision”, **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 161-175p.
- FRENCH, Nancy K.. “Connecting Teachers and Families: Using The Family as The Lab”, **Journal of Teacher Education**, Volume: 47, Number: 5, (November-December 1996), pp.: 335-346p.
- FREUND, John E.. **Modern Elementary Statistics**, Sixth Edition, Prentice/Hall International, Inc., New Jersey, 1984.

- FRIEDMAN, Robert and David Meltzer. "Family Factors in Learning Disability", **Family Roots of School Learning and Behavior Disorders**, (Edited by Robert Friedman), Charles C. Thomas Publisher Bannerstone House, Illinois-1973, pp.: 45-81p.
- GERAY, Cevat. "İnsan Hakları İçin Eğitim", **İnsan Hakları Yıllığı**, Cilt: XV, 1993, ss.: 89-99s.
- GORDON, Thomas. **Etkili Anababa Eğitimi**. (Çev.: Emel Aksay). 2. baskı. Sitem Yayıncılık, İstanbul-1997.
- _____, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev.: Emel Aksay). 4. baskı. Sitem Yayıncılık, İstanbul-1998.
- GÖMLEKSİZ, Müfit. "Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), HÜSBE, Ankara-1988.
- _____, Müfit. "Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ÇÜSBE, Adana-1993.
- GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref. **Yönetim Hukuku**, 9. Baskı, Turhan Kitabevi, Ankara-1996.
- GÖZÜTOK, F. Dilek. **Okulda Dayak**, AÜEBF Yayınları, Ankara-1993.
- _____, F. Dilek. **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**, TDV Yayınları, Ankara-1995.
- GÜÇLÜOL, Kemal. "Sunu", **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: VII-VIII.
- GÜLCAN, Murat Gürkan. "Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), HÜSBE, Ankara-1997.
- GÜLMEZ, Mesut. "İnsan Hakları Eğitimi Konusunda Uluslar arası Toplantılar", **İnsan Hakları Yıllığı**, Cilt: 15, TODAİE, Ankara-1993, ss.: 175-189s.
- _____, Mesut. **İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**, TODAİE, Ankara-1994.
- _____, Mesut. "İnsan Haklarında Gelişmeler: İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı ve Sosyal Şart Alanında Gelişmeler", **İnsan Hakları Yıllığı**, Cilt: 17-18, 1995-1996, ss.: 269-297s.
- _____, Mesut. "Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi Çalışmalarına Toplu Bir Bakış", **İnsan Hakları Yıllığı**, Cilt: 17-18, 1995-1996a, ss.: 221-245s.
- _____, Mesut. **İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı Eylem Planı 1995'den 2004'e**, TODAİE, Ankara-1998.

- GÜRKAYMAK, Mehmet. “Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel: 1)”, **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 55-67s.
- GÜRKAYNAK, İpek. “Eğitimde Hoşgörü”, **Hoşgörü ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1995, ss.: 82-91s.
- HADDEN, Susan G.. **A Citizen’s Right to Know**, Westview Press Inc., London-1989.
- HAFIZOĞULLARI, Zeki. “Türk Hukuk Düzeninde İnsan Haklarını Kayıtlayan Hükümler”, **İnsan Hakları Merkezi Dergisi**, Cilt: III, Sayı:1, (Ocak 1995), ss.: 8-33s.
- HAMBY, John V.. “The School-Family Link: A Key to Dropout Prevention”, **Education and The Family**, (Edited by Leonard Kaplan), Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster, Inc. 160 Gould Street, Massachusetts-1992, pp.: 55-68p.
- HATEMİ, Hüseyin. **İnsan Hakları Öğretisi**, İşaret Yayınları, İstanbul-1988.
- HATEMİ, Hüsrev. “İnsan Hakları”, **Yeni Türkiye: İnsan Hakları Özel Sayısı I**, Sayı: 21, (Mayıs-Haziran, 1998), ss.: 166-167s.
- HELMCHEN, Jürgen. “On Justification of the Right to Education”, **Education**, Volume: 21, 1980, pp.: 53-59p.
- HERMET, Guy. “Introduction: The Age of Democracy”, **International Social Science Journal**, Volume: 128, (May 1991), pp.: 249-258p.
- HINKLEY, D. Michael. “Military Training for Human Rights and Democratization”, **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 296-309p.
- İÇLİ, Tülin. **Sosyal Bilimlerde İstatistik**. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara-1987.
- İNSAN HAKLARI YILLIĞI. “İnsan Haklarından Haberler”, Cilt:17-18, 1995-1996, ss.: 297-305s.
- İPEK, Cemalettin. “Resmî Liseler ile Özel Liselerde Örgütse Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, ankara-1999.
- KALAYCIOĞLU, Ersin. “Türkiye’de Siyasal Kültür ve Demokrasi”, **Türkiye’de Demokratik Siyasal Kültür**, TDV Yayınları, Ankara-1999, ss.: 45-66s.
- KAPTAN, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, GÜEF, Ankara-1991.
- KARAHAN, Sami. “Mecazi Demokrasi!”, **Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 449-451s.

- KARASAR, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 4. basım, Bahçelievler, P.K. 33, Ankara-1991.
- KAYA, Yahya Kemal. “Demokrasi Eğitiminde Öneriler (Panel II)”, **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 158-176s.
- KAZAMIAS, Andreas ve Byron G. Massialas. **Tradition and Change in Education: A Comperative Study**, Prentice-Hall International, Inc., London-1965.
- KENEZ, Nurten. “İnsan Haklarından Yararlanmada Yükseköğretimin Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Ankara-1993.
- KEPENEKÇİ, Yasemin Karaman. “İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 19, (Yaz 1999), ss.:353-361.
- _____, Yasemin Karaman. **İnsan Hakları Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara-2000.
- KILIÇBAY, M. Ali. “Demokrasiyi Ancak Demokratlar Kurabilir”, **Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 166-168s.
- KINCAL, Remzi Y.. “Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum-1991.
- _____, Remzi Y.. “Okul ve Eğitim”, **Eğitim Dergisi**, Sayı: 4, 1993a, ss. 10-15.
- _____, Remzi Y.. “Aile ve Eğitim”, **Eğitim Dergisi**, Sayı: 5, 1993b, ss. 63-69.
- _____, Remzi Y.. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum-1998a.
- _____, Remzi Y.. “Vatandaşlık Eğitiminin Sınırları”, **Felsefe Kongresi (27-29 Mayıs)**, Erzurum-1998b.
- _____, Remzi Y.. **Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları**. 3. baskı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum-2000a.
- _____, Remzi Y.. “İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi”, **II. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs)**, Çanakkale-2000b, ss. 1-6.
- KISAKÜREK, Mehmet Ali. **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, AÜEBF Yayınları, Ankara-1985.
- KIŞLALI, A. Taner. “Demokrasi Eğitiminde Öneriler (Panel: 2)”, **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 137-143s.
- KLECKER, Nic. “Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin”, **İnsan Haklarının Felsefi Temelleri**, (Der.: Ionna Kuçuradi), Meteksan Ltd. Şti., Ankara-1982, ss.: 151-156s.

- KLEIN, Gillian. "Equal Rights in The Classroom? The Role of Education in Ensuring Equality of Educational Opportunities", **Educational Review**, Volume: 26, Number: 2, 1994, pp.: 167-177p.
- KOÇAOĞLU, A. Mehmet. "Türkiye'de Demokrasi ve İnsan Hakları Uygulaması", **Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 251-261s.
- KOZCU, Şeyda. "Aile İçi Şiddet ve Kişilik Gelişimine Etkisi", **Aile ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1994, ss.: 75-88s.
- KUÇURADI, Ionna. "The Philosophical Teaching of Human Rights: Teaching Human Rights as Philosophy Courses", **Teaching Philosophy on The Eve of The Twenty-First Century**, (Edit.: Davin Evans and Ionna Kuçuradi), International Federation of Philosophical Societies, Ankara-1998, pp.: 221-237.
- _____, Ionna. "Hoşgörü: Kavramı ve Sınırları", **Hoşgörü ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1995, ss.: 18-29s.
- KURAN, Ercüment. "Türkiye'de Demokrasinin 1950 Yılına Kadar Gelişmesi", **Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı**, Sayı:17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 627-629s.
- KUSY, Miroslav. "Human Rights Education, Constitutionalism and Their Interrelations in Slovakia", **European Journal of Education**, Volume: 29, Number: 4, 1994, pp.: 377-389p.
- KUT, Sema ve Nesrin Koşar (Editör). **Aile ve Çevre Sorunlarının Gencin Kişiliğine Etkisi**, MEGSB Yayınları, Ankara-1989.
- KUZGUN, Yıldız. "İnsan Hakları ve Eğitim", **İnsan Haklarının Felsefi Temelleri**, (Der.: Ionna Kuçuradi), Meteksan Ltd. Şti., Ankara-1982, ss.: 157-161s.
- KUZU, Burhan. "Demokrasi ve Gerekleri", **Yeni Türkiye : Demokrasi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 103-110s.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. "Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel I)", **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.:46-55s.
- LAFBİREYY, William M. and James Meadowcroft. "Democracy and The Environment: Congruence and Conflict-Preliminary Reflections", **Democracy and The Environment**, Edward Elgar Cheltenham, UK, Brookfield-1996, pp.: 1-17p.

- LIPMAN, Matthew. "The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy", **Teaching Philosophy on The Eve of The Twenty-First Century**, (Edit.: Davin Evans and Ionna Kuçuradi), International Federation of Philosophical Societies, Ankara-1998, pp.: 6-29.
- LIPSET, S.M.. **Siyasal İnsan**, (Çev.: Mete Tuncay), Teori Yayınları, Ankara-1986.
- LIPSON, Leslie. **Demokratik Uygarlık**, (Çev.: Haldun Guralp ve Türker Alkan), Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara-1984.
- _____, Leslie. **Politika Biliminin Temel Sorunları**, (Çev.: Tuncer Karamustafaoğlu), 4. Baskı, Birlik Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara-1986.
- LISTER, Ian. "Issues in Teaching and Learning About Human Rights", **General Education**, Number: 36, (Autumn 1982), pp.: 8-13p.
- MAGENDZO, Abraham. "Tensions and Dilemmas About Education in Human Rights in Democracy" **Journal of Moral Education**, Volume: 23, Number: 3, 1994, pp.: 251-259.
- MARAN, Rita. "Teaching Human Rights in the Universities: Paradoxes and Prospects", **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 194-208p.
- MARKS, Stephan P.. "Human Rights Education in the UN Peace Building: From Theory to Practice", **Human Rights Education For The Twenty-First Century**, University of Pensilvanya Press, Philadelphia-1997, pp.: 35-50p.
- _____, Stephan P.. "From the 'Single Confused Page' to the 'Decalogue for Six Billion Persons': The Roots of the Universal Declaration of Human Rights in the French Revolution", **Human Rights Quarterly**, Volume: 20, Number: 3, (August 1998), pp.: 459-514p.
- MEB. **İlköğretim Programı**, MEB Yayınevi, Ankara-1995.
- MERKEL, Wolfgang. "The Consolidation of Post Autocratic Democracies: A Multi-level Model", **Democratization**, Volume: 5, Number: 3, (Autumn 1998), pp.: 33-67p.
- MONTAGU, Ashley. **Education and Human Relations**, Greenwood Press, Connecticut-1958.
- ODABAŞ, U. Köksal. "Bir İnsan Olarak Haklarını Bilme Hakkı", **Yeni Türkiye: İnsan Hakları Özel Sayısı II**, Sayı: 22, (Temmuz-Ağustos 1998), ss.: 1208-1212s.

- OĞUZ, Şebnem. “İnsan Haklarında Gelişmeler: Uluslararası Toplantılar”, **İnsan Hakları Yıllığı**, Cilt: XV, 1993, ss.:
- OĞUZKAN, A. Ferhan. “Demokrasi Eğitiminde Öneriler: Panel 2”, **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 144-148s.
- ORTAYLI, İlber. “Türkiye’de Aile; Tarihte Türk Ailesi”, **Aile ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1994, ss.: 3-10s.
- OTLUCA, Muhittin. “Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü.S.B.E., Eskişehir-1996.
- ÖKTEM, Ferhunde. “Okul ve Aile İşbirliği”, **Aile ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1994. ss.: 89-98s.
- ÖZBUDUN, Ergun. “Tarihsel Gelişim İçinde Demokrasi ve Eğitim: Demokratik Toplumun Temeli Olarak Eğitim”, **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 3-33s.
- _____, Ergun. **Türk Anayasa Hukuku**, 3. Baskı, Yetkin Yayınları, Ankara-1993.
- ÖZÇELİK, D. Ali. **Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları, Ankara-1992-2
- PINTER, Rudolf ve Arkadaşları. **Eğitim Psikolojisi**, (Çev.: Sabri Akdeniz), M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul-1991.
- PÖGGELE, Franz. “The Fundamental Right to Education”, **Education**, Volume: 39, 1989, pp.: 7-22p.
- RAİNER, Julie and Edith Guyton. “Democratic Practices in Teacher Education and The Elementary Classroom”, **Teaching and Teacher Education**, Number: 15, 1999, pp.: 121-132p.
- RASULY-PALECZEK, Gabriele (Edit.). “Some Remarks on the Study of Household Composition and Intra-Family Relations in Rural and Urban Turkey”, **Turkish Families In Transition**, Peter Lang GmbH. Frankfurt-1996, pp.: 1-44p.
- RAY, Douglas and Norma Bernstein Tarrow. “Human Rights and Education: An Overview”, **Human Rights and Education**, (Ed.: Norma Bernstein Tarrow), Pergamon Press, New York-“YTY”, pp.: 3-16p.
- RIDEOUT, Wilhelm M.. “Rights of Access and Equal Opportunity: Focus on Sub-Saharan Africa”, **Human Rights and Education**, (Ed.: Norma Bernstein Tarrow), Pergamon Press, New York-“YTY”, pp.: 17-20p.
- SARIBAY, A. Yaşar. **Siyaset, Demokrasi ve Kimlik**, Asa Kitabevi, Bursa-1998.

- SARTORI, Giovanni. "Rethinking Democracy: Bad Polity and Bad Politics", **International Social Science Journal**, Volume: 129, (August 1991), pp.: 437-449p.
- SAY YAYINEVİ. **İnsan Hakları Evrensel Bildirisi**, İstanbul-1996.
- SCHMUCK, Richard. "Group Aspects of Learning: Some Aspects of Classroom Social Climate", **Classroom Psychology**, (Edited by William C. Morse and G. Max Wingo), Third Edition, Scolt, Foresman and Company, London-1971. pp.: 204-209p.
- SEBALY, Kim. "Education About Human Rights: Teacher Preparation", **Human Rights and Education**, (Ed.: Norma Bernstein Tarrow), Pergamon Press, New York-"YTY", pp.: 207-221p.
- SELÇUK, Sami. **Zorba Devletten Hukukun Üstünlüğüne**, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara-1998.
- SELÇUK, Ziya. **Eğitim Psikolojisi**, PEGEM Yayınları, Ankara-1996.
- SENCER, Muzaffer. **Toplumbilimlerinde Yöntem**, 3. basım, Beta Yayın Dağıtım AŞ., İstanbul-1989.
- SENEMOĞLU, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, HÜEF Yayınları, Ankara-1997.
- SHAFER, Susunne F.. "Human Rights Education in Schools", **Human Rights and Education**, (Ed.: Norma Bernstein Tarrow), Pergamon Press, New York,-"YTY", pp.: 191-205p.
- STOBART, Maitland. "Prologue", **Human Rights and Education**. (Ed.: Norma Bernstein Tarrow), Pergamon Press, New York-YTY", pp.: IX-XI p.
- ŞAHİN Aycan. "İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri (Afyon İli Örneği)", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE-1995.
- ŞAYLAN, Gencay. **Çağdaş Siyasal Sistemler**, TODAİE, Ankara-1980.
- TAN, Mine. "Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel 1)", **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 67-77s.
- TEMİZ, Mustafa. "Cumhuriyet ve Demokrasi", **Yeni Türkiye: Cumhuriyet Özel Sayısı**, Sayı: 23-24, (Eylül-Aralık 1998), ss.: 1154-1163s.
- TEZCAN, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**, 9. Baskı, AÜEBF Yayınları, Ankara-1994.
- TIBBITS, Felisa. "Human Rights Education in Schools in The Post Communist Context", **European Journal of Education**, Volume: 29, Number: 4, (1994), pp.: 363-376p.

- TIMMS, Noel. **Family and Citizenship**, Dartmouth Publishing Company Ltd. Şti., Brookfield-1992.
- TOPUZ, Hıfzı. “Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel I)”, **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: 37-46s.
- TORNEY-PURTA, Judith. “Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusion”, **Human Rights and Education**, (Ed.: Norma Bernstein Tarrow), Pergamon Press, New York-“YTY”, pp.: 223-233p.
- TOURAINÉ, Alain. “What Does Democracy Mean Today”, **International Social Science Journal**, Volume: 128, (May 1991), pp.: 259-268p.
- _____, Alain. **Demokrasi Nedir?**, (Çev.: Olcay Kunal), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul-1997.
- TOZLU, Necmettin. **Erdemli Toplum Olma Yolunda**, 21. Yüzyıl Yayınları, Ankara-1998.
- TUNCER, Oya. “Çocuk Aile ve Çevresi”, **Çocuk ve Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1980, ss.: 3-33s.
- TURAN, İlter. **Siyasal Sistem ve Siyasal Davranış**. Der Yayınevi, İstanbul-“YTY”.
- TURGUT, M. Fuat. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 7. baskı, Esat Cad. 55/9 Küçüksat, Ankara-1990.
- ULUSAVAŞ, Mualla. **Demokrasi, İnsan Hakları ve Eğitim Sistemiyle Etkileşimi**. Buca Eğitim Fakültesi, İzmir-2000.
- UNESCO. **Human Rights Teaching**, Volume: 5, 1986.
- _____. “Human Rights: An Ethical and Civic Education For Our Time”, **Human Rights Teaching**. Volume: 6, 1987, ss.: 175-184.
- UNITED NATIONS. **Basic Facts About The United Nations**, United Nations Publication, New York-1992.
- UYGUN, Oktay. **Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları**, TODAİE, Ankara-1996.
- UYSAL, Birkan. **Siyasal Katılma ve Katılma Davranışına Ailenin Etkisi**, TODAİE, Ankara-1984.
- ÜLGEN, Gülten. **Eğitim Psikolojisi**, Bilim Yayınları, Ankara-1995.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişkiye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), HÜSBE, Ankara-1997.

- VAIZEY, John. **Education in the Modern World**, BAS Printers Limited, Verona-1967.
- WHITE, Gordon. "Building a Democratic Developmental State: Social Democracy in the Developing World", **Democratization**, Volume: 5, Number: 3, (Autumn 1998), pp.: 1-32p.
- YAĞCI, Esed. "Demokrasi ve Eğitim", **Eğitim ve Bilim**, Cilt: 22, Sayı: 107, (Ocak 1998), ss.:15-22s.
- YAVUZER, "Ergenlik Dönemi Özellikleri ve Sorunları", **Aile ve Çocuk**, Ak Yayınları, İstanbul-1984, ss.: 140-155.
- YAYLA, Atilla. "Türkiye'de İslam, Laiklik ve Demokrasi", **Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı**, Sayı: 17, (Eylül-Ekim 1997), ss.: 140-158s.
- YEŞİLMEN, Necmettin. "Sınıf-içi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara-1983.
- YILDIRIM, Lale. "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkinin Saptanması", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Ankara-1994.
- YILMAZ, Aytekin. "Türkiye'de Demokrasinin Gelişimi ve Sorunlar", **Yeni Türkiye: Cumhuriyet Özel Sayısı II**, ss.: 23-24, (Eylül-Aralık 1998), ss.: 1164-1171s.
- YÜCE, Rüştü. "Açış Konuşması", **Demokrasi İçin Eğitim**, TED Yayınları, Ankara-1989, ss.: XIV-XVI s.
- YÜCEL, Hasan Âli. **İyi Vatandaş İyi İnsan**, Kültür Bakanlığı Yayınevi, Ankara-1993.

EKLER

EK 1. Örneklem Özellikleri

EK 2.a. Öğrenci Anketi

EK 2.b. Öğrenci Anketi Güvenirlik Test Sonuçları

EK 3.a. Veli Anketi

EK 3.b. Veli Anketi Güvenirlik Test Sonuçları

EK 4.a. Öğretmen Anketi

EK 4.b. Öğretmen Anketi Güvenirlik Test Sonuçları

EK 5. Anket Uygulama İzni İstek Dilekçesi

EK 6. Anket Uygulama İzni

EK 1. Örneklem Özellikleri

a. Öğrenci Grubu

- %34'ü (294 kişi) 6. sınıf, %33'ü (293 kişi) 7. sınıf ve %33'ü de (293 kişi) 8. sınıf öğrencisidir.
- %60'ı (529 kişi) erkek ve %40'ı da (351 kişi) kız öğrencidir.
- %93'ünün (818 kişi) annesi ev hanımı iken %7'lik kısmının annesi ise memur, işçi, esnaf, öğretmen veya diğer meslek alanlarında çalışmaktadırlar.
- %26'sının (225 kişi) babası memurluk, %18'inin (160 kişi) babası işçilik, %9'unun (79 kişi) babası esnaflık, %4'ünün (36 kişi) babası öğretmenlik yaparken, %36'sının (318) babası serbest mesleklerle uğraşmakta veya emekli bulunmaktadır. %3'ünün (23 kişi) babası da işsiz durumdadır. Anketin bu sorusuna öğrencilerin %4'lük kısmı (39 kişi) cevap vermemiştir.
- %16'sı (137 kişi) 58 milyon TL'den az, %34'ü (300 kişi) 59-120 milyon TL arasında, %31'i (268 kişi) 121-200 milyon TL arasında, %15'i (134 kişi) 201-400 milyon TL arasında, %2'si de (23 kişi) 400 milyon TL'den fazla aile gelirine sahip olduklarını belirtmişlerdir.
- %69'u (604 kişi) ilde, %12'si (103 kişi) ilçede, %1'i (6 kişi) kasabada ve %18'i de (162 kişi) köyde doğup büyüdüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %1'i (5 kişi) ise bu soruya cevap vermemiştir.
- %8'i (70 kişi) babalarının okuma yazma bilmediğini, %38'i (336 kişi) ilkokul, %17'si (151 kişi) ortaokul, %24'ü (210 kişi) lise ve %10'u (86 kişi) üniversite mezunu olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %3'ü (27 kişi) ise bu soruya cevap vermemiştir.
- %41'i (361 kişi) annesinin okuma yazma bilmediğini, %39'u (346 kişi) ilkokul, %9'u (78 kişi) ortaokul, %7'si (59 kişi) lise ve %2'si de (18 kişi) üniversite mezunu olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %2'si (18 kişi) ise bu soruya cevap vermemişlerdir.
- %32'si (278 kişi) 35 kişiden az, %59'u (523 kişi) 36-50 kişilik, %8'i (73 kişi) 51-60 kişilik sınıflarda öğrenim gördüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %1'i (6 kişi) ise bu soruya cevap vermemiştir.

b. Veli Grubu

- %33'ü (282 kişi) 6. sınıf, %33'ü (284 kişi) 7. sınıf ve %34'ü de (299 kişi) 8. sınıf öğrencilerinin velileri olduklarını belirtmişlerdir.
- %84'ü (732 kişi) öğrencilerin babası, %15'i (119 kişi) öğrencilerin annesi ve %1'i de (14 kişi) öğrencilerin diğer bir yakını (ağabeyi, ablası vb.) olduğunu belirtmiştir.
- %13'ü (114 kişi) ev hanımı, %22'si (194 kişi) memur, %17'si (144 kişi) işçi, %7'si (58 kişi) esnaf, %5'i (45 kişi) öğretmen, %31'i (265 kişi) serbest meslek sahibi veya emekli, %2'si de (21 kişi) işsiz olduğunu belirtmiştir.
- %14'ü (121 kişi) 58 milyon TL'den az, %37'si (316 kişi) 59-120 milyon TL arasında, %33'ü (284 kişi) 121-200 milyon TL arasında, %14'ü (121 kişi) 201-400 milyon TL arasında, %1'i de (10 kişi) 400 milyon TL'den fazla aile gelirine sahip olduğunu belirtmiştir. Velilerin %1'i (13 kişi) de bu soruya cevap vermemiştir.
- %51'i (441 kişi) ilde, %15'i (132 kişi) ilçede, %2'si (15 kişi) kasabada ve %31'i de (272 kişi) köyde doğup büyüdüğünü belirtmiştir. Velilerin %1'i (5 kişi) ise bu soruya cevap vermemiştir.
- %9'u (76 kişi) okuma yazma bilmediğini, %38'i (328 kişi) ilkokul, %19'u (164 kişi) ortaokul, %24'ü (207 kişi) lise ve %10'u (90 kişi) üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir.
- %39'u (340 kişi) eşinin okuma yazma bilmediğini, %38'i (333 kişi) ilkokul, %9'u (75 kişi) ortaokul, %8'i (69 kişi) lise ve %4'ü de (31 kişi) üniversite mezunu olduklarını belirtmiştir. Velilerin %2'si (17 kişi) ise bu soruya cevap vermemişlerdir.
- %2'si (17 kişi) 2-3 kişiden, %43'ü (375 kişi) 4-6 kişiden, %33'ü (287 kişi) 7-9 kişiden, %21'i de (181 kişi) 9'dan fazla kişiden oluşan aile içinde yaşadıklarını belirtmiştir. Velilerin %1'i (5 kişi) ise bu soruya cevap vermemiştir.

c. Öğretmen Grubu

- %64'ü (133 kişi) erkek, %36'sı (75 kişi) bayandır.
- %67'si (139 kişi) 1-5 yıldan, %22'si (45 kişi) 6-15 yıldan, %3'ü (7 kişi) 16-20 yıldan beri, %8'i (17 kişi) ise 20 yıldan fazla bir süredir öğretmenlik mesleğini yürüttüklerini belirtmiştir.
- %20'si (41 kişi) sosyal bilimler, %26'sı (54 kişi) fen bilimleri, %16'si (34 kişi) yetenek bilimleri, %18'i (37 kişi) dil bilimleri ve %20'si de (42 kişi) sınıf öğretmenliği branşına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Ek 2.a. Öğrenci Anketi

ÖĞRENCİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu anketle sizden, okulunuz, sınıfınız, öğretmenleriniz ve ailelerinizle ilgili bazı sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Aşağıda verilen 10. sorudan 73. soruya kadar her bir sorunun karşısında 4, 3, 2 ve 1 sayılarını göreceksiniz. Sizin, her bir soruyu okuduktan sonra, eğer soruya cevabınız “her zaman” ise 4’ün, “çoğu zaman” ise 3’ün, “bazen” ise 2’nin ve “hiçbir zaman” ise 1’in üzerine “X” işaretini koymanız gerekmektedir. Soruların her birini dikkatlice okuyup anladıktan sonra cevap veriniz. Eğer anlamadığınız bir yer olursa anketi size dağıtan öğretmeninize sorabilirsiniz. Anket cevaplamayla ilgili aşağıda bir örnek verilmiştir. Örneğe göre diğer soruları da siz cevaplandırınız. 74. ve 75. soruları ise kompozisyon şeklinde düşüncelerinizi yazarak cevaplandırınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Örnek:

Sınıfınız içerisinde kendinizi mutlu ve huzurlu hissediyor musunuz?	4	3	2	1
---	---	---	---	---

Bu soruya cevap veren öğrenci kendisini sınıf içinde “çoğu zaman” mutlu hissettiğini belirtmiştir.

ANKET SORULARI

A. KİŞİSEL BİLGİLER (Bu bilgileri, her bir sorunun karşısında yazılı şıkları işaretleyerek veya yazarak cevaplandırınız).

- Okulunuzun Adı :
- Sınıfınız : A. 6. Sınıf B. 7. Sınıf C. 8. Sınıf
- Cinsiyetiniz : A. Erkek B. Kız
- Anne ve Babanızın Mesleği : Annem:.....
Babam:.....
- Ailenizin aylık geliri : A. 58 milyondan az B. 59-120 milyon C. 121-200 milyon D. 201-400 milyon E. 401-750 milyon F. 751 milyondan fazla
- Doğup büyüdüğünüz yer : A. İl B. İlçe C. Kasaba D. Köy
- Babanızın eğitim durumu :
A. Okuma yazma B. İlkokul mez. C. Ortaokul mez. D. Lise mez. E. Üniversite mez. bilmez
- Annenizin eğitim durumu :
A. Okuma yazma B. İlkokul mez. C. Ortaokul mez. D. Lise mez. E. Üniversite mez. bilmez
- Sınıfınızın mevcudu: kişi

B. SORULAR (Bu sorular, yukarıda örnek verildiği şekilde cevaplandırılacaktır)	Her Zaman	Ço u zaman	Bazen	Hiçbir zaman
10. Okulunuzun fiziki büyüklüğünü ders çalışma, dinlenme, oyun oynama ve diğer ihtiyaçlarınızı karşılama açısından yeterli buluyor musunuz?	4	3	2	1
11. Sınıfınızı öğrenci sayısı açısından kalabalık buluyor musunuz?	4	3	2	1
12. Sınıfınızdaki sıra, masa, askı, tahta vb. araç gereçler ihtiyaçlarınızı karşılamak için yeterli oluyor mu?	4	3	2	1
13. Sınıfınızın temizlik ve düzenini beğeniyor musunuz?	4	3	2	1
14. Öğretmenleriniz, öğrenciler arasında eşit davranıyorlar mı?	4	3	2	1
15. Sınıfınızda tertip ve düzen, temizlik, konuşma şekli, sınıfa giriş ve çıkış şekli, oturma şekli arkadaşlarınızla çalışma şekli gibi kurallar bulunur mu?	4	3	2	1
16. Bu kuralların belirlenmesinde sizin de görüşleriniz alınıyor mu?	4	3	2	1
17. Öğretmenleriniz sizlere, sınıf içinde ve dışında uyulması gereken kurallar ile ilgili açıklamalar yapıyorlar mı?	4	3	2	1
18. Bu kurallara uymayan ve görevlerini yapmayan öğrenciler her hangi bir şekilde uyarılıyor mu?	4	3	2	1
19. Bu kurallara uyan ve görevlerini yapan öğrenciler her hangi bir şekilde takdir ediliyor mu?	4	3	2	1
20. Öğretmenleriniz size bilgiler öğretmek, sorularınıza cevap vermek, sıkıntılarınızı gidermek ve diğer ihtiyaçlarınızı karşılamak için istekli olarak çalışıyorlar mı?	4	3	2	1
21. Öğretmenleriniz sizi azarlayıp dövüyorlar mı?	4	3	2	1
22. Sınıf arkadaşlarınız birbirlerine karşı sevgi, saygı, hoşgörü, güven ve güler yüzle davranıyorlar mı?	4	3	2	1
23. Her türlü sorun ve sıkıntılarınızı öğretmenlerinizle rahatlıkla konuşabiliyor musunuz?				
24. Öğretmenleriniz sizi bütün yönlerinizle (ilgi, istek, ihtiyaç vb.) tanıyabiliyorlar mı?	4	3	2	1
25. Sınıf içerisinde kendinizi mutlu, huzurlu ve rahat hissedebiliyor musunuz?	4	3	2	1
26. Arkadaşlarınız, kendi aralarındaki sorunları kavga etmeden hallediyorlar mı?	4	3	2	1
27. Arkadaşlarınız birbirlerine karşı samimi, doğru ve dürüst davranıyorlar mı?	4	3	2	1
28. Sınıf içerisindeki karşılıklı sevgi, saygı, yardımlaşma ve hoşgörüden memnun musunuz?	4	3	2	1
29. Sınıf arkadaşlarınız, sınıfınızın dışındaki kişilerle (diğer sınıf öğrencileri ve okul idarecileriyle) yardımlaşma, güven ve hoşgörü içerisinde iyi ilişkiler kurabiliyorlar mı?	4	3	2	1
30. Sınıf içerisinde konuşulan bir konuya ilişkin düşüncelerinizi, çekinmeden rahatlıkla söyleyebiliyor musunuz?	4	3	2	1
31. Öğretmenleriniz yanlış bir şey söylediklerinde veya yaptıklarında onları rahatlıkla eleştirebiliyor musunuz?	4	3	2	1

32. Sınıf içerisinde bir konu ile ilgili bir şey söylediğinizde öğretmenleriniz “sen sus, bilmeden konuşma, her şeye karışma” gibi sözlerle sizi uyarıyorlar mı?	4	3	2	1
33. Siz yanlış bir şey yaptığınızda veya söylediğinizde arkadaşlarınız sizinle alay ediyorlar mı?	4	3	2	1
34. Sınıf içerisinde sevgi, saygı, hoşgörü, seçim, görev ve sorumluluklar, özgürlük, yardımlaşma, gibi konularda konuşma ve tartışmalar yapıyor musunuz?	4	3	2	1
35. Öğretmenleriniz, arkadaşlarının sözünü dinlemeyen, onları sevip saymayan, izinsiz konuşan, kavga eden, küfür eden, huzursuzluk çıkaran kişileri uyarıyorlar mı?	4	3	2	1
36. Öğretmenleriniz, çevreyi temiz tutarak korumaya çalışıyorlar mı?	4	3	2	1
37. Öğretmenleriniz, sizin okul ihtiyaçlarınız, başarı durumunuz ve ihtiyaçlarınızla ilgili olarak aile büyüklerinizle görüşüyorlar mı?	4	3	2	1
38. Öğretmenleriniz size, sınıfın temizliği, düzeni, ders anlatma, arkadaşlarına yardım etme gibi görevler veriyorlar mı?	4	3	2	1
39. Öğretmenleriniz, dersleriniz dışında çeşitli kitap, gazete, dergi okumanızı, resim yapmanızı, spor yapmanızı vb. tavsiye ediyorlar mı?	4	3	2	1
40. Öğretmenleriniz size görev verirken, grup arkadaşlarınızı belirlerken, eğitsel kol öğrencilerini ve sınıf başkanını seçerken, vb. sizin isteklerinizi dikkate alıyorlar mı?	4	3	2	1
41. Öğretmenleriniz sizlere arkadaşlarınızla beraber hazırlamak üzere ödev ve araştırmalar veriyorlar mı?	4	3	2	1
42. Evinizin fiziki büyüklüğünü ders çalışma, dinlenme, oynama ve diğer ihtiyaçlarınızı karşılama açısından yeterli buluyor musunuz?	4	3	2	1
43. Ailenizi sayı olarak kalabalık buluyor musunuz?	4	3	2	1
44. Evinizdeki eşya ve diğer araç gereçler, ihtiyaçlarınızı karşılamak için yeterli oluyor mu?	4	3	2	1
45. Evinizin temizlik ve düzenini beğeniyor musunuz?	4	3	2	1
46. Aile büyükleriniz, çocuklar arasında eşit davranıyorlar mı?	4	3	2	1
47. Evinizde tertip ve düzen, temizlik, konuşma, eve giriş ve çıkış şekli, uyuma saati, oturma şekli gibi kurallar bulunur mu?	4	3	2	1
48. Bu kuralların belirlenmesinde sizin de görüşleriniz alınıyor mu?	4	3	2	1
49. Aile büyükleriniz sizlere, ev içinde ve dışında uyulması gereken kurallar ile ilgili açıklamalar yapıyorlar mı?	4	3	2	1
50. Bu kurallara uymayan ve görevlerini yapmayan aile bireyleri her hangi bir şekilde uyarılıyor mu?	4	3	2	1
51. Bu kurallara uyan ve görevlerini yapan aile bireyleri her hangi bir şekilde takdir ediliyor mu?	4	3	2	1
52. Aile büyükleriniz sizin beslenme, giyim, eğitim görme ve diğer ihtiyaçlarınızı karşılama konusuna özel bir önem veriyorlar mı?	4	3	2	1
53. Aile büyükleriniz sizi azarlayıp dövüyorlar mı?				
54. Ailenizdeki kişiler birbirlerine karşı sevgi, saygı, hoşgörü, güven ve güler yüzle davranıyorlar mı?	4	3	2	1
55. Her türlü sorun ve sıkıntılarınızı ailenizdeki kişilerle rahatlıkla konuşabiliyor musunuz?	4	3	2	1

56. Aile büyükleriniz sizi bütün yönlerinizle (ilgi, istek, ihtiyaç vb.) tanıyabiliyorlar mı?	4	3	2	1
57. Aile içerisinde kendinizi mutlu, huzurlu ve rahat hissedebiliyor musunuz?	4	3	2	1
58. Ailenizdeki kişiler, kendi aralarındaki sorunları kavga etmeden hallediyorlar mı?	4	3	2	1
59. Ailenizdeki kişiler birbirine karşı samimi, doğru ve dürüst davranıyorlar mı?	4	3	2	1
60. Aile içindeki yardımlaşma, hoşgörü, güven ve işbirliğinden memnun musunuz?	4	3	2	1
61. Ailenizdeki kişiler, komşu ve akrabalarınızla yardımlaşma, güven ve hoşgörü içerisinde iyi ilişkiler kurabiliyorlar mı?	4	3	2	1
62. Aile içerisinde konuşulan bir konuya ilişkin düşüncelerinizi, çekinmeden rahatlıkla söyleyebiliyor musunuz?	4	3	2	1
63. Aile büyükleriniz yanlış bir şey yaptıklarında veya söylediklerinde onları rahatlıkla uyarabiliyor musunuz?	4	3	2	1
64. Evde, bir olay hakkında bir şey söylediğinizde aile büyükleriniz “sen sus, sen bilmezsin, her şeye karışma” gibi sözlerle sizi uyarıyorlar mı?	4	3	2	1
65. Siz yanlış bir şey yaptığınızda veya söylediğinizde aile büyükleriniz sizinle alay ediyor veya dayakla cezalandırıyor mu?	4	3	2	1
66. Aile içerisinde sevgi, saygı, hoşgörü, seçim, görev ve sorumluluklar, beraber karar alma, özgürlük, yardımlaşma, işbirliği gibi konular karşılıklı olarak konuşulur mu?	4	3	2	1
67. Aile büyükleriniz, başkaları konuşurken susmayan, büyük ve küçüklerini sevip saymayan, izinsiz konuşan, kavga eden, kötü sözler söyleyen, huzursuzluk çıkaran kişileri uyarıyorlar mı?	4	3	2	1
68. Aile büyükleriniz, çevreyi temiz tutarak korumaya çalışıyorlar mı?	4	3	2	1
69. Aile büyükleriniz, sizin okul ihtiyaçlarınız ve başarı durumunuzla ilgili olarak öğretmen ve okul idarecilerinizle görüşüyorlar mı?	4	3	2	1
70. Aile büyükleriniz size, elektrik, su, telefon parası yatırma, evdeki işlere yardım etme, kardeşlerinizle ilgilenme gibi görevler veriyorlar mı?	4	3	2	1
71. Aile büyükleriniz ,dersleriniz dışında evde çeşitli kitap, gazete, dergi okumanızı, resim yapmanızı, spor yapmanızı vb. istiyorlar mı (izin veriyorlar mı)?	4	3	2	1
72. Size giysi, ayakkabı, çanta, vb. eşya alırken; televizyon seyrederken, yemek yerken sizin istekleriniz dikkate alınıyor mu?	4	3	2	1
73. Anne, baba ve kardeşlerinizle birlikte yardımlaşarak çeşitli işler yapıyor musunuz?	4	3	2	1

74. Aile bireylerinin sevgi, saygı, hoşgörü, istek ve düşüncelerinizi rahatlıkla söylemenize izin verme ve saygı gösterme, yardımlaşma, işbirliği, dayanışma, güven, birbirine bağlılık, size karşı olan iyi ve kötü davranışları ile ilgili olarak eğer başka söylemek istediğiniz olay ve özellikler varsa aşağıya kompozisyon halinde lütfen yazınız.
75. Sınıf ve okulunuzdaki öğretmen, idareci ve öğrencilerin sevgi, saygı, hoşgörü, istek ve düşüncelerinizi dinleme ve saygı gösterme, yardımlaşma, güven, birbirine bağlılık, size karşı olan diğer iyi ve kötü davranışları ile ilgili olarak eğer başka söylemek istediğiniz olay ve özellikler varsa aşağıya kompozisyon halinde lütfen yazınız. (Sayfanın arkasında kullanabilirsiniz.)

EK 2.b. Öğrenci Anketi Güvenirlilik Test Sonuçları

ÖĞRENCİ ANKETİ

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item <u>Deleted</u>	Scale Variance if Item <u>Deleted</u>	Corrected Item- Total <u>Correlation</u>	Alpha if Item <u>Deleted</u>
Soru 10	178,8789	531,7818	,2822	,7136
Soru 11	178,8574	547,1479	-,0574	,7233
Soru 12	178,5313	531,4276	,2539	,7138
Soru 13	179,2910	531,4983	,2742	,7136
Soru 14	178,5059	527,5381	,3214	,7118
Soru 15	178,8828	532,6359	,2358	,7144
Soru 16	179,0410	528,1529	,3301	,7118
Soru 17	177,7930	535,0060	,2734	,7147
Soru 18	178,1660	532,7806	,2731	,7140
Soru 19	178,5254	530,5982	,2798	,7132
Soru 20	178,1543	525,1562	,4388	,7097
Soru 21	179,3711	551,5489	-,1646	,7242
Soru 22	178,8828	528,0958	,3477	,7116
Soru 23	178,9375	526,2387	,3919	,7105
Soru 24	178,6914	526,6169	,3896	,7107
Soru 25	178,7988	523,7775	,4370	,7092
Soru 26	179,2070	532,2310	,2731	,7138
Soru 27	178,8711	528,7779	,3655	,7117
Soru 28	178,7520	527,0166	,3471	,7113
Soru 29	178,8184	526,4425	,3868	,7107
Soru 30	178,5801	531,6609	,2784	,7136
Soru 31	179,1094	536,2189	,1698	,7163
Soru 32	179,3008	548,5277	-,0854	,7233
Soru 33	178,8359	553,6873	-,1864	,7260
Soru 34	178,7227	532,1499	,2550	,7140
Soru 35	177,8711	531,9286	,2905	,7135
Soru 36	177,8418	530,0317	,3568	,7123
Soru 37	178,7461	527,8532	,3606	,7114
Soru 38	178,3848	528,4407	,2496	,7132
Soru 39	178,1699	528,5484	,3506	,7118
Soru 40	178,2988	530,0456	,3057	,7128
Soru 41	178,5176	522,6885	,1992	,7145
Soru 42	178,2207	528,9395	,3076	,7124
Soru 43	179,5000	548,1996	-,0784	,7232
Soru 44	178,0879	530,2056	,3189	,7127
Soru 45	177,4941	539,0645	,2356	,7165

Soru 46	177,7930	531,0295	,3521	,7127
Soru 47	178,2402	529,1222	,3418	,7121
Soru 48	178,4434	524,6543	,3085	,7111
Soru 49	177,8516	529,8644	,3852	,7120
Soru 50	178,1699	532,0630	,2833	,7137
Soru 51	178,2480	524,9149	,4178	,7098
Soru 52	177,8887	533,8017	,2804	,7143
Soru 53	179,8262	548,5744	-,1099	,7221
Soru 54	177,7324	531,5584	,3953	,7127
Soru 55	177,9766	425,5454	,0623	,8622
Soru 56	177,9297	526,9109	,4529	,7104
Soru 57	177,7910	529,1245	,4188	,7115
Soru 58	177,8320	534,4023	,2900	,7144
Soru 59	177,6328	533,0821	,4002	,7133
Soru 60	177,7500	529,7808	,4448	,7117
Soru 61	177,7656	523,5301	,2019	,7144
Soru 62	178,3125	529,8121	,3383	,7123
Soru 63	178,5195	531,6787	,2726	,7137
Soru 64	179,3535	545,2505	-,0185	,7211
Soru 65	179,8945	545,3274	-,0162	,7205
Soru 66	178,1660	529,3090	,3786	,7118
Soru 67	177,8223	533,3480	,2928	,7140
Soru 68	177,8203	531,2827	,3865	,7126
Soru 69	178,5254	526,9074	,4149	,7106
Soru 70	178,9277	542,4312	,0359	,7199
Soru 71	177,8516	533,0738	,3076	,7138
Soru 72	178,0742	531,6696	,3142	,7132
Soru 73	178,0645	530,5223	,3679	,7124

Reliability Coefficients

N of Cases = 512,0

N of Items = 64

Alpha = ,7192

Ek 3.a. Veli Anketi**VELİ ANKETİ**

Değerli Veliler,

Elinizdeki bu anketle sizden ailenizle ilgili bazı sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Bu anketle elde edilecek bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve çocuğunuzun başarısını yükseltmede de faydalanılacaktır. Çünkü bizler çocuklarınızı ne kadar çok tanıyabilirsek, onlara daha fazla yardımcı olabiliriz. Aşağıda verilen 10. sorudan 49. soruya kadar her bir sorunun karşısında 4, 3, 2 ve 1 sayılarını göreceksiniz. Sizin, her bir soruyu okuduktan sonra, eğer soruya cevabınız “**her zaman**” ise 4’ün, “**çoğu zaman**” ise 3’ün, “**bazen**” ise 2’nin ve “**hiçbir zaman**” ise 1’in üzerine “X” işaretini koymanız gerekmektedir. Sorulara doğru cevapları vereceğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Soruların her birini dikkatlice okuyarak cevap veriniz. Anket cevaplamayla ilgili aşağıda bir örnek verilmiştir. Örneğe göre diğer soruları da siz cevaplandırınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Örnek:

Ailenizi kalabalık buluyor musunuz?	4	3	2	1
-------------------------------------	---	---	---	---

Bu soruya cevap veren veli, ailesini **çoğu zaman** kalabalık bulduğunu belirtmiştir.**ANKET SORULARI**

A. KİŞİSEL BİLGİLER (Bu bilgileri, her bir sorunun karşısında yazılı şıkları işaretleyerek veya yazarak cevaplandırınız).

- Öğrencinizin Okulunun Adı :
- Öğrencinizin Sınıfı :A. 6. Sınıf B. 7. Sınıf C. 8. Sınıf
- Çocuğa yakınlığınız :A. BabasıyımB. Annesiyim
- Mesleğiniz (Lütfen yazınız) :.....
- Ailenizin aylık geliri : A. 58 milyondan az B. 59-120 milyon C. 121-200 milyon
D. 201-400 milyon E. 401-750 milyon F. 751 milyondan fazla
- Doğup büyüdüğünüz yer :A. İl B. İlçe C. Kasaba D. Köy
- Eğitim durumunuz :
A. Okuma yazma B. İlkokul mez. C. Ortaokul mez. D. Lise mez. E. Üniversite mez. bilmem
- Eşinizin eğitim durumu :
A. Okuma yazma B. İlkokul mez. C. Ortaokul mez. D. Lise mez. E. Üniversite mez. bilmez
- Aynı evde kaç kişi yaşıyorsunuz? kişi

B. SORULAR (Bu sorular, yukarıda örnek verildiği şekilde cevaplandırılacaktır)	Her Zaman	Ço u zaman	Bazen	Hiçbir zaman
10. Evinizin fiziksel büyüklüğü, çocuklarınızın ders çalışma, dinlenme, oynama ve diğer ihtiyaçlarını karşılama açısından yeterli geliyor mu?	4	3	2	1
11. Ailenizi kalabalık buluyor musunuz?	4	3	2	1
12. Evinizdeki eşya ve diğer araç gereçler, çocuklarınızın ihtiyaçlarını karşılamak açısından yeterli oluyor mu?	4	3	2	1
13. Çocuğunuzun ders çalışma ve dinlenmesi için evinizi yeterince düzenli buluyor musunuz?	4	3	2	1
14. Çocuğunuzun oynayacağı oyunu, arkadaşlarını, oyun zamanını belirlemesine karışıyor musunuz?	4	3	2	1
15. Çocuklarınıza karşı eşit davranıyor musunuz?	4	3	2	1
16. Evinizde tertip ve düzen, temizlik, konuşma, eve giriş ve çıkış şekli, çocuklarınızın uyuma saati, oturma şekli gibi kurallar bulunur mu?	4	3	2	1
17. Bu kuralların belirlenmesinde çocuklarınızın da görüşlerini de alıyor musunuz?	4	3	2	1
18. Çocuklarınıza, ev içinde ve dışında uyulması gereken kurallar ile ilgili açıklamalar yapıyor musunuz?	4	3	2	1
19. Bu kurallara uymayan ve görevlerini yapmayan aile bireylerini her hangi bir şekilde uyarıyor musunuz?	4	3	2	1
20. Bu kurallara uyan ve görevlerini yapan aile bireylerini her hangi bir şekilde takdir ediyor musunuz?	4	3	2	1
21. Çocuklarınızın iyi eğitim almalarını sağlamak ve okulla ilgili diğer ihtiyaçlarını karşılamak için özel zaman ayırıyor musunuz?	4	3	2	1
22. Akraba ve komşularınıza karşı olan görevlerinizi yeterince yerine getirerek çocuklarınıza iyi örnek oluyor musunuz?	4	3	2	1
23. Ailenizdeki kişiler birbirlerine karşı sevgi, saygı, hoşgörü, güven ve güler yüzle davranıyorlar mı?	4	3	2	1
24. Çocuklarınız her türlü sorun ve sıkıntılarını sizinle rahatlıkla konuşabiliyorlar mı?	4	3	2	1
25. Çocuklarınızı her türlü ilgi, istek ve ihtiyaç yönüyle yeterince tanıyabiliyor musunuz?	4	3	2	1
26. Çocuklarınız aile içerisinde kendilerini mutlu, huzurlu ve rahat hissedebiliyorlar mı?	4	3	2	1
27. Ailenizdeki kişiler, kendi aralarındaki sorunları kavga etmeden hallediyorlar mı?	4	3	2	1
28. Ailenizdeki kişiler birbirine karşı samimi, doğru ve dürüst davranıyorlar mı?	4	3	2	1
29. Aile içindeki yardımlaşma, hoşgörü, güven ve işbirliğinden memnun musunuz?	4	3	2	1
30. Ailenizdeki kişiler, komşu ve akrabalarınızla yardımlaşma, güven ve hoşgörü içerisinde iyi ilişkiler kurabiliyorlar mı?	4	3	2	1
31. Aile içerisinde konuşulan bir konuyla ilgili düşüncelerini çekinmeden rahatlıkla söylemelerini çocuklarınızdan istiyor musunuz?	4	3	2	1

32. Çocuklarınız, aile büyükleri yanlış bir şey yaptıklarında veya söylediklerinde onları rahatlıkla uyarabiliyorlar mı?	4	3	2	1
33. Çocuklarınız evde, bir olay hakkında bir şey söyledikleri zaman onları “sen sus, sen bilmezsin, her şeye karışma” gibi sözlerle uyarıyor musunuz?	4	3	2	1
34. Çocuklarınız yanlış bir şey yaptıklarında veya söylediğinizde onlarla alay ediyor veya dayakla cezalandırıyor musunuz?	4	3	2	1
35. Aile içerisinde sevgi, saygı, hoşgörü, seçim, görev ve sorumluluklar, beraber karar alma, özgürlük, yardımlaşma, işbirliği gibi konularda konuşma ve tartışmalar yapıyor musunuz?	4	3	2	1
36. Çevreyi temiz tutma, düzenli olma gibi konularda çocuklarınıza iyi örnek oluyor musunuz?	4	3	2	1
37. Çocuklarınızın okul ihtiyaçları ve başarı durumları ile ilgili olarak öğretmen ve okul idarecileriyle yeterince görüşüyor musunuz?	4	3	2	1
38. Çocuklarınıza, elektrik, su, telefon parası yatırma, evdeki işlere yardım etme, kardeşleriyle ilgilenme gibi görevler veriyor musunuz?	4	3	2	1
39. Okuldan arta kalan zamanlarında çocuklarınızın evde çeşitli kitap, gazete, dergi okumasını, resim yapmasını, spor yapmasını vb. istiyor musunuz (izin veriyor musunuz)?	4	3	2	1
40. Çocuklarınıza giysi, ayakkabı, çanta gibi eşyalar alırken; televizyon seyrederken, yemek yerken onların isteklerini dikkate alınıyor musunuz?	4	3	2	1
41. Ailenizle ilgili bir karar alırken, evinizdeki diğer kişilerin de görüşlerini alıyor musunuz?	4	3	2	1
42. Çocuklarınızla birlikte, yardımlaşarak çeşitli işler yapıyor musunuz?	4	3	2	1

43. Ailenizdeki kişilerin sevgi, saygı, hoşgörü, çocukların istek ve düşüncelerini rahatlıkla söylemelerine izin verme, yardımlaşma, güven, birbirine bağlılık, size karşı olan iyi ve kötü davranışları ve okulu ile ilgili olarak eğer başka söylemek istediğiniz olay ve özellikler varsa aşağıya kompozisyon halinde lütfen yazınız. (Sayfanın arkasını da kullanabilirsiniz.).

EK 3.b. Veli Anketi Güvenirlik Test Sonuçları**VELİ ANKETİ****RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)****Item-total Statistics**

	Scale Mean if Item <u>Deleted</u>	Scale Variance if Item <u>Deleted</u>	Corrected Item- Total <u>Correlation</u>	Alpha if Item <u>Deleted</u>
Soru 10	98,3676	116,4921	,2896	,8120
Soru 11	99,5089	128,0506	-,2207	,8338
Soru 12	98,3720	115,2921	,3519	,8096
Soru 13	98,1696	116,1947	,3322	,8103
Soru 14	99,3006	120,7918	,0995	,8189
Soru 15	97,6414	119,1156	,3288	,8113
Soru 16	98,2411	113,9925	,4331	,8064
Soru 17	98,5045	114,1997	,4391	,8063
Soru 18	97,8750	117,0633	,3826	,8091
Soru 19	98,2232	117,3957	,2963	,8116
Soru 20	98,1949	115,3822	,3877	,8083
Soru 21	98,5149	114,3515	,4415	,8063
Soru 22	97,8557	118,1714	,3375	,8106
Soru 23	97,8586	115,3734	,5203	,8054
Soru 24	98,5238	112,9801	,5118	,8037
Soru 25	98,1116	113,5389	,5507	,8032
Soru 26	97,8542	116,3513	,4737	,8070
Soru 27	98,0804	116,3661	,3796	,8089
Soru 28	97,8318	116,6140	,4518	,8076
Soru 29	97,8527	116,9991	,4145	,8085
Soru 30	97,9568	117,4005	,3653	,8097
Soru 31	98,0893	116,2573	,3881	,8086
Soru 32	98,4003	116,4520	,3082	,8112
Soru 33	99,3869	121,5371	,0240	,8258
Soru 34	99,9345	124,1269	-,0594	,8237
Soru 35	98,5818	113,6833	,4227	,8067
Soru 36	97,8274	117,3144	,3785	,8094
Soru 37	98,7396	116,1869	,3606	,8094
Soru 38	98,8467	116,6486	,1554	,8226
Soru 39	97,8810	119,0678	,2552	,8129
Soru 40	98,0104	117,1161	,3810	,8092
Soru 41	98,1101	116,0087	,4229	,8077
Soru 42	98,3051	115,1989	,4417	,8068

Reliability Coefficients**N of Cases = 672,0****N of Items = 33****Alpha = ,8158**

Ek 4.a. Öğretmen Anketi**ÖĞRETMEN ANKETİ**

Sayın Meslektaşım,

Elinize ulaştırılan bu anket; sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, işbirliği, dayanışma, güven, düşüncelerini rahatça ifade edebilme, kararlara katılma, birbirine bağlılık gibi İnsan Haklarına ve Demokrasiye uygun davranışları, İlköğretim II Kademe (Ortaokul) öğrencilerinin ne kadarının kazanabildiğini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, sadece, araştırmacı tarafından yapılmakta olan doktora tezinde kullanılacak, başka herhangi bir kişi ve kuruma açık tutulmayacaktır. Araştırma sonunda sizin katkılarınızla elde edilen bilgiler ışığında, ilköğretim kademesinde yapılmakta olan İnsan Hakları ve Demokrasi eğitiminin etkililiği ile ilgili somut gerçekler ortaya konacak ve yetkili kurumlara tavsiyelerde bulunulacaktır. Bu eğitimi yaşayan ve yaşatan kişiler olarak siz öğretmen arkadaşlarımızın görüşleri, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması açısından gözardı edilemez bir öneme sahiptir.

Anketi cevaplandırırken sizlerden istenilen; kişisel bilgiler bölümünü doldurduktan sonra, aşağıda maddeler halinde verilmiş olan öğrenci davranışlarını, sizin öğrencilerinizin ne kadarının yeterince gösterebildiklerini belirtmenizdir. Bu görüşlerinizi belirtirken de, her bir maddenin karşısında yazılı olan 5-4-3-2-1 şıklarından birini “X” işareti ile işaretlemeniz gerekmektedir. Buradaki 5, öğrencilerin hepsi; 4, çoğunluğu; 3, yarısı; 2, çok azı; 1 ise hiç biri anlamına gelmektedir. Bu bölümü cevaplama şekli ile ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir.

Şimdiden araştırmaya yapmış olduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Rüştü YEŞİL

Doktora Öğrencisi

Örnek:

Derslerin işlenişine söz ve davranışları ile aktif olarak katılır.	5	4	3	2	1
--	---	---	---	---	---

Yukarıdaki anket sorusuna cevap veren öğretmen, öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bu davranışı yeterince gösterebildiğini belirtmiştir.

ANKET SORULARI

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Görev yaptığınız okul :
2. Cinsiyetiniz : A. Erkek B. Bayan
3. Hizmet Süreniz : A. 1-5 yıl B. 6-15 yıl C. 16-20 yıl D. 20'yıl üzeri
4. Branşınız :

B: ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI					
NOT: Anket sorularını cevaplandırırken öğrencilerin sınıf, yaş ve gelişim seviyelerini lütfen dikkate alınız.					
	Hepsi	Ço unlu u	Yarısı	Çok azı	Hiçbiri
5. Sınıf başkanı, eğitsel kol, kol başkanı, çalışma grubu arkadaşlarının seçimine aktif olarak katılırlar.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşları arasında ayırım yapmaksızın herkesle iyi geçinmeye ve adaletli davranmaya çalışırlar.	5	4	3	2	1
7. Sınıfın tertip ve düzeni, temizlik, konuşma, sınıfa giriş ve çıkış, oturma ve arkadaşlarıyla çalışma şekli gibi kuralları bilirler.	5	4	3	2	1
8. Bu kuralların veya sınıf için alınacak kararların belirlenmesine görüş ve tavsiyeleri ile katılırlar.	5	4	3	2	1
9. Bu kurallara ve alınan kararlara uygun hareket ederler.	5	4	3	2	1
10. Bu kuralların ve alınan kararların uygulanması için çalışır; uymayanları uyarırlar.	5	4	3	2	1
11. Bir öğrenci olarak görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilirler.	5	4	3	2	1
12. Sınıf veya grup içerisinde üzerine almış olduğu görev ve sorumlulukları istekle ve bilinçle yerine getirirler.	5	4	3	2	1
13. Arkadaşlarının ders çalışma, oyun oynama, gezme, dinlenme gibi insani haklarına saygılıdırlar.	5	4	3	2	1
14. Hataları sebebiyle kendilerine verilen cezalara itiraz etmezler.	5	4	3	2	1
15. Bir topluluk içerisinde kendi kendilerini yönetme ve kontrol etme becerisine sahiptirler.	5	4	3	2	1
16. İnsan Hakları ve Demokrasi konusunda seviyelerine uygun yeterli bilgiye sahiptirler.	5	4	3	2	1
17. İnsanların birbirine muhtaç ve bir arada yaşamasının zorunlu olduğunu kavramışlardır.	5	4	3	2	1
18. Sınıf arkadaşlarına, büyük ve küçüklerine karşı sevgi, saygı, hoşgörü, güven ve güler yüzle davranırlar.	5	4	3	2	1
19. Yardımlaşma, dayanışma, işbirliği, grupla çalışma alışkanlıklarına sahiptirler.	5	4	3	2	1
20. Her türlü sorun ve sıkıntılarını öğretmenleri ile rahatlıkla konuşabilirler.	5	4	3	2	1
21. Sınıf ortamını mutlu, güvenli ve huzurlu bir ortam yapmak için gayret ederler.	5	4	3	2	1
22. Arkadaşları ile olan sorunlarını kavga etmeden konuşarak halledebilirler.	5	4	3	2	1
23. Arkadaşlarına karşı samimi ve dürüst davranırlar.	5	4	3	2	1
24. Derslerin işlenişine aktif olarak katılır.	5	4	3	2	1

25. Ders dışı güncel konularla ilgili tartışmalara fikirleri ile aktif olarak katılırlar.	5	4	3	2	1
26. Sınıf içerisinde düşüncelerini çekinmeden ifade ederler ve onları savunabilirler.	5	4	3	2	1
27. Derslerde konuşan arkadaşlarının sözlerini dinler ve onlara saygı duyarlar.	5	4	3	2	1
28. İnsanların farklı düşünüp inanabileceğini bilir; fikir ve inanç farklılıklarına saygı duyarlar.	5	4	3	2	1
29. Yanlış bir söz söyleyen veya hareket yapan arkadaşları ile alay etmeyip, uygun bir üslup ile onları uyarırlar.	5	4	3	2	1
30. Çevreyi temiz tutma, koruma ve bu tür etkinliklere katılma konusunda istekli ve bilinçlidirler.	5	4	3	2	1
31. Ders haricinde çeşitli kitap, gazete, dergi okuma; spor, resim, müzik yapma, şiir yazma vb. faaliyetlerde bulunurlar.	5	4	3	2	1

32. “Sınıf ortamının demokratikliği ile öğrencilerin demokratik davranışları göstermeleri arasında sıkı bir ilişki vardır” düşüncesine katılıyor musunuz?

- a. Her zaman b. Çoğu zaman c. Bazen d. Hiçbir zaman

33. “Aile ortamının demokratikliği ile öğrencilerin demokratik davranışları göstermeleri arasında sıkı bir ilişki vardır” düşüncesine katılıyor musunuz?

- a. Her zaman b. Çoğu zaman c. Bazen d. Hiçbir zaman

34. “Demokrasi, yönetim biçimi olduğu kadar, aynı zamanda bir yaşam biçimidir” görüşüne katılıyor musunuz?

- a. Her zaman b. Çoğu zaman c. Bazen d. Hiçbir zaman

35. “İnsan Hakları ve Demokrasi, ancak yaşanılarak öğrenilebilir” görüşüne katılıyor musunuz?

- a. Her zaman b. Çoğu zaman c. Bazen d. Hiçbir zaman

36. Öğrencilerinizin demokratik davranışları gösterebilme yeterlilikleriyle ve aile ve okul ortamlarının buna uygunluğuyla ilgili farklı düşünceleriniz varsa lütfen ifade ediniz. Sayfanın arka tarafını kullanabilirsiniz.

EK 4.b. Öğretmen Anketi Güvenirlilik Test Sonuçları

ÖĞRETMEN ANKETİ

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Soru 5	74,1029	222,2537	,2945	,9407
Soru 6	74,6457	218,4485	,5470	,9368
Soru 7	74,7314	216,7148	,5155	,9373
Soru 8	74,7600	217,6432	,5044	,9374
Soru 9	74,8857	215,7340	,6711	,9354
Soru 10	75,1143	218,9869	,5536	,9367
Soru 11	74,7886	216,6045	,6041	,9361
Soru 12	74,7886	218,1907	,5695	,9365
Soru 13	74,7429	215,2496	,6636	,9354
Soru 14	74,5086	219,9870	,3894	,9391
Soru 15	74,9486	218,5893	,5852	,9364
Soru 16	75,3143	215,7110	,6288	,9358
Soru 17	74,6057	213,7574	,6314	,9357
Soru 18	74,8114	213,4642	,7144	,9347
Soru 19	74,8343	215,3344	,6738	,9353
Soru 20	74,8343	218,3344	,4489	,9383
Soru 21	75,0514	213,9571	,7564	,9344
Soru 22	75,2286	216,3498	,6443	,9357
Soru 23	74,8800	215,3936	,6537	,9355
Soru 24	74,9029	219,7664	,5486	,9368
Soru 25	74,8000	217,2989	,5155	,9373
Soru 26	74,8000	217,4253	,5041	,9374
Soru 27	74,9886	215,5286	,6692	,9354
Soru 28	74,9657	211,5505	,7118	,9346
Soru 29	75,2229	214,0937	,6869	,9351
Soru 30	75,0686	213,3746	,6947	,9349
Soru 31	75,4343	218,5230	,5422	,9368

Reliability Coefficients

N of Cases = 175,0

N of Items = 27

Alpha = ,9386

Ek 5. Anket Uygulama İzin İstek dilekçesi**YYÜEF SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA****VAN**

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak yaptığım Doktora tezimi hazırlamam için, ekte sunulan anket formlarını Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı onbeş ilköğretim okulunda öğrenci, veli ve öğretmenlere uygulamam gerekmektedir.

Rektörlüğümüz kanalıyla Valilik Makamı'ndan anket uygulama izninin alınması için gereğini bilgilerinize arz ederim.

17.05.1999**Arş. Gör. Rüştü YEŞİL****EK: Bir adet “öğrenci anketi”****Bir adet “veli anketi”****Bir adet “öğretmen anketi”****T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Ek 6. Anket Uygulama İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI: B.08.4.MEM.4.65.00.03.- 310/8858

31 MAY 1999

KONU: Anket Yapılması

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
VAN

İlgi: 28.5.1999 tarih ve 440-376 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü doktora öğrencisi Arş.Gör.Ruştu YEŞİL'in Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlk-öğretim okullarında anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş-
tür.

Bilgilerinize arz ederim.


Mustafa İNCEKARA
Millî Eğitim Müdür Vekil:

ÖZGEÇMİŞ

Rüştü YEŞİL, 1970 yılında Kırşehir’de doğdu. İlk öğrenimini Kırşehir’de orta öğrenimini ise Nevşehir’de tamamladı. 1989 yılında Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’ne kayıt yaptırıp 1993’te aynı bölümden mezun oldu. 1993-1994 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı ve Haziran 1996’da mezun oldu. Eylül 1996’da ise Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrenimine başlayıp Haziran 2001’de tez savunmasına girdi.

Ayrıca yine 1993-1994 öğretim yılında Batman’ın Kozluk ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. Temmuz 1994’te Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen bu fakültede görevine devam etmektedir. Rüştü YEŞİL evli ve üç çocuk babasıdır.