

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**OKULLARDA DEMOKRATİK EĞİTİM
ORTAMININ GERÇEKLEŞMESİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN ALGILARI**

**H. EYLEM KORKMAZ
07706206**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ**

**İSTANBUL
2013**

TC

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**OKULLARDA DEMOKRATİK EĞİTİM
ORTAMININ GERÇEKLEŞMESİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN ALGILARI**

H. EYLEM KORKMAZ
07706206

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 28.10.2013

Tezin Savunulduğu Tarih: 25.12.2013

Tez oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mehmet Gürol
Doç. Dr. Nadir Çeliköz
Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
Doç. Dr. Şirin Karadeniz

İmza



İSTANBUL
2013

ÖZ

OKULLARDA DEMOKRATİK EĞİTİM ORTAMININ GERÇEKLEŞMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI

H. Eylem Korkmaz

Ekim, 2013

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin gerçekleşme düzeyi, bu düzeye etki eden faktörler ve bu ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynakları incelemiştir. Bu inceleme sürecinde tekil ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı, karma metot tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 1091 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırma kapsamında geliştirilen Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği, anket ve açık uçlu bir sorunun yer aldığı soru formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından çoğu zaman; öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından ise her zaman gerçekleştirdiklerini algıladıklarını ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre eğitim kademesi, lise türü ve branş değişkenleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve tüm alt boyutlar bakımından gerçekleştirilme düzeylerinde anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olmaktadır. Bununla birlikte demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilme düzeyinde okulun ortalama sınıf mevcudunun genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından; mezun olunan kurum türünün genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından; demokratik eğitimle, demokrasi eğitimiyle ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumunun genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından; kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumunun ise genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda sınıf içinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynakları önem sıralamasına göre “fiziki alt yapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemler”, “aile kaynaklı problemler”, “eğitim politikaları kaynaklı problemler”, “öğrenciyle ilgili problemler”, “eğitim/öğretim programları kaynaklı problemler” ve “öğretmen kaynaklı problemler” olarak saptanmıştır. Bu problem kaynaklarının ise eğitim kademelerine göre farklılaşmadığı ancak her kademe için problem kaynaklarının öncelik sıralamasının değiştiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik eğitim, demokratik eğitim ortamı, demokratik eğitim ortamı ölçeği, eğitim programı, öğretim, karar alma, öğretmen, sınıf içi ilişkiler.

ABSTRACT

TEACHER' PERCEPTIONS ON THE FULFILMENT OF DEMOCRATIC EDUCATION ENVIRONMENT IN SCHOOLS

H. Eylem Korkmaz

October, 2013

In this study, level of fulfilling the criteria of democratic education environment in classrooms, factors affecting this level, and reasons behind the problems that hinder the fulfilment of these criteria are investigated. Throughout the research, singular and comparative relational screening models are used. The study is carried out in accordance with the mixed method design. The sample of the research consists of 1091 teachers who work in primary, secondary, and high schools in Istanbul. Data are collected via the Democratic Education Environment Scale, developed within the research, a survey, and an open-ended question. At the end of the research, it is found that teachers perceive that they usually fulfil the criteria of democratic education environment, in general, considering the scale as a whole and in point of decision making and curriculum-instruction sub-dimensions, and always fulfil them in point of teacher-relations sub-dimension. Other results show that education level, high school type, and branch variables cause significant differentiations in levels of fulfilling the democratic education environment criteria, in general and for all sub-dimensions. Besides, it is revealed that; average class size of the school, in general and in respect to curriculum-instruction sub-dimension; graduated institution type and pre-service or in-service training status on democratic education, democracy education, and human rights education, in general and in respect to decision making and curriculum-instruction sub-dimensions; pre-service or in-service training status on interpersonal relations, in general and in respect to curriculum-instruction sub-dimension cause significant differentiations in levels of fulfilling the democratic education environment criteria. In addition, problem sources which prevent fulfilling the criteria are determined according to the order of importance as; "physical infrastructure and educational technologies", "family", "educational politics", "student", "curriculum", and "teacher", respectively. It is found that these problem sources do not differentiate according to educational level, except their order of priority for each level.

Keywords: Democratic education, democratic education environment, democratic education environment scale, curriculum, instruction, decision making, teacher, relationships in classroom.

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim ve sonrasında birçok değerli kişinin desteğiyle ortaya çıkan tez çalışmam bana hem akademik olarak hem de yaşamın kendisine dair paha biçilmez deneyimler yaşattı.

Tüm bu süreç bana arkadaşlığın, dostluğun, emeğin, sevginin, varlık ile yokluğun, sabrın ne demek olduğunu farklı deneyimlerle tekrar öğretti. Ne kadar yalnız olduğumu ve arkadaşlarımla, dostlarımla, tanıdıklarımla, ailemle ne kadar “çok” olduğumu öğretti. Doktora eğitimim ve tez yazım süreci karşıma egomla mücadele etmem gereken birçok fırsat çıkardı. “Ben” diyen ve o “beni” daha da besleyebilmek için birçok yerde birden olmak isteyen bana durmak ve egosuyla yüzleşmek için birçok fırsat sundu. Bu süreçte yaşadıklarımı iyi ile kötünün, aydınlık ile karanlığın ne kadar iç içe ve hepsinin ne kadar bizden, bize ait olduğunu öğretti. İyideki kötüyü, kötüdeki iyiyi görememenin nasıl büyük eksiklik olduğunu, aydınlığın ancak karanlıkla var olabildiğini öğretti. Akademik olarak öğrendiklerimin yanı sıra tüm bunlardan dolayı da tez yazma süreci benim için çok değerli ve öğretici bir deneyimdi. Bu deneyime ortak olan herkese binlerce teşekkür ederim.

Bu süreçte akademik çalışmanın dayanışma ve paylaşma dayanan bir beraber üretim eylemi olduğunu öğrenmiş oldum. Yoğun emek isteyen bu süreç sonunda, her çalışmanın aslında bilinen ve bilinmeyen emektarların birikimi üzerine temellenen, büyük ya da küçük dayanışmaların ürünü olduğunu tekrar kavradım. Tam da bu nedenle çalışmanın ortaya çıkmasına destek olan tanıdığım ya da tanımadığım emektarlara teşekkürü bir borç bilirim.

Tez danışmanım Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli’ne bu süreçteki desteği, anlayışı ve çalışmama duyduğu inanç için teşekkür ederim. Bitmek tükenmek bilmeyen sorularımı her zaman sabırla cevapladığı ve her zaman yanımda olduğunu hissettirdiği için minnettarım.

Doktora eğitimim sırasında kendilerinden çok şey öğrendiğim ve tez çalışmam sırasında da her türlü sorumu sabırla cevaplayan ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Münire Erden’e, Prof. Dr. Seval Fer’e, Doç. Dr. Feza Orhan’a, Prof. Dr. Ali Baykal’a ve Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizlere layık bir öğrenci olabildiğimi umuyorum.

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Mehmet Gürol ve Doç. Dr. Özge Hacırızlıoğlu’na tezin yazım sürecindeki değerli eleştirileri, katkıları ve önerileri için teşekkür ederim.

Sevgili arkadaşım Dr. Seda Saraç’a hem dostluğu hem de akademik desteği için özel bir teşekkür etmem gerekiyor. İyi ki varsın. Aynı odayı paylaştığım çalışma arkadaşım Arş. Gör. Banu Süer’e çalışmam sırasındaki tüm keyifsiz anlarımda gösterdiği sabır için teşekkür ederim. Arkadaşım Arş. Gör. Emrah Özcan’a özellikle çeviri konusunda her türlü sorumu sabırla cevapladığı ve desteğini hiçbir zaman esirgemediği için teşekkürlerimi sunarım.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, Yabancı Diller Eğitimi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde görev yapan tüm çalışma arkadaşlarıma ve hocalarıma destek olmak ve birikimlerini paylaşmak konusunda gösterdikleri cömertlik için teşekkür ederim.

Tezin yöntemiyle ilgili her türlü sorumu sabırla cevaplayan hocalarım olduğu için çok şanslıyım. Daha önce tanışmamış olmamıza rağmen telefonla her aradığımda sabırla sorularımı cevaplayan Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve Yrd. Doç. Dr. Bayram Bıçak'a teşekkürü bir borç bilirim. Yine yüksek lisans eğitimim sırasında kendisinden ders aldığım Dr. Canan Savran'a sunduğu destek için teşekkür ederim. Yıldız Teknik Üniversitesi İstatistik Bölümü öğretim görevlilerinden Doç. Dr. Gülhayat Gölbaşı Şimşek ile Yrd. Doç. Dr. İbrahim Demir'e de yoğun çalışma tempoları arasında sorularımı cevaplamaya zaman ayırdıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Tez kapsamında gerçekleştirdiğim Delphi çalışmasına katılan tüm panelistlere bu uzun ve yorucu sürece dahil olmayı kabul ettikleri için minnettarım. Ayrıca uygulama sürecine dahil olan tüm öğretmenlere, bu uygulamanın gerçekleşmesini olanaklı kılan okul müdürlerine ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına da teşekkürlerimi sunarım.

Para, kariyer, isim kaygısı gütmeyen eğitim bilimleri alanında üretim yapan araştırmacılar ve yazarlar olmasaydı bu çalışmanın tamamlanması mümkün olmazdı. Bu nedenle makalelerinden ve kitaplarından yararlandığım araştırmacılara ve yazarlara da teşekkürlerimi sunarım.

Bu sürecin önemli bir kısmında yanımda olan ve sıkıntılı her anımda bana güç veren Attila Geridonmez'e de teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bu süreçte koşulsuz, beklentisiz olarak her zaman yanımda olan, sıkıntılarımı karnında, yüreğinde hisseden ve destek olmak için elinden geleni yapan çok özel bir insan vardı. Sevgili annem Müjgan Korkmaz. Kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Giderek büyüyen ailemin tüm diğer üyelerine de teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresinde iki değerli bilim insanını sonsuzluğa uğurladım. Dostum, ağabeyim, hocam Dr. Bülent Akdağ ve değerli hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu. İkisinin de anılarımdaki yerleri çok özeldir. Sonsuzluklarını huzur içinde yaşamalarını diliyorum.

İstanbul, Ekim, 2013

H. Eylem Korkmaz

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Demokrasi Eğitimi, İnsan Hakları Eğitimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve Demokratik Eğitim.....	2
1.1.1.1. İnsan Hakları Eğitimi.....	2
1.1.1.2. Demokrasi Eğitimi.....	3
1.1.1.3. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.....	4
1.1.1.4. İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Arasındaki İlişki.....	5
1.1.1.5. İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ile Demokratik Eğitim Arasındaki İlişki.....	6
1.1.2. Uluslararası Belgelerde İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve Demokratik Eğitim.....	9
1.1.2.1. Birleşmiş Milletler ve UNESCO Tarafından Kabul Edilen Sözleşme, Bildirge ve Kararlar.....	10
1.1.2.2. Birleşmiş Milletler ve UNESCO Tarafından Düzenlenen Uluslararası Toplantılar.....	14
1.1.2.3. Avrupa Konseyi Tarafından Kabul Edilen Sözleşme, Bildirge ve Kararlar.....	16
1.1.2.4. Avrupa Konseyi Tarafından Düzenlenen Uluslararası Toplantılar.....	19
1.1.3. Demokratik Eğitim.....	19
1.1.3.1. John Dewey, Demokrasi ve Eğitim.....	21
1.1.3.2. Demokratik Okullar.....	26
1.1.3.3. Sınıf Düzeyinde Demokratik Eğitim Ortamı.....	33
1.1.3.3.1. Karar Alma ve Katılım.....	34
1.1.3.3.2. Eğitim Programı/Öğretim.....	35
1.1.3.3.3. İlişkiler.....	39
1.1.3.3.4. Öğretmen.....	40
1.1.4. Türkiye Eğitim Sisteminde Demokratik Eğitim.....	42
1.1.4.1. Mevzuatta Demokratik Eğitim.....	43

1.1.4.2. Millî Eğitim Şûra Kararlarında Demokratik Eğitim.....	46
1.1.4.3. Millî Eğitim Bakanlığı Projelerinde Demokratik Eğitim	47
1.1.4.3.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi.....	47
1.1.4.3.2. Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi.....	49
1.1.4.4. İlköğretim ve Ortaöğretim Programlarında Demokratik Eğitim.....	50
1.1.4.4.1. 2005 İlköğretim Programında Demokratik Eğitim.....	50
1.1.4.4.2. İlköğretim Öğretim Programlarında Demokratik Eğitim.....	51
1.1.4.4.3. Ortaöğretim Öğretim Programlarında Demokratik Eğitim.....	55
1.2. Araştırmanın Amacı.....	58
1.3. Araştırmanın Önemi.....	59
1.4. Araştırmanın Sayıtlıları.....	62
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	63
1.6. Tanımlar.....	63
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	65
3. YÖNTEM.....	83
3.1. Araştırma Modeli.....	83
3.2. Evren ve Örneklem.....	83
3.3. Veri Toplama Araçları.....	88
3.3.1. Anket.....	88
3.3.2. Soru Formu.....	88
3.3.3. Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği.....	88
3.3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması.....	88
3.3.3.1.1. Delphi Panelistlerinin Seçimi.....	89
3.3.3.1.2. Delphi Turları.....	92
3.3.3.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliği.....	95
3.3.3.3. Pilot Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	96
3.3.3.4. Yapı Geçerliği.....	99
3.3.3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	99
3.3.3.4.2. Doğrulamalı Faktör Analizi.....	107
3.3.3.5. Aynılık/Eşzaman Geçerliği.....	110
3.3.3.6. Güvenirlik ve Madde Ayırt Edicilik Analizleri.....	111
3.4. Verilerin Toplanması.....	113
3.5. Verilerin Analizi.....	114
4. BULGULAR.....	118
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	118
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	119
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	121
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	127
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	131
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	135
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	136
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	137

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	137
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	138
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	152
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	154
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	154
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	157
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	159
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	163
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	167
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	172
5.7. Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu ve Onuncu Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	176
5.8. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	180
5.9. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	197
5.10. Öneriler.....	200
5.10.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	200
5.10.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	203
KAYNAKÇA.....	207
EKLER.....	233
Ek 1. Anket, Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği ve Soru Formu.....	233
Ek 2. Kapsam ve Görünüş Geçerliği Sonuçları.....	238
Ek 3. Pilot Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri.....	242
Ek 4. Maddelerin Örneklem Yeterlilik Ölçüsü Değerleri.....	254
Ek 5. Varimaks Döndürme Sonrası Ortaya Çıkan Faktörler.....	258
Ek 6. Ortak Varyans Değerleri.....	261
Ek 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	262
Ek 8. Aynılık/ Eşzaman Geçerliği İçin Kullanılan Ölçek.....	266
Ek 9. Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlar İçin Madde Toplam, Madde Kalan Korelasyonları ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları.....	269
Ek 10. Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği'nin Uygulanması İçin İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden Alınan Onay.....	274
Ek 11. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Eğitim Programı-Öğretim ile Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları.....	275
Ek 12. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Karar Alma Alt Boyutu Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	280
Ek 13. Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Karar Alma ile Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	282
ÖZGEÇMİŞ.....	284

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1: Çalışma Evrenindeki Okul ve Öğretmen Sayısı ile Örneklemdeki Öğretmen Sayısı.....	85
Tablo 3.2: Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları...	86
Tablo 3.3: Panelistlerin Turlara Katılımları.....	90
Tablo 3.4: Delphi Panelistleri, Çalışma Alanları ve İlgili Oldukları Kurumlar.....	91
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Yaptıkları Eğitim Kademeleri Dağılımları.....	97
Tablo 3.6: KMO ve Barlett Testi Değerleri.....	100
Tablo 3.7: Faktör Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 3.8: Oluşan Faktörlerin Özdeğerleri ve Kümülatif Varyans Yüzdeleri.....	103
Tablo 3.9: Döndürülmüş Faktör Matrisi.....	103
Tablo 3.10: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Faktörler, Madde Sayıları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler.....	106
Tablo 3.11: DEOÖ'nün Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	109
Tablo 3.12: DEOÖ'nün Ölçek Toplamı ile Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri.....	110
Tablo 3.13: DEOÖ'nün Test-Tekrar-Test Uygulamasına Ait Ölçek Toplamı ve Alt Boyutların Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon, t Değerleri.....	112
Tablo 3.14: Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları ile Ölçmenin Standart Hatası Değerleri.....	113
Tablo 3.15: DEOÖ'de Yer Alan Seçenekler ve Sınır Puanları.....	115
Tablo 3.16: Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ve Normallik Sınaması Sonuçları.....	115
Tablo 4.1: Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	118
Tablo 4.2a: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	119
Tablo 4.2b: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.2c: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 4.2d: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları.....	121

Tablo 4.3a:	Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları...	122
Tablo 4.3b:	Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.3c:	Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 4.3d:	Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları.	124
Tablo 4.4a:	Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	125
Tablo 4.4b:	Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.4c:	Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 4.4d:	Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.5a:	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	128
Tablo 4.5b:	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.5c:	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 4.6a:	Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	132
Tablo 4.6b:	Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.6c:	Öğretmenlerin Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 4.7:	Demokratik Eğitimle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.8:	Demokrasi Eğitimiyle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.9:	İnsan Hakları Eğitimiyle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları	137
Tablo 4.10:	Kişilerarası İlişkilerle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.11:	Sınıf İçerisinde Demokratik Eğitimi Ortamı Ölçütlerinin Gerçekleştirilmesine Engel Olan Temel Problem Kaynakları ve Frekans Değerleri.....	139

Tablo 4.12:	İlkokul, Ortaokul, Lise Kademelerinde Sınıf İçerisinde Demokratik Eğitim Ortamı Ölçütlerinin Gerçekleştirilmesine Engel Olan Problem Kaynakları ve Yüzde Değerleri.....	152
--------------------	---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 3.1: Özdeğer Çizgi Grafiği.....	102

KISALTMALAR

AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AK	: Avrupa Konseyi
AKBK	: Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi
BM	: Birleşmiş Milletler
CMCE	: Committee of Ministers of the Council of Europe
CFI	: Comparative Fit Index
DEOMP	: Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi
DEOÖ	: Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DVE/İHE	: Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi
ERG	: Eğitimde Reform Girişimi
GFI	: Goodness of Fit Index
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
HÖE	: Hizmet Öncesi Eğitim
IQD	: Interquartile Deviation
İMEM	: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
LSD	: Least Significant Difference
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEB-DÖGM	: Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
MEB-OGM	: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
MEB-ÖYGM	: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
MEB-SGB	: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
MEB-TTKB	: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
OSH	: Ortalamanın Standart Hatası
ÖO/EE ve EYO	: Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu
PACE	: Parliamentary Assembly of the Council of Europe
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TALIS	: Teaching and Learning International Survey
UN	: United Nations
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde demokrasi kavramı birçok alanla ilişkili olarak sıkça kullanılan ve en fazla tartışılan kavramların arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bu kavram farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Demokrasi hem bir yönetim biçimi, hem yaşam biçimi hem de insan haklarıyla ilişkili bir alan olarak tanımlanmaktadır (Yeşil, 2002). Bu farklı tanımlamalar, demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkinin kuruluş biçimini de belirlemektedir.

Bu ilişki yönetim biçimi olarak demokrasi açısından ele alındığında eğitimin temel hedefinin vatandaş demokrasi gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak olduğu görülmektedir. Dewey'e (1996) göre genel seçim hakkına dayanan bir hükümet, onu seçenler ve ona uyanlar eğitilmedikçe başarılı olamayacaktır. Bu nedenle demokrasi ile yönetilen bir devlette vatandaşların demokrasinin devamını sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Yaşam biçimi olarak demokrasi ise yönetim biçimi olarak demokrasiye göre daha kapsamlı bir tanımdır. Dewey'e (1996, 2010a) göre demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazlasıdır; demokrasi sosyal ve bireysel bir yaşam biçimidir. Yaşam biçimi olarak demokrasinin ana fikri, insanın yaşamını düzenleyen değerlerin oluşumuna her insanın katılması gerekliliğidir. Bu nedenle Dewey'in bir arada yaşama biçimi olarak tanımladığı demokrasi, bu yaşam biçimine uygun katılımcı bireyi yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitimi gerekli kılmaktadır.

İnsan haklarıyla ilgili bir alan olarak tanımlanan demokrasi ise eğitimle iki yönlü bir ilişki kurar. Buna göre eğitim hem insan hakları ve demokrasi bilincinin gelişmesini sağlamalıdır hem de insan hakları ve demokrasinin ilke ve değerlerine uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Başka bir ifadeyle, eğitim demokrasi ve insan haklarının yaşandığı bir alan olmalıdır (Gülmez, 2001).

Demokrasi ile eğitim arasındaki tüm bu ilişkiler eğitim bilimleri literatüründe demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi ve

demokratik eğitim gibi farklı kavramlarla karşılık bulmuştur. Aynı zamanda uluslararası ve bölgesel belgelerde insan hakları ve demokrasi eğitimi, devletler için hukuksal bir yükümlülük ve görev; bireyler için de bir insan hakkı olarak tanımlanmıştır (Gülmez, 2001). Buna bağlı olarak demokrasi ile yönetilen ülkelerde insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi ve demokratik eğitim ile bunlarla ilişkili hedefler, eğitim politikalarında ve eğitim-öğretim programlarında yerini almıştır. Bu kavramlar içinde yer alan demokratik eğitim insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi ve demokratik vatandaşlık eğitiminin bütüncül bir şekilde ve demokratik eğitimle ilişkili olarak ele alınmaya başlanması ve demokratik eğitim ile insan hakları arasındaki ilişkinin kurulması nedeniyle ayrı bir önem kazanmıştır (United Nations [UN], 2012; Edelstein, 2011; Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1993). Buna bağlı olarak da okullarda ve özellikle sınıflarda uygulanan eğitim etkinliklerinin demokratik standartlara ne ölçüde uygun olduğu önemli bir tartışma ve araştırma alanı haline gelmiştir.

Bu araştırmada da sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin ve bu ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynaklarının belirlenmesi amaç edinilmiştir.

Bu bağlamda problemin daha açık bir şekilde ortaya konulabilmesi için ilk olarak insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi kavramları, bunların birbirleriyle ve demokratik eğitimle ilişkisi ve uluslararası belgelerdeki yeri açıklanmıştır. Ardından demokratik eğitim, demokratik okul ve demokratik sınıf ortamı kavramları ele alınmıştır. Sonrasında ise Türkiye eğitim sisteminde demokratik eğitimin yeri incelenmiştir.

1.1.1. Demokrasi Eğitimi, İnsan Hakları Eğitimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve Demokratik Eğitim

Bu bölümde insan hakları eğitiminin, demokratik vatandaşlık eğitiminin ve demokrasi eğitiminin hedefleri, tanımları, birbirleriyle ve demokratik eğitimle ilişkileri incelenmiştir.

1.1.1.1. İnsan Hakları Eğitimi

İnsan hakları, tarihi daha eskilere dayanmasına rağmen uluslararası hukuk alanına 1945 yılında Birleşmiş Milletler (BM) örgütünün kurulması ile taşınmıştır. Bu gelişmeden sonra, insan hakları ve insan hakları eğitimi odak noktası olmuş ve 1948

yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile eğitimin insan haklarını geliştirme ve korumadaki rolü tanımlanmıştır (Birleşmiş Milletler [BM], 1948; Gülmez, 2004; Kuçuradi, 1999).

Bu doğrultuda insan hakları öğretimi ve eğitimi; hoşgörüyü, saygı ve dayanışma tutumlarını teşvik etmeyi, ulusal ve uluslararası boyutlarıyla insan haklarına ve ilgili kurumlarına yönelik bilgi vermeyi, insan haklarının ulusal ve uluslararası düzeyde politik ve sosyal gerçekliğe yansıtılmasını sağlayacak yöntemler ve araçlarla ilgili bireylerin farkındalığını geliştirmeyi amaçlayan, eğitim sisteminin tüm düzeylerinde ve okul dışında öğretilmesi gereken, bir öğretim ve eğitim olarak açıklanmıştır (UNESCO, 1978).

1.1.1.2. Demokrasi Eğitimi

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) demokrasi eğitimi, demokrasi eğitimi ilkesi ekseninde şöyle açıklanmaktadır:

“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 [...]”

Bu tanımda demokrasinin sadece yönetim biçimi olarak benimsendiği ve demokrasi eğitiminin sadece sorumluluk temelli bir vatandaşlık eğitimiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Demokrasi eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin ilişkilendirilme gerekçesi Erjem (2004, 354) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

“Vatandaş, demokratik toplumun temel aktörü olarak demokrasiyi inşa etmenin ve sürdürmenin ön koşulu olarak görülmektedir. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde, bireylerin, toplumun kendi kendini yönetebilmesi için gerekli bilgi, bilinç, değer, tutum ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bunun araçlarından birisi de vatandaşlık eğitimi olarak görülmektedir.”

Yukarıda da açıklandığı gibi demokrasi eğitimi uzun yıllar vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak ele alınmış ve ayrı bir ders konusu olmaktan ziyade, tarih ve vatandaşlık derslerinin kapsamında yer almıştır (Mattern, 1997). Sonrasında ise insan hakları eğitimiyle birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Demokrasi ve insan haklarının gelişimi ve korunmasının bir aracı olarak görülen insan hakları ve demokrasi eğitimi, UNESCO tarafından 1993 yılında düzenlenen Uluslararası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Kongresinde bir insan hakkı olarak tanımlanarak yeni bir boyut kazanmıştır (UNESCO, 1993).

1.1.1.3. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

Yirminci yüzyılın son on yılında yaşanan ekonomik ve siyasal değişimler, insan hakları, barış eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi kavramlara, 1990'lı yıllarda kültürlerarası eğitim, küresel eğitim, demokratik vatandaşlık eğitimi gibi kavramların eklenmesine neden olmuştur. Bu kavramlardan demokratik vatandaşlık eğitimi kavramı Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin yeni bir ekonomik ve siyasal düzen oluşturma süreciyle ilgili olarak ortaya çıkmıştır (Gülmez, 2004). Demokrasinin vatandaşların aktif katılımına bağlı olması, demokratik vatandaşlık eğitiminin bir ihtiyaç olarak tanımlanmasına neden olmuştur (Osler ve Starkey, 2006).

Demokratik vatandaşlık eğitiminin genel hedefi Avrupa Konseyi (AK) tarafından özgür, hoşgörölü ve adil bir toplum geliştirmek; özgürlük, çoğulculuk, hukukun üstünlüğü ve insan hakları gibi demokrasinin temeli olan ilke ve değerlerin savunulmasına katkı sağlamak olarak açıklanmıştır (Committee of Ministers of the Council of Europe [CMCE], 2002).

Demokratik vatandaşlık eğitimi kavramı yukarıda da açıklandığı gibi dünyada yaşanan ekonomik ve siyasal değişimler sonucunda ortaya çıkan yeni bir kavramdır. AK belgelerinde de demokratik vatandaşlık eğitiminden ilk defa 1999 yılında bahsedildiği görölmektedir. Bu tarihte kabul edilen Vatandaşların Hakları ve Sorumluluklarına Dayalı Demokratik Vatandaşlık Eğitime Dair Bildirge ve Programı ile üye devletlere, insan haklarının ve temel özgürlüklerin gerçekleştirilmesine ve sürdürölmesine dayanan demokratik vatandaşlığın geliştirilmesi; vatandaşların hakları ve sorumluluklarına dayalı demokratik vatandaşlık eğitimini tüm eğitim, mesleki eğitim, kültür ve gençlik politikalarının ve uygulamalarının temel bir unsuru haline getirilmesi için çağrıda bulunulmuştur (CMCE, 1999). Demokratik vatandaşlık eğitimiyle ilgili süreç, 10-11 Ekim 1997 tarihinde Strasbourg'ta gerçekleşen Avrupa Konseyi Devlet ve Hükümet Başkanları İkinci Zirvesi'nde, üye hükümet ve devlet başkanlarının, vatandaşların demokratik bir toplumdaki hak ve sorumluluklarla ilgili bilincinin yaygınlaştırılması amacıyla demokratik vatandaşlık eğitimi girişimini başlatma kararı ile devam etmiştir. İkinci Bakanlar Komitesi'nin 7 Mayıs 1999'da kabul ettiği Demokratik Vatandaşlık İçin Eğitim Girişimi Programı ve Deklarasyonu hazırlanarak İkinci Zirve kararı siyasi seviyede yürürlüğe girmiştir (Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi [AKBK], 2011).

1.1.1.4. İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Arasındaki İlişki

Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren demokrasi-eğitim ilişkisi açısından önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişmeler sonunda “demokrasi eğitimi”, “vatandaşlık eğitimi” ve “insan hakları eğitimi” arasındaki ilişkiler tanımlanmış ve bu kavramlar bir arada kullanılmaya başlanmıştır. BM belgelerinde kullanılan insan hakları kavramına, 1993 yılında yayımlanan Uluslararası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Kongresi sonuç metninde (UNESCO, 1993) ve 1995 yılında kabul edilen Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimiyle İlgili Bütünleştirilmiş Eylem Çerçevesi ve Bildirgesinde (UN, 1995) “demokrasi eğitimi” kavramı da eklenmiştir. Bu gelişmeleri değerlendiren Gülmez (2001) insan hakları eğitiminin kaçınılmaz olarak demokrasi eğitimiyle bir bütün oluşturduğunu, dolayısıyla insan hakları ve demokrasi eğitiminin, amaç, işlev, hedef kitle yönlerinden kapsamlı ve evrensel içerikli bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Gülmez 2001 yılında yayımladığı kitabında, “demokratik yurttaşlık eğitiminin [...] kanımca insan hakları ve demokrasi eğitiminden farklı nitelik taşıdığı ya da bu yaklaşımı ileri sürenlerin belirttiği gibi daha dar kapsamlı olduğu söylenemez” ifadesine yer vermiştir. Günümüzde Gülmez’in bu görüşünün AK belgelerinde de desteklendiği görülmektedir. AK 2010 yılında kabul ettiği Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi’nde “demokratik vatandaşlık” ve “insan hakları” eğitimi kavramlarına bir arada yer vermiştir. Bu bildirmede demokratik vatandaşlık için eğitim ve insan hakları eğitimi aşağıdaki gibi ayrı ayrı tanımlanarak aralarındaki fark ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, bu iki eğitimin birbiriyle yakın ilişkisinin olduğu ve birbirini desteklediği; amaç ve uygulamalarından daha çok, alan ve kapsamı açılarından farklılık gösterdiği de belirtilmiştir (AKBK, 2011, 7):

“Demokratik yurttaşlık için eğitim, demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde yetkinleştirmeyi, öğrencilerin çeşitliliğe değer vermelerini ve demokratik yaşamda aktif bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlayan, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir.”

“İnsan hakları eğitimi, insan haklarının ve temel özgürlüklerin yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri, anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılıp savunulmasına katkıda bulunacak şekilde yetkinleştirmeye yönelik, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir.”

Literatürde de insan hakları eğitimi ile demokratik vatandaşlık eğitiminin ilişkisine dair benzer görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin Gollob, Krapf ve Weidinger'e (2010) göre insan hakları eğitimi, birçok ülkenin müfredatında demokratik ya da evrensel vatandaşlık eğitimiyle ortak noktalar taşımaktadır. Bu uygulamalarda, vatandaşlık eğitiminin kavramları alınarak daha evrensel ve eleştirel biçimde yorumlanmaktadır. Kiwan da (2012) çağdaş insan hakları tartışmalarının vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi tartışmaları ile birleştirildiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak günümüzde, insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi ve demokratik vatandaşlık eğitimi, uygulamaları ve yöntemleri açısından farklılaşan; ancak aynı amaca yönelen, birbirini tamamlayan girift kavramlar ve uygulamalar haline gelmiştir.

1.1.1.5. İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ile Demokratik Eğitim Arasındaki İlişki

İnsan hakları, demokrasi ve demokratik vatandaşlık eğitimlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, kapsamlarının ve bu eğitimlerle ilişkin yaklaşımların günümüze gelene kadar önemli değişiklikler geçirdiği görülmektedir. İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde uzun yıllar, bu alana ilişkin bilginin öğretilmesini hedefleyen disiplin yaklaşımı ve farklı bilim dalları ile arasında bağlantı kurulmasını hedefleyen disiplinlerarası yaklaşım hüküm sürmüştür. BM'nin konuyla ilgili ilk belgelerinde de insan haklarının hem ayrı bir ders olarak programlarda yer alması hem de uygun disiplinlere bir konu olarak entegre edilmesi önerilmiştir (UNESCO, 1978). İnsan hakları, demokrasi ve vatandaşlık bilgisinin sadece bir ders ya da farklı dersler içinde yer alan konular aracılığıyla öğretilmesi hala geçerli olan bir yaklaşımdır. Bununla beraber, günümüzde daha bütüncül bir yaklaşımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda insan hakları, demokrasi ya da demokratik vatandaşlık eğitiminin bir ders veya konu alanından başlayıp tüm okul sürecini kapsayacak bir yaklaşımla ele alınmaya başlandığı görülmektedir (Edelstein, 2011; Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010; UN, 2012). Bu bütüncül yaklaşım İnsan Hakları Eğitimi ve Mesleki Eğitime Dair Bildirgede, insan hakları eğitiminin kapsamı üzerinden aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır (UN, 2012):

- “1- İnsan hakları norm ve ilkeleriyle, bunları destekleyen değerlerle ve bunları koruyan mekanizmalarla ilgili bilgi ve anlayış sağlayan *insan haklarıyla ilgili eğitim*,
- 2- Hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin haklarına saygılı bir biçimde öğrenim ve öğretimi içeren *insan hakları aracılığıyla eğitim*,
- 3- Kendi haklarından faydalanmak ve haklarını gerçekleştirmek ve başkalarının haklarına saygı duymak ve korumak için kişileri güçlendirmeyi içeren *insan hakları için eğitim*.”

Gollob, Krapf ve Weidinger de (2010) demokratik vatandaşlık için eğitim ve insan hakları eğitimini (DVE/İHE) bilişsel, katılımcı ve kültürel olmak üzere üç boyutta bütüncül bir yaklaşımla ele almıştır. Bilişsel boyutu oluşturan *demokrasi ve insan hakları hakkında öğrenme*, insan hakları ve demokrasiyle ilgili, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ndeki haklar, demokraside katılım yöntemleri, demokrasinin türleri gibi bilgilerin bilinmesini, anlaşılmasını içermektedir. Katılımcı boyutu oluşturan *demokrasi ve insan hakları için öğrenme*, demokrasiye müdahil olmayı içermektedir. Bu boyutta demokrasi ve insan haklarına ilişkin uygulamaların anlaşılması yeterli değildir. Bunların altında yatan değerler takdir edilmeli ve bunlara göre eylemde bulunulmalıdır. Kültürel boyutu ise *demokrasi ve insan hakları aracılığıyla öğrenme* oluşturmaktadır. Bu boyutun gerekçesini, bilgi ve becerilerin, kişinin teknik açıdan demokrasiye müdahil olmasını sağlayacağı ancak kişiyi demokrat yapmayacağı fikri oluşturmaktadır. Öğretim ve öğrenme kültürü, DVE/İHE'nin mesajını yansıtmalıdır. Kültürel boyutta önemli olan değer kazanımıdır ve değerler ancak deneyimler aracılığıyla kazanılır.

İnsan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitimine yönelik yukarıda açıklanan üç boyutlu yaklaşım, her boyut için farklı yöntemleri gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşıma göre, tek başına demokrasi ya da insan hakları bilgisini öğrenmek yeterli olmayacaktır. Gollob, Krapf ve Weidinger'e (2010, 31) göre "demokrasi ve insan hakları hakkında öğretim", sosyal bilimler, tarih, vatandaşlık eğitimi gibi özel bir ders içinde gerçekleştirilebilecekken "demokrasi ve insan hakları aracılığıyla öğretim"de insan hakları ve demokrasi okul topluluğunun tüm süreçlerinde pedagojik rehber haline gelmelidir. Bu yaklaşımda okul, formel kurallar ve prosedürler, karar alma süreçleri ve ilişkiler ağı ile bir mikro-topluluk olarak görülür (Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010). Bu mikro topluluğun tüm süreçlerinde, öğrenciler, demokrasiyi ve insan haklarını deneyimleyerek ve uygulayarak öğrenirler.

İnsan hakları ve demokrasi eğitimiyle ilgili BM belgelerinde de 1993 yılından itibaren insan hakları ve demokrasi eğitiminin verildiği eğitim sürecinin ve çevresinin önemine vurgu yapıldığı, eğitim sürecinin kendisinin de demokratik ve katılımcı bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir (UNESCO, 1993).

Sonuç olarak yukarıda aktarılanlar insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi ve demokratik vatandaşlık eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi bu konulara ilişkin derslerin yeterli olmadığını, bu hedeflerin ancak demokratik ve insan haklarına duyarlı bir eğitim ortamında oluşturulduğu zaman gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.

Demokrasi, vatandaşlık ve insan haklarıyla ilgili bilgi, tutum ve beceri kazandırmayı hedefleyen derslerle ilgili yapılan araştırmaların çoğu da bu derslerin hedeflerine tam olarak ulaşamadığını ve bu hedeflere ulaşılmasında açık, destekleyici ve demokratik sınıf ikliminin etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Başaran (2006) araştırmasında sosyal bilgiler dersinin demokratik bilinç ve davranış kazandırmada kısmen yeterli olduğu, Hürfikir (2004) ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersiyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda, Selvi (2004) dersin, vatandaşlık ve insan hakları konusunda bilgi kazandırmayı amaçladığı, vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili tutum geliştirme ve aktif katılımcılığa ilişkin yeterlik kazandırma konusunda yetersiz olduğu; Koca (1998) bu derste demokratik değerlerin benimsetilemediği; Aras (2000) dersin insan hakları ile ilgili tutumları öğrencilere kazandırmada ve kazanılmış tanımların sonraki yıllarda korunmasını sağlamada yeterince etkili olmadığı; Özbek (2004) dersin amaçlarını orta düzeyde gerçekleştirdiği; Gündücü (2008) ise dersin amaçlarını tam olarak gerçekleştirmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların yanı sıra, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin tutum, hoşgörü ve demokrasi bilinci üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan az sayıda araştırmanın (Koç, 2007; Turan ve Taşpınar, 2004) olduğu da belirtilmelidir.

Sınıf iklimi ile demokrasi, vatandaşlık ve insan haklarına yönelik konuları içeren derslerin hedeflerine ulaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar incelendiğinde, olumlu sınıf iklimi ile hedeflere ulaşılma düzeyi arasında pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Örneğin, Blankenship (1990), öğrencilerin anlaşmazlığa neden olan konuları açıkça tartışmakta kendilerini özgür hissettikleri, açık ve destekleyici sınıf ortamı ile öğrencilerin evrensel bilgileri, evrensel tutumları ve politik bilgileri arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulmuştur. Hahn ve Avery (1985) açık bir sınıf ikliminde gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersinin, sosyal ve politik tutumların değişimindeki etkisini incelediği araştırmasında, sınıf iklimi değişkenleri ile sosyal ve politik tutumlar arasında pozitif anlamlı ilişki bulmuştur. Bir diğer araştırmada Hahn (1999) İngiltere, Amerika, Almanya, Danimarka, Hollanda ve Avustralya'nın vatandaşlık eğitimlerini karşılaştırmış ve açık sınıf iklimi ile 15-19 yaşlarındaki öğrencilerin politik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Hahn'a göre, eğitim politikaları ve uygulamaları, öğrencilere kamu politikaları sorunlarıyla ilgili sorgulama, tartışma ve fikirlerini ifade etme fırsatı verdiğinde, öğrencilerin politik katılımı destekleyici tutum geliştirmeleri daha olası olmaktadır. Perliger, Canetti-Nisim ve Pedahzur (2006) ise vatandaşlık eğitiminin ve demokratik sınıf ikliminin demokratik tutumların kazanılmasındaki etkisini incelediği

araştırmasında, vatandaşlık eğitiminin tek başına demokratik değerlerin kazanılmasını sağlamadığı, sınırlı düzeyde de olsa politik bilgi seviyesini arttırdığı, buna karşın demokratik bir sınıf ikliminde gerçekleştirilen vatandaşlık dersinin demokratik tutum ve davranışların kazanılmasına yardım edebildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin demokratik davranışları ve demokratik sınıf ortamıyla ilgili yapılan araştırmalar ise, demokratik sınıf ortamının demokratik becerilerin kazanımını arttırdığını (Vinterek, 2010), demokrasinin öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Mattern, 1997), öğretmenlerin demokratik davranışlarının öğrenci davranışlarının ve tutumlarının demokratikliğine etki ettiğini (Güven, 2005) ortaya koymaktadır.

Yukarıda aktarılan araştırmalar özetle demokrasi, vatandaşlık ve insan haklarıyla ilgili bilgi, tutum ve beceri kazandırmayı hedefleyen derslerin hedeflerini tam olarak gerçekleştirmediği; açık, destekleyici ve katılımcı sınıf ikliminin bu hedeflerin gerçekleştirilmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve demokratik sınıf ortamının demokratik beceri, tutum ve davranışların kazanılmasına olumlu katkı sağladığı yönünde sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Bu sonuçlar, insan hakları, demokrasi ve demokratik vatandaşlık eğitimlerinin hedeflerine sadece öğretim programlarında yer alan dersler/konular aracılığıyla ulaşamayacağını, bu hedeflere ancak demokrasi ve insan haklarının yaşandığı bir ortamda ulaşılabileceğini savunan yaklaşımın bilimsel dayanakları olarak görülebilir.

Sonuç olarak, insan hakları, demokrasi ve demokratik vatandaşlık eğitimleri, bu eğitimlerin kazandırmak istediği tutum, beceri, değerleri yaşatan ve destekleyen bir kültür ile demokratik bir eğitim ortamını gerekli kılmaktadır (Gülmez, 2004; Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010; Yeşil, 2004; Okutan, 2009). Bununla beraber, insan haklarına duyarlı, demokratik bir eğitim ortamının asıl gerekçesi, insan hakları ve demokrasi eğitiminin kendisinin de bir “insan hakkı” olmasıdır. Buradan yola çıkılarak insan hakları ve demokrasi eğitiminin, okulun bütününe kapsayan ve demokratik bir eğitim ortamını gerektiren bir süreç olduğunun kabulünün, demokratik eğitimin de bir insan hakkı olduğunun kabulüne temel oluşturduğu söylenebilir.

1.1.2. Uluslararası Belgelerde İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve Demokratik Eğitim

Bu bölümde, insan hakları eğitiminin, demokrasi eğitiminin, demokratik vatandaşlık eğitiminin ve demokratik eğitimin hukuksal dayanağını oluşturan belgeler ve bunların getirdiği yükümlülükler açıklanmıştır. Bu belgeleri kurucu belgeler, bildirgeler,

sözleşmeler ve tavsiye kararları oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra uluslararası toplantılarda kabul edilen belgeler de insan hakları ve demokrasi eğitime yönelik öneriler ortaya koymaktadır (Gülmez, 2001).

BM ve AK sözleşmelerinin ve bildirgelerinin üye devletler açısından kesin olarak hukuki bağlayıcılığı vardır. Tavsiye kararlarının hukuki bağlayıcılığının olmadığı söylenebilir de “[...] AK Statüsünün 15/b maddesi hükmüne göre, Bakanlar Komitesi üye devletlerden tavsiye kararlarının nasıl uygulandığını bildirmelerini isteme yetkisine sahiptir.” (Karahanoğulları, [23.02.2012]). Bu nedenle tavsiye kararları da durumsal olmakla birlikte hukuki bağlayıcılık oluşturabilir. Diğer yandan BM’nin UNESCO gibi alt organları tarafından alınan tavsiye kararlarının hukuki bağlayıcılığı yoktur. Ancak bu kararlar, ilgili konularda üye devletler açısından uygulama rehberi niteliği taşır. Dolayısıyla hem sözleşmeler ve bildirgelerin hem de tavsiye kararlarının üye devletlerin ilgili alanlardaki politikalarına etki eden belgeler olduğu söylenebilir.

Uluslararası toplantılarda kabul edilen belgelerde de uygulamaya dönük eylem planları ve öneriler ortaya konularak, uluslararası ve bölgesel kuruluşlar ile hükümetlerden bunları gerçekleştirmeleri istenir (Gülmez, 2001). Dolayısıyla, bu belgelerin de uygulamalara ve politikalara yön veren belgeler olduğu söylenebilir.

Bu bölümde yukarıda aktarılan BM, UNESCO, AK ve organları tarafından kabul edilen belgeler ve düzenlenen uluslararası toplantıların sonuç metinleri özetlenmiştir. İncelenen belgelerin ve uluslararası toplantıların seçiminde demokrasi eğitime, insan hakları eğitime, demokratik vatandaşlık eğitime ya da demokratik eğitime ve bunlarla ilişkili konulara doğrudan yer verme kriteri aranmıştır. Belge ve uluslararası toplantıların sonuç metinlerinde bu konulara nasıl yer verildiği aşağıda sunulmuştur.

1.1.2.1. Birleşmiş Milletler ve UNESCO Tarafından Kabul Edilen Sözleşme, Bildirge ve Kararlar

BM ve UNESCO tarafından kabul edilen sözleşme, bildirge ve kararlar; demokrasi eğitime, insan hakları eğitime, demokratik eğitime ve bunlarla ilişkili konulara yer verme kriterleri açısından taranmıştır. Bu ilgili kriterleri taşıyan 13 belgeye ulaşılmıştır.

Bu belgelerin ilki BM tarafından 1948 yılında kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesidir. Bu beyannamenin 26. maddesi ile herkesin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Ayrıca bu beyanname ile “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme” ve

“Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme”de eğitimin demokrasi, barış ve insan haklarını korumadaki rolü de tanımlanmıştır (BM, 1948, 1966; UNESCO, 1960a). Buna göre bu sözleşmeleri imzalayan devletler eğitimin demokrasi, barış ve insan haklarına yönelik amaçlarını kabul etmişlerdir.

BM tarafından kabul edilen bir diğer sözleşme ise 1990 yılında yürürlüğe giren Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. Bu sözleşmede yer alan çocuk ve çocuk eğitimiyle ilgili maddeler, imzacı devletlere eğitimin amaçları ve biçimiyle ilgili sorumluluklar yüklemektedir. Sözleşmenin 12, 13, 28 ve 29. maddeleri, çocuğun demokratik değerlere, insan haklarına ve çevreye duyarlı biçimde eğitilmesinin, bütünsel gelişiminin sağlanmasının, fırsat eşitliğine dayalı eğitim hakkının ve kendisini ilgilendiren kararlara katılımının hukuki dayanağını oluşturmaktadır. Sözleşmenin 42. maddesinin ise insan haklarına ilişkin bilgiyi içeren, insan hakları ya da demokrasi eğitimi için hukuki dayanak oluşturduğu söylenebilir (BM, 1990). İlgili sözleşmenin demokratik eğitim açısından ayrıca dikkat çekilmesi gereken maddesi ise aşağıda aktarılan 12. maddedir:

“Devletler kendi görüşlerini oluşturma kabiliyetine sahip çocuğun bu görüşleri çocuğu etkileyen her türlü meselede özgürce ifade etme hakkını temin edecek, çocuğun görüşlerine, yaşı ve olgunluğuna uygun olarak gerekli ağırlık verilecektir.” (BM, 1990)

Çocuk Hakları Komitesi tarafından 2009 yılında bu maddeye yönelik bir açıklama sunan, hükümetlere görev ve sorumluluklarını anlatan “genel yorum” yayımlanmıştır. Bu genel yorumda “Taraflar devletler çocuğun özgür bir düşünce oluşturmalarını teşvik etmeli ve çocuğun katılım hakkını kullanmasına olanak tanıyan bir ortam sağlamalıdır.” ifadesine yer verilmiştir. Genel yorum incelendiğinde, demokratik eğitimin en önemli unsuru olan, kişinin kendisiyle ilgili konularda karara katılım hakkının, sadece okul meclisleri gibi yapılara katılımı ile sınırlandırılmadığı; çocuğun kendi eğitim hayatıyla ilgili her konuda görüşlerinin alınmasının ve bu görüşlere ağırlık verilmesinin hak olarak tanımlandığı; dolayısıyla eğitimin her kademesinde ve her alanında (okul, sınıf vb.) bu hakkın geçerli olduğu görülmektedir. Bu hak ise katılımcı bir okul ve sınıf yönetim anlayışını, insan haklarına duyarlı ve çocuk dostu bir eğitim ve öğretim ortamını gerekli kılmaktadır (UN, 2009). Sonuç olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesinin hem insan hakları/demokrasi eğitimine, hem de demokratik eğitimin okul ve sınıf düzeyinde uygulanmasına yönelik yükümlülükler tanımladığı söylenebilir.

BM tarafından 1969 yılında kabul edilen bir diğer sözleşme de “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme”dir. Sözleşme eğitim alanında ayrımcılıkla mücadele etmeyi amaçlamakta ve imzacı devletlere bu

konuda sorumluluklar yüklemektedir. Bu sözleşme, okullarda çalışan idari ve öğretim personelinin davranış ve tutumlarından, öğretim programlarının hedeflerine, içeriğine, öğretim materyallerine kadar birçok konuda ırk ayrımcılığına karşı alınacak tedbirlere ve ayrımcılık karşıtı bir anlayışın oluşturulmasıyla ilgili eylemlere yönelik yükümlülüklerin hukuki temelini oluşturmaktadır (BM, 1969). 1960 yılında kabul edilen “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Tavsiye Kararı”nda da üye devletlerin eğitimde ayrımcılığa (ırk, renk, cinsiyet, dil vb.) yol açan tüm yasal koşulları, idari yönetmelikleri kaldırması ve ayrımcılığa yol açan yönetsel uygulamaları sürdürmemeleri tavsiyesinde bulunulmuştur (UNESCO, 1960b).

BM, gençlerin eğitiminde barış, özgürlük, adalet, tüm insanların eşitliği, halklar arasında karşılıklı saygı ve anlayış ideallerine yer verilmesi yönünde hedefler içeren bildirgeler de kabul etmiştir. Bunlar 1965 yılında kabul edilen “Gençlerde Barış İdeallerinin, Halklar Arasında Karşılıklı Saygı ve Anlayışın Geliştirilmesi Bildirgesi” ile 1969 yılında kabul edilen “Birleşmiş Milletler Sosyal Alanda İlerleme ve Gelişme Bildirgesi”dir (UN, 1965, 1969). 1974 yılında ise “Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı” kabul edilmiştir. Bu kararda devletlere barış, sosyal adalet, insan hakları ve temel özgürlükleri destekleyecek eğitim politikaları oluşturulmaları ve uygulamaları tavsiye edilmiştir (UNESCO, 1974).

BM’nin, insan hakları eğitimi açısından önem taşıyan bir diğer belgesi ise 1995-2004 yıllarını kapsayan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Planı’dır. Bu planda, 1993 yılında düzenlenen Uluslararası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitim Kongresi’nin sonuç metni ile Birleşmiş Milletler Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimiyle İlgili Bütünleştirilmiş Eylem Çerçevesi ve Bildirgesi’nde ifadesini bulan, insan hakları eğitimi bir ders ile sınırlandırmayan yaklaşım ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Plana göre insan hakları eğitimi, eğitimin tüm süreç ve unsurlarının (program, materyaller, metot ve mesleki eğitim) insan haklarını ilettiği “eğitim aracılığıyla insan hakları eğitimi” ve okul topluluğunun tüm üyelerinin insan haklarına saygı duyulmasının garanti edildiği “eğitimde insan haklarını” içeren bütüncül, hak-temelli bir yaklaşımı destekler. Bu yaklaşımın başarısı için öğrenme çevresinin, okul aktörlerinin insan haklarına saygılı olması ve karşılıklı anlayış, saygı ve sorumluluk ile karakterize edilen hak temelli bir çevre yaratılması gereklidir. Plana göre, insan hakları kavram ve uygulamaları tüm eğitim düzeylerine entegre edilmeli, müfredat içeriği ve hedefleri hak temelli, metodolojiler demokratik ve katılımcı, tüm

materyaller ve ders kitapları insan hakları değerleri ile tutarlı olmalıdır (UN, [13.02.2011]).

Hoşgörü ve barış kültürü konusunda ise UNESCO tarafından 1995 yılında “Hoşgörü Konusunda İlkeler Bildirgesi” ve 1999 yılında “Barış Kültürü Bildirgesi ve Eylem Planı” kabul edilmiştir. Bu belgelerde özetle eğitimin hoşgörü ve barış kültürünün oluşturulması için temel araç olduğu ifade edilmiştir (UNESCO, 1995, 1999).

Son belge ise BM’nin 2011 yılında kabul ettiği “İnsan Hakları Eğitimi ve Mesleki Eğitimine Dair Bildirge”dir. Bu bildirgeye göre herkes, insan hakları ve temel özgürlüklerle ilgili bilgileri bilme, araştırma ve alma hakkına sahiptir. İnsan hakları eğitimi, tüm insan haklarından, özellikle eğitim ve bilgiye erişim hakkından etkili biçimde yararlanmayı, insan hakları eğitimine ve bununla ilgili mesleki eğitime erişimi olanaklı kılar. Ayrıca İnsan Hakları Eğitimi On Yılı planında tanımlanan, insan hakları eğitimi bir ders ile sınırlandırmayan yaklaşım, bu bildirgeyle daha da ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bildirgeye göre insan hakları eğitimi ve mesleki eğitimi, “insan haklarıyla ilgili eğitimi”, “insan hakları aracılığıyla eğitimi” ve “insan hakları için eğitimi” kapsar (UN, 2012).

Yukarıda adı geçen belgeler genel olarak değerlendirildiğinde, bu belgelerde eğitimin insan haklarını, hoşgörü, ayrımcılık karşıtlığını, halklar arasındaki karşılıklı anlayış ve saygıyı, işbirliğini, barışı, sosyal adaleti, insan onuru ve eşitliğini, özgürlüğü, adaleti, özetle demokratik ilke ve değerleri geliştirmek ve desteklemek için önemli bir araç olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, tüm bu belgeler ile üye devletlere, eğitim politikalarını, eğitim programlarını ve yönetim yapılarını bu değer ve ilkelere duyarlı bir şekilde oluşturma, öğrencilerin bu değerleri kazanacakları programlar ve eğitim ortamları geliştirme, eğitim süreçlerinin tamamında, bu ilke ve değerleri temel alma yükümlülüğü getirilmektedir. Tüm bu belgeler içinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü bu sözleşmenin 12. maddesi ile devletlere eğitim kurumlarında çocuğun kendi eğitim yaşantısını ilgilendiren kararlara katılımı için uygun mekanizmaları oluşturma sorumluluğu yüklenmektedir.

1.1.2.2. Birleşmiş Milletler ve UNESCO Tarafından Düzenlenen Uluslararası Toplantılar

BM ve UNESCO tarafından düzenlenen uluslararası toplantıların sonuç metinleri demokrasi eğitime, insan hakları eğitime, demokratik vatandaşlık eğitime,

demokratik eğitime ve bunlarla ilişkili konulara yer verme kriterleri açısından taranmıştır. Bu ilgili kriterleri taşıyan beş toplantıya ulaşılmıştır.

Bu toplantılardan ilki, UNESCO'nun 12-16 Eylül 1978 tarihlerinde Viyana'da "İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi" başlığıyla düzenlediği kongredir. Kongrenin sonuç metninde insan hakları öğretim ve eğitiminin okul ve okul dışı olmak üzere tüm düzeylerde geliştirilmesi gerektiği; bu öğretim ve eğitimin barışın sağlanması ve sürdürülmesine, ekonomik ve toplumsal gelişmeye katkı yapabileceği saptamalarına yer verilmiştir. Ayrıca, insan haklarının hem ayrı bir ders olarak okutulması hem de uygun disiplinlere bir konu olarak entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 1978). Yine 31 Ağustos-5 Eylül 1987 tarihlerinde Malta'da düzenlenen "İnsan Hakları Konusunda Öğretim, Bilgi ve Belgeye İlişkin Uluslararası Kongresi" sonuç metninde de insan hakları öğretiminin amaçları ve hedeflerinden, insan haklarına yönelik araştırmalara kadar birçok alanda tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyeler arasında, tarih ve vatandaşlık bilgisi programlarının ve kılavuz kitaplarının insan hakları perspektifine göre yazılmasının teşvik edilmesi ve ırk ayrımcılığının tüm ders kitaplarından çıkarılması için çağrıda bulunulması tavsiyeleri de yer almıştır (UNESCO, 1987).

UNESCO tarafından düzenlenen bir diğer uluslararası toplantı ise 8-11 Mart 1993 tarihlerinde Montreal'de gerçekleştirilen "Uluslararası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Kongresi"dir. Bu kongrenin sonuç metninde, 1978 ve 1987 yıllarında düzenlenen kongrelerden farklı olarak, ilk defa insan hakları ve demokrasi eğitiminin kendisi bir insan hakkı olarak ele alınmış ve eğitim sürecinin demokratik ve katılımcı bir süreç olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, kongre sonrasında yayımlanan İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitime Yönelik Dünya Eylem Planı'nda insan hakları ve demokrasinin okul sisteminin tüm düzeylerinde öğretilmesi eylemine yer verilmiştir. Bu doğrultuda insan hakları ve demokrasi eğitiminin, öğrencinin temel eğitimi boyunca işlenebilmesi için hem tüm disiplinlere nüfuz eden hem de ayrı bir konu olarak öğretilen geniş tabanlı ve bütüncül bir müfredat oluşturulması kararı açıklanmıştır (UNESCO, 1993).

Bir diğer uluslararası toplantı BM tarafından 14-25 Haziran 1993 tarihlerinde Viyana'da "İnsan Hakları Dünya Konferansı" başlığıyla düzenlenmiştir. Konferansta Viyana Bildirgesi ve Eylem Planı kabul edilmiştir. Bu bildirge ve eylem planında, insan hakları ve temel özgürlüklerin korunması için eğitim alanında da yasal önlemlerin alınması ve işbirliklerinin yapılması önerilmiş, devletlere insan hakları eğitimi programları geliştirmeleri için çağrıda bulunulmuştur (UN, 1993).

UNESCO tarafından 1994 yılında düzenlenen “Uluslararası Eğitim Konferansı”nda da bir bildirge yayımlanmış ve bu bildirgeye dayalı olarak bir eylem çerçevesi belirlenmiştir. Eylem çerçevesinde barış, insan hakları ve demokrasi eğitiminin amaçları ve bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik stratejiler, politikalar ve eylem hatları açıklanmıştır. Bu eylem çerçevesinde, öğretim programlarına demokratik değer ve becerilerin kazanılmasını sağlayacak konuların dâhil edilmesi; aktif, işbirlikli ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin kullanılması; eğitimin öğrencinin bireysel potansiyeline uyarlanması; okul yönetiminin demokratik olması ve yönetime yerel topluluk da dahil tüm paydaşların katılımının sağlanması eylemlerine yer verilmiştir. Ayrıca 1993 yılında düzenlenen Uluslararası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitim Kongresinin sonuç metniyle tutarlı olarak, insan hakları eğitiminin amaçlarına ulaşmada üç farklı yönetime gönderme yapılmıştır. Bu yöntemler insan hakları eğitiminin hem ayrı bir ders olarak ele alınması, hem farklı derslerin içeriğinde yer alması hem de insan hakları eğitime yönelik hedeflerin okul ikliminin ve öğretimin demokratikleştirilmesi yoluyla kazandırılmasıdır (UN, 1995).

BM tarafından düzenlenen uluslararası toplantıların sonuç metinleri değerlendirildiğinde, insan hakları eğitiminin, yaklaşımları, amaçları, içerikleri, metotları, öğretim materyalleri, eğitimin sunulacağı ortamın nitelikleri; insan hakları eğitime yönelik öğretmen eğitimi ve insan hakları eğitime ilişkin araştırmalar açılarından ayrıntılı olarak ele alındığı ve üye devletlere yol gösterecek tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte düzenlenen bu toplantıların sonuç belgeleri tarihsel sırası içinde değerlendirildiğinde, insan hakları eğitimi alanında yaşanan gelişmeleri de gözler önüne sermektedir. 2011 yılına gelindiğinde, BM'nin, insan hakları eğitimi, tüm eğitim ve öğretim süreçlerini ve mekanizmalarını kapsayan bütüncül bir yaklaşım ile ele aldığı görülmektedir. Bu yaklaşıma göre hem insan haklarıyla ilgili bilgi ve anlayışı sağlamayı hedefleyen ayrı bir dersin ya da farklı dersler içindeki konuların hem de insan haklarının yaşandığı demokratik bir eğitim ortamının eş zamanlı olarak işe koşulması gereklidir. Önemli diğer gelişmeler ise insan hakları eğitimi ve demokrasi eğitimi kavramlarının beraber kullanılmaya başlanması ve insan hakları eğitiminin kendisinin de bir hak olarak tanımlanmasıdır.

1.1.2.3. Avrupa Konseyi Tarafından Kabul Edilen Sözleşme, Bildirge ve Kararlar

AK ve organları tarafından kabul edilen sözleşme, bildirge ve kararlar demokrasi eğitime, insan hakları eğitime, demokratik vatandaşlık eğitime, demokratik

eğitime ve bunlarla ilgili konulara yer verme kriterleri açısından taranmıştır. Bu ilgili kriterleri taşıyan 11 belgeye ulaşılmıştır.

Bu belgelerden ilki Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi (AKBK) tarafından 1978 yılında kabul edilen “İnsan Haklarının Öğretime Dair Karar”dır. Bu kararda üye devletlere, insan hakları ve temel özgürlüklerin öğretime tüm düzeylerdeki eğitim programlarında yer vermeleri önerisinde bulunulmuştur (CMCE, 1978). AKBK tarafından 1981 yılında yayımlanan “Hoşgörüsüzlüğe Karşı Bildirge” de ise “[...] insan hakları eğitime ek olarak tüm eğitim düzeylerinde başkalarının kültürlerine ve niteliklerine saygının ve aktif bir anlayışın oluşumunu teşvik etme” kararı açıklanmıştır (CMCE, 1981). Yine AKBK tarafından 1982 yılında yayımlanan “İfade ve Bilgi Özgürlüğüne İlişkin Bildirge”de de öğretim ve eğitim üye devletlerin, ifade ve bilgi özgürlüğünün etkili bir şekilde uygulanmasının geliştirilmesinde yararlanacakları araçlar olarak tarif edilmiştir (CMCE, 1982).

Bir diğer belge AKBK tarafından 1985 yılında yayımlanan “Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimine İlişkin Tavsiye Kararı”dır. Bu karar ilk defa okullardaki “demokratik ortam”dan bahsettiği ve demokrasi eğitiminin temel unsurunun demokratik ortam olduğunu belirttiği için önem taşımaktadır. Ayrıca bu kararda insan haklarıyla ilgili becerilerin öğretime, okul-toplum-aile ilişkilerine, öğrencilerin tüm başarılarının (akademik, sporla ilgili, müzikal) değer görmesine, öğretmenlerin insan hakları konusunda eğitilmesine yönelik önerilere de yer verilmiştir (CMCE, 1985).

AKBK insan hakları eğitimini, insanlar arasındaki karşılıklı anlayışın ve güvenin güçlendirilmesinin bir aracı olarak gördüğünü 1993 yılında yayımlanan “Viyana Bildirgesi” ile açıklamıştır (CMCE, 1993). Konsey’in 1999 yılında aldığı “Bireyin Sorumlulukları Eğitimi Tavsiye Kararı”nda da benzer bir yaklaşımla eğitimin toplumdaki farklı gruplar arasındaki barış kültürünü geliştirmenin en etkili yolu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu tavsiye kararında tüm düzeylerdeki eğitim programlarında, insan haklarının içeriği ve önemiyle ilgili öğrencilerin farkındalığını arttıracak bilgilere yer verilmesi yönünde çağrıda bulunulmuştur (Parliamentary Assembly of the Council of Europe [PACE], 1999). Konsey tarafından 1997 yılında alınan “İnsan Hakları Eğitime Dair Tavsiye Kararı”nda ise Avrupa genelinde insan haklarının durumunun tatmin edici olmaması nedeniyle bir dizi tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyeler arasında eğitim programlarının farklı kültürlerin bir arada yaşamasını destekleyecek biçimde düzenlenmesi ve insan hakları eğitiminin tüm okul programlarına dahil edilmesi tavsiyeleri yer almıştır (PACE, 1997).

1999 yılına gelindiğinde ise AK'nın belgelerinde "demokratik vatandaşlık" kavramını kullanmaya başladığı görülmektedir. Bakanlar Komitesi "Vatandaşlık Hakları ve Sorumluluklarına Dayalı Demokratik Vatandaşlık Eğitime Dair Bildirge ve Program" aracılığıyla üye devletlere, demokratik vatandaşlık eğitiminin tüm eğitim, mesleki eğitim, kültür ve gençlik politikalarının ve uygulamalarının temel bir unsuru haline getirilmesi için çağrıda bulunmuştur (CMCE, 1999).

AKBK 2002 yılında ise "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Tavsiye Kararı"nı yayımlamıştır. Bu tavsiye kararı incelendiğinde Konseyin demokratik vatandaşlık eğitimini, demokratik toplum idealini gerçekleştirmenin temel unsuru olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Tavsiye kararında, demokratik vatandaşlık eğitiminin, tüm eğitim etkinliklerini kapsamayı, reform ve eğitim politikalarının uygulanmasının merkezinde yer alması gerektiği; tüm eğitim sisteminin düzenlenmesi ve yönetimi, ayrıca program ve öğretim metotları açısından yenileşme etmeni olduğu belirtilmiştir. Kararda, demokratik vatandaşlık eğitimiyle ilgili tavsiyelerde de bulunulmuş ve bunların gerçekleştirilmesinde rehberlik edecek önerilere yer verilmiştir. Bunlardan birisi öğretmenlerin eğitimiyle ilgilidir. Bu tavsiye kararında, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi için, tüm disiplinler ve branşlardaki öğretmenlerin mesleki formasyon ve hizmet içi eğitimlerinde, demokratik vatandaşlık eğitiminin metotları, hedefleri ve ilkeleriyle ilgili bilinç artırıcı etkinliklere yer verilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir (CMCE, 2002).

Bir diğer tavsiye kararı da AK tarafından 2008 yılında alınan "Öğretmenlerin Eğitilmesi Yoluyla Demokrasi ve İnsan Hakları Kültürünün Yaygınlaştırılması Tavsiye Kararı"dır. Bu karara göre çocukların demokratik bir toplumda sürdürecekleri bir hayata hazırlanması ilk ve ortaöğretim politikalarının genel amacı olarak tanınmalıdır. 2002 yılında alınan "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Tavsiye Kararı"yla paralel bir şekilde, bu kararda da sınıf ortamında demokrasi ve insan hakları kültürünün geliştirilmesi için gerek duyulan yeterliliklerin, tüm alan öğretmenlerinin eğitiminde takip edilen öğretim programlarına dahil edilmesine yönelik bir karar açıklanmıştır (Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi, 2008).

Son belge ise AKBK tarafından 2011 yılında yayımlanan "Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi"dir. Bu bildirmede, diğer belgelerden farklı olarak ilk defa demokratik vatandaşlık ve insan hakları kavramları beraber kullanılmış ve bu iki kavram arasındaki fark ortaya konulmuştur. Bildirgeye göre demokratik vatandaşlık için eğitim:

“[...] esas olarak toplumun yurttaşlıkla, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel alanlarıyla ilgili demokratik hak ve sorumlulukları ve aktif katılımı üzerinde odaklanırken, insan hakları eğitimi, insanların yaşamlarının tüm yanlarıyla ilgili daha geniş kapsamlı insan hakları ve temel özgürlüklerle ilgilenir.” (AKBK, 2011)

Ayrıca bildirgede üye devletlerin her bireye bu eğitimleri alma fırsatını sunmak için demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimini örgün eğitimin tüm düzey ve kademelerinde müfredata dahil etmeleri; öğretim ve öğrenim uygulamalarında, demokratik ve insan hakları değer ve ilkelerini izlemeleri gerektiği ifade edilmiştir (AKBK, 2011).

Avrupa Komisyonu belgeleri değerlendirildiğinde, insan hakları eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimiyle ilgili konuları, eğitim politikaları ve uygulamalar açısından ele aldığı görülmektedir. İnsan hakları öğretiminin ve demokratik vatandaşlık eğitiminin nasıl olması gerektiği, insan haklarıyla ve demokratik vatandaşlıkla ilgili eğitim yoluyla kazandırılacak becerilerin neler olduğu, insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin ilişkisi, bu konularda öğretmenlere nasıl yeterlilik kazandırılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bunların yanı sıra insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminde, insan haklarına ve demokrasiye duyarlı bir eğitim çevresinin gerekliliği de birçok kez vurgulanmıştır. BM belgeleri gibi, AK belgeleri de genel olarak değerlendirildiğinde, demokratik eğitim çevresinin, insan hakları ve demokratik vatandaşlıkla ilgili tutum, beceri ve değerlerin kazandırılması için gerekli olduğu sonucu çıkarılabilir. İnsan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin hedeflerine ulaşmak için “okulda insan hakları” ve “okulda demokrasi” uygulamalarına yer verilmelidir. Bu hedeflere ulaşılması için tüm okul ikliminin ve tüm eğitim-öğretim, yönetim süreçlerinin demokrasi ve insan haklarının ilke ve değerlerini temel alması gerekmektedir. Dolayısıyla insan hakları, demokrasi ve demokratik vatandaşlık eğitiminin, hedefleri ve kazandırmak istediği tutum, değer ve beceriler nedeniyle, ancak demokratik bir eğitim çevresinde gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

1.1.2.4. Avrupa Konseyi Tarafından Düzenlenen Uluslararası Toplantılar

AK tarafından düzenlenen uluslararası toplantıların sonuç metinleri demokrasi eğitimine, insan hakları eğitimine, demokratik eğitime ve bunlarla ilişkili konulara yer verme kriterleri açısından taranmıştır. Bu ilgili kriterleri taşıyan sadece bir toplantıya ulaşılmıştır.

Bu toplantı AK tarafından 26-27 Nisan 2006 tarihlerinde düzenlenen “Eğitim Aracılığıyla Avrupa Vatandaşlık Yılı Değerlendirme Konferansı” başlıklı konferanstır.

Konferansın sonuç metninde demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimine öncelik verilmesi ile demokrasi ve insan haklarına dayalı değere yönelik eğitimin desteklenmesi stratejik politika alanları arasında yer almıştır. Ayrıca eğitim kurumlarına, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi etkinlikleri, demokratik öğrenme ve öğretim metotları ile demokratik yönetim aracılığıyla, okulda/kurumda demokrasiye katkı sunma çağrısında bulunulmuştur (Council of Europe, 2006).

1.1.3. Demokratik Eğitim

Demokratik eğitim, bir önceki bölümde de değinildiği gibi demokrasi eğitimi, vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitiminden farklı ancak bunları da içine alan daha kapsamlı bir kavramdır. Literatürde özellikle demokrasi eğitimi ile demokratik eğitim kavramları arasındaki farkın açık bir biçimde ortaya konulmadığı ve bu kavramların zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle öncelikli olarak bu iki kavram arasındaki fark açıklanmıştır.

Mattern (1997) demokratik eğitimin, demokrasi için eğitimle (education for democracy) aynı olmadığını belirtir. Demokrasi için eğitim, tarih ve vatandaşlık gibi dersleri içerirken, geleneksel, demokratik olmayan öğretimin hiyerarşik, otoriter ve elitist öğelerini muhafaza eder. Mattern'a (1997, 510) göre demokratik eğitim sınıftaki iktidarın paylaşılmasını gerekli kılar:

“Sınıfta iktidarın paylaşılması öğrencilere ders içeriği ve süreciyle ilgili gerçek seçimler sunmak anlamına gelir [...]. Demokratik eğitim öğrenciler tarafından üstlenilen kişisel sorumluluğun artmasını ve öğrencilere, öğretmenin cezalandırıcı reaksiyonunun korkusu olmadan, gerçek karar alma gücü vermeyi kapsar [...]. Sınıf, öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrendikleri bir laboratuvar olarak kullanılabilir.”

Özsoy'a (2004) göre ise demokratik eğitim, eğitimin amaç, kurumsal-yönetimsel yapı ve süreçlerinin niteliğini yansıtırken; demokrasi eğitimi ancak yerine bir başkası geçirilinceye dek geçerli olabilecek belli bir demokrasi anlayışını kendine konu edinen eğitimi ifade etmektedir. Bu açıklamalar demokratik eğitimin demokrasi eğitimini de içine alabilecek, ancak demokrasi eğitiminden bütünüyle farklı bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Demokratik eğitim ise farklı yazarlar tarafından aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır.

Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonu, gençlerin günlük yaşamlarını düzenleme özgürlüğünün ve gençler ile yetişkinler arasında eşitliğin olduğu, demokratik karar alma süreçlerinin uygulandığı eğitimi demokratik eğitim olarak kabul etmektedir (Alternative Education Resource Organisation [AERO], [15.05.2012]).

Balme ve Bennis'e (2008) göre ise demokratik eğitim, öğrencilerin okulun yapısının ve vizyonunun oluşmasına katkıda bulunmalarını teşvik eder; öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve yaşamlarını yönetebileceğine ve yetişkinlerin bir faaliyetin yöneteni yerine rehber ya da danışmanı olması gerektiğine inanır.

Binbaşıoğlu'na (1986) göre demokratik eğitim, amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı ilkelere göre saptanan; öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe değer ve önem veren eğitimidir.

Gürşimşek ve Göregenli (2004, 80) ise "fırsat eşitliğine dayalı, insan haklarına saygılı, etnik, yetenek ya da cinsiyete dayalı herhangi bir ayrımcılığın olmadığı; her bireyin yeteneği ölçüsünde gelişiminin koşulsuz desteklendiği bir eğitim sisteminin, açık ve örtük eğitim programları yoluyla eşgüdümlü biçimde" yürütülmesini demokratik eğitimin zorunlu koşulları olarak açıklar.

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar ışığında öğrencilerin okulun yönetimi ve kendi eğitim yaşantılarıyla ilgili yetkilendirilmesinin, öz-yönetimli öğrenmenin, okulda demokratik karar alma mekanizmalarının kullanılmasının, yetişkin-çocuk arasındaki eşitliğin, öğrenciye güvenin, eşitliğe ve insan haklarına duyarlılığın, ayrımcılık karşıtlığının demokratik eğitimin öne çıkan nitelikleri olduğu söylenebilir.

Demokratik eğitimin ne olduğu ya da ne olmadığı, demokratik eğitim çalışmalarının başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, asıl problemin eğitim politikaları, okul ve sınıf düzeylerinde demokratik eğitimin gereklerinin neler olduğunun ve bunların uygulama düzeyinde ne kadar hayata geçirildiğinin belirlenmesi olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amaçlarından birisi de sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin öğretmenler tarafından ne kadar gerçekleştirildiğinin öğretmen algılarına göre belirlenmesidir. Bu nedenle bu bölümde öncelikli olarak demokratik eğitim teorik düzlemde incelenmiş, sonrasında demokratik sınıf ortamının boyutlarının ve her bir boyuttaki niteliklerin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Demokratik eğitim teorik düzlemde incelenirken Dewey'in demokratik eğitim teorisi ve demokratik okul hareketi temel alınmıştır. Dewey demokratik, ilerici ve alternatif eğitimciler üzerindeki açık etkisi ve demokratik eğitimin öncüsü olduğu için seçilmiştir. Demokratik okul hareketi ise yaklaşık 100 yıllık uygulama geçmişinde, çoğu özel girişim olarak başlatılan ve demokratik eğitimin en iyi uygulamalarının

gerçekleştirildiği okulların oluşturduğu bir hareket olduğu için seçilmiştir. Demokratik okul hareketinin Dewey'in fikirlerinin radikal bir uzantısı olduğu söylenebilir (Miller, 2002). Çünkü Dewey'in kamu okullarının demokratikleştirilmesi hedefine karşılık, demokratik okullar kamu okullarından farklı ve radikal örneklerine sahiptirler. Bu okullar, demokratik eğitim geleneğinin en radikal uygulamalarını gerçekleştirdikleri için, dünyadaki demokratik eğitim uygulamalarının şu an için sınır çizgisini oluşturmaktadırlar. Bu nedenle, sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamının boyutlarının neler olduğu Dewey'in çalışmalarından ve demokratik okul uygulamalarından yola çıkılarak saptanmaya çalışılmıştır.

1.1.3.1. John Dewey, Demokrasi ve Eğitim

1859-1952 yılları arasında yaşayan John Dewey felsefe, eğitim ve psikoloji çalışmalarının bir ürünü olarak oluşturduğu eğitim yaklaşımı ile pragmatik eğitime ve demokratik eğitim düşüncesine öncülük etmiştir. Dewey'in eğitim görüşleri, 1919 yılında kurulan İlerlemeci Eğitim Birliği bünyesindeki kimi düşünürleri de etkilemiştir (Guttek, 2001). Dewey 1896 yılında Chicago Üniversitesi'nde Laboratuvar Okulunu kurmuş ve bu okulda 4-14 yaş grubundaki çocuklara aktif öğretim yöntemleri ile eğitim vermiştir (Kaymakçı, 2010b, iii).

Dewey, eğitim konusunu bir bütün olarak ele almış ve eğitim politikaları, yönetim biçimi-eğitim ilişkisi, eğitim felsefesi, okul eğitimi gibi eğitimin farklı ve birbirini tamamlayan alanlarında ürünler vermiştir (Dewey, 1996, 2007, 2010a, 2010b). Guttek'e (2001, 93-94) göre Dewey "dünyayı eğitim ve kanunlarla daha iyi yaşanacak bir yer yapma misyonunu üstlenmiş bir toplumsal reformcuydu." Demokrasiyi sosyal ve siyasal alanın yeniden kurulumu için tek yol olarak gören Dewey için demokrasiyi sağlayacak tek araç eğitimdi (Bakır, 2007).

Dewey'in (1996) eğitim yaklaşımında, eğitimin gerekliliğinin ilk nedeni birlikte yaşama olgusudur. Birlikte, toplum olarak yaşama, eğitimi zorunlu kılar. Çünkü insanların fiziksel olarak bir arada bulunmaları toplum olmak için yeterli değildir. Toplum olabilmek, ortak amaç için faaliyette bulunmayı, bu ortak amacın bilincinde olmayı ve karşılıklı ilişkiyi gerektirir (Dewey, 1996). Eğitim ise, bu ortak amacın bilincine varmaya ve bunun için faaliyette bulunmaya aracılık eder.

Dewey'in teorisinde okul eğitimi, çocuk için en uygun olan şeyleri bilen ve onun ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar zeki ve yetenekli olan ideal bir aile ortamındaki plansız eğitimin, planlı ve daha kapsamlı şeklidir. İdeal bir aile ortamında çocuk, ailenin toplumsal yapısını ve ilişkilerini etki yoluyla öğrenir; aile içi sohbetler,

tartışmalar çocuğun sürekli olarak öğrenmesini sağlar. Çocuk, ailedeki işbölümü aracılığıyla düzen, başkalarının haklarına ve düşüncelerine değer verme becerilerini kazanır. Yaptığı işlerde ailenin genel çıkarlarını hesaba katar ve ev içindeki işler aracılığıyla yapma, yaratma yeteneklerini geliştirir. Zamanla, çocuğun hayatı evin dışına, bahçeye, kırlara doğru uzanır ve bu dünya ile gezerek, görerek, konuşarak temas ettikçe öğrenir (Dewey, 2010b). Dewey'in teorisinde bu doğal öğrenme, okul sınırları içinde daha planlı, sistemli, kapsamlı hale gelirken; ailenin eğitim hedeflerinin yerini, daha geniş bir toplumun eğitim hedefleri ve çocuğun olgunlaşması hedefi alır.

Okul eğitimini demokrasi ile ilişkili olarak ele alan Dewey'e (1996) göre demokratik bir toplumda eğitimin, bu topluma özgü iki temel gerekçesi ve hedefi vardır. Bunlardan ilki yönetim biçimi olarak demokrasiyle ilgilidir ve vatandaşların demokrasinin devamını sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olmasını içerir. İkincisi ise yaşam biçimi olarak demokrasi ile ilgilidir. Dewey'in bir arada yaşama biçimi olarak tanımladığı demokrasi de bu yaşam biçimine uygun bir eğitimi, yani demokratik eğitimi gerekli kılar (Dewey, 1996; 2010a).

Dewey'in demokratik eğitimi, demokratik bilgi ve anlayış oluşturmaya hedefler. Bu nedenle okul, demokrasinin yaşandığı bir yer, "kolektif demokrasinin en küçük hücresi/embriyonu" olmalıdır (Gutek, 2001, 112). Dewey'in okul ve sınıf kavramları, öğrenenlerin birlikte çalıştıkları, karşılaştıkları problemlere hep beraber çözümler buldukları en küçük/embriyonik toplum modelleridir. Ortak amaçlarını, projelerini, isteklerini tartışan öğrenciler, bir arada yaşamayı, düşünce ve eylemlerini paylaştıkları aynı toplumun üyeleri olmayı öğrenirler (Gutek, 2001).

Dewey'in çalışmalarında ifadesini bulan eğitim, demokrasi ve deneyim kavramlarının birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağını belirtmek gerekir. Bakır'a (2007, 24) göre Dewey'in eğitim teorisinde "Deneyim, demokrasi de dahil olmak üzere her türlü bilginin kaynağıdır." ve Dewey'in "Bütün felsefesinin hedefi eğitim yoluyla demokrasiye ulaşmak, demokratikleşmektir." Dolayısıyla Dewey'in deneyime dayalı eğitim teorisinden bahsetmek, Dewey'in demokratik eğitim teorisinden bahsetmek ile eş anlamlıdır. Bu nedenle Dewey'in (2007, 33) "[...] Eğer deneyim, sonucunda konu alanı, öğretim ve disiplin yöntemleri, okulun fiziksel araç gereçleri ve toplumsal örgütlenmesi hakkında kararlar vermeye yönelik bir plan ortaya çıkaracak şekilde algılanmaz ise her şey havada kalır." ifadesinin, demokratik eğitim için de geçerli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Dewey'in demokratik eğitim kavramının, öğretim

sürecini, disiplinle ilişkili olarak sınıf ve okul yönetimini, sınıf ve okul içi ilişkileri kapsayan bir kavram olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Dewey'e (2007) göre eğitim kuramlarının tarihi, eğitimin öğrencilerin doğal yeteneklerine dayalı içsel bir gelişim olduğunu savunan ve eğitimin söz konusu yeteneklerden bağımsız bir dıştan oluşturma süreci olduğunu savunan iki karşıt görüşle şekillenmiştir. Dewey'in (2007, 2010a, 2010b) eğitim yaklaşımı bu görüşlerden ilkinde dayalıdır ve çocuğun kendi içgüdülerini, güdülerini, isteklerini, güçlerini ve ilgilerini eğitimin hareket noktası olarak alır.

Dewey'in (2007) yaklaşımında öğretmen, öğrencinin içsel koşullarından ve yaşadığı çevrenin koşullarından hareketle deneyime dayalı bir eğitim planı oluşturmakla yükümlüdür. Öğretmen, bu planı oluştururken deneyimin ilkelerinden yararlanır. Deneyimin devamlılık ve etkileşim olmak üzere iki temel ilkesi vardır. Bu ilkeler bütünlük olarak hareket ederler. Deneyimin devamlılığında itici güç ve hareketin yönü öğeleri söz konusudur. Hareketin yönü deneyimin değeriyle ilişkili olarak kişinin büyüme kapasitesini artırabilir ya da azaltabilir. Etkileşim ilkesi ise deneyimin içsel ve dışsal koşulların oluşturduğu bir durum içinde gerçekleştiğini ifade eder. Eğitim açısından ele alındığında eğitimin konusu, düzenleme yapılamayan içsel koşullar değil, öğretmenin düzenleme yapabileceği nesnel koşullardır. Etkileşim ilkesiyle ilişkili olarak, öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçları ve kapasitesi doğrultusunda, içsel koşulları da dikkate alarak, büyümenin artmasını sağlayacak nesnel koşulları düzenlemelidir (Dewey, 2007). Bu nedenle, Dewey'in demokratik eğitim teorisinde yapılandırılmış çevre özel öneme sahiptir. Eğitim doğrudan değil, dolaylı olarak ve özellikle de çevre aracılığıyla gerçekleşir. İnsan, özel çevre aracılığıyla inanç ve tutumlar kazanır, davranış biçimleri ve yatkınlıklar oluşturur. Öğretmenin elindeki fırsat ise öğrencilerin düşündüğü ve hissettiği çevreyi etkilemektir. Bu bağlamda okul, öğrencilerin ahlâk ve tutumlarını etkilemek için düzenlenmiş kendine özgü bir çevredir (Dewey, 1996).

Okul çevresinin üç görevi vardır. Bunlar karmaşık kültürü sistematik olarak öğretmek, mevcut çevrenin zihinsel alışkanlıklar üzerindeki değersiz etkisini ortadan kaldırarak okul hedefleri doğrultusunda en değerli olanları bu çevreye dahil etmek ve öğrencilerin üyesi olduğu toplumsal çevrenin sınırlılıklarından bağımsız olarak daha geniş bir çevreyle ilişkiye girmesini sağlayacak olanakları yaratmaktır (Dewey, 1996). Okul bir yandan bu görevler aracılığıyla kültürü aktarır ve sürdürürken diğer yandan dil ve teknoloji gibi kültürel araçlarla miras olan kültürü değiştirme

olanaklarını sunar (Gutek, 2001). Bu nedenle eğitimin hem kültürü aktarma ve sürdürme hem de değiştirme görevi vardır.

Dewey'in eğitim çevresinin bir diğer görevi ise yönlendirmedir. "Yönlendirme, başkalarınca düzenlenmiş etkiler aracılığıyla bireyin doğal yeteneklerine yardımcı olunması görüşüne dayanır". Yönlendirme çevre aracılığıyla gerçekleştirilir ancak başlangıç noktası bireyin mevcut eğilimleridir. Dolayısıyla sadece dışarıdan yapılan bir yönlendirme olanaksızdır (Dewey, 1996, 26).

Dewey'in eğitim çevresinin özelliklerinden birisi de "öğrenenin özgürlüğüdür" (Gutek, 2001, 116). Dewey, bireyi, toplumla ilişkisi üzerinden ele alır. Birey merkezdedir, ancak merkezde olan bu birey toplumun bir üyesi olarak toplumu etkiler ve toplumdan etkilenir. Dewey'in (2010a) teorisinde özgürlük bireysel değil, sosyal bir sorundur. Bununla birlikte, eğitim çevresi, bireye hem hareket hem de düşünce özgürlüğü tanımalıdır. Dewey, öğrencinin bağımsız olmasını savunur ancak bağımsız olma durumunu, amaçların çerçevesini belirleme, muhakeme yapabilme, istekleri yaratabileceği sonuçlar açısından değerlendirme, amaçları gerçekleştirecek yolları seçme ve düzenleme gücü olarak özgürlüğe yol açıyorsa değerli görür. Düşünme özgürlüğü, amaçlar üzerinde gözlem ve muhakeme yapma özgürlüğüdür. Bu nedenle öğretmenin, özgürlüğe katkıda bulunmak için bu süreçlere rehberlik etmesi gerekir (Dewey, 2007).

Dewey'in eğitim çevresinde, okul ve sınıf topluluğu toplumsal bir grup olarak ele alınır. Dewey toplumsal bir grup oluşturmak için amacın bilincinde olmanın ve karşılıklı ilişkilerin gerektiğini belirtir. Okul ya da sınıf düzeyinde düşünüldüğü zaman, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiler her ne kadar birbirini etkilese de, buyurmak ve buyrulmak üzerine dayalı otoriter tarzda gerçekleşen bu ilişkilerin toplumsal grup oluşturamayacağını belirtir. Çünkü bu tarz ilişkiler amaçlara katılmayı ve ilgilerdeki ortaklığı etkilemez. Gerçek anlamda bir topluluğun olmadığı durumlarda ise denetim, düzeni koruma görevini üstlenmiş öğretmenin doğrudan müdahalesiyle sağlanır (Dewey, 1996, 2007). Bu nedenle Dewey'in demokratik eğitim ortamında otoriter ilişkilerden bahsedilemez. Öğretmen, gereksiz otoriteye başvurmadan sınıf içi etkileşim ve iletişimi yürütmekten sorumludur.

Dewey, okul/sınıf içi ilişkilerin yanı sıra okulun çevreyle ilişkilerini de tanımlamıştır. Dewey'e (2010b) göre eğitim sistemi ve bu sistemin parçası olan okul daha büyük bir sosyal yapının parçası olarak düşünülmelidir. Dewey'in okulu iş hayatıyla, aileyle, bahçe, park, köy, kır gibi yakın çevresiyle, üniversite, meslek okulları ve öğretmen okulları ile ilişki halindedir.

Tüm bu ilişkilerin demokratikleşmesi sürecinde en önemli araçlardan birisinin topluluk hayatının ve uygulamalarının şekillenmesine aktif katılım ve dolayısıyla bununla ilişkili olarak karar alma süreçlerine katılım olduğu söylenebilir. Dewey' in teorisinde katılım ile sorumluluk ve katılımı engelleyen ayrımcılıkların ortadan kaldırılması demokrasinin gereklilikleri olarak önemli yer tutar (Dewey, 1996, 2010a; Gutek, 2001).

Dewey (1996) Platon'un, köleyi kendi davranışlarını belirleyen kuralları başkasından alan insan biçiminde tanımlamasından yola çıkarak, insanların, yaptıkları işlerin toplumsal anlamını anlamaksızın ve bu işlerden kişisel çıkarları bulunmaksızın toplumsal faaliyetlerde bulundukları her yerde köleliğin olduğunu belirtir. Demokrasiyi de "Akli özerkleşmesi için özgürleştirmek." (Dewey, 2010a, 41) olarak tanımlar. Aklın özgürleşmesi içinse çocuğun kendi sorunlarını çözme sürecinde aktif olarak yer alması gerekir (Dewey, 2010a). Buradan yola çıkılarak, öğrencinin eylemlerinin anlamını anlamadığı ve eylemlerde kişisel faydasının olmadığı durumlar yaratılması, eğitimde yaşanan köleleştirme olarak tanımlanabilir ve bu koşullarda aklın özgürleşmeyeceği söylenebilir. Bu olumsuz durum ise ancak öğrencinin hem kendi eğitimiyle ilgili kararlarda söz hakkının ve eylem gücünün olması hem de ait olduğu sınıfı/okulu ilgilendiren kararların alınma sürecine aktif olarak katılması ile yok edilebilir.

Dewey (1996, 2010a) katılımı, öğretmen açısından da ele almıştır. Öğrencinin kendi eğitim yaşantısı hakkında söz sahibi olması gibi, öğretmenin de okulun idari amaçları, yöntemleri ve materyallerin oluşumunda doğrudan ya da temsilciler aracılığıyla söz hakkının olması gerekmektedir (Dewey, 2010a).

Dewey (1996, 2007) demokratik eğitimin amacını kendi eğitimlerini kendilerinin sürdürmeleri için kişilerin yetenekli kılınması, öğrencilerde öz denetim gücünün yaratılması olarak açıklar. Öğrenmenin amacı ve ödülü büyüme yeteneğinin sürekli olarak ilerlemesidir. Bu nedenle öğrencinin deney ve ilgilerinden kaynaklanan iç amaçlar, öğrenenin inisiyatifi dışındaki olguları hedef alan ve yetişkin tarafından belirlenen dış amaçlardan üstündür (Gutek, 2001).

Öğrenme süreci kendi kendisinin amacı değil, içerikle ilgilenmenin sonucu ve ödülüdür. İçerik öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili olarak amaçlara ulaşmada kullanılan araçlardır ve ancak bu biçimde ele alındığında bir içeriğin öğretimi başarılı olabilir. Öğretmenlerin görevi hazır olarak sunulan öğretim içeriğinin kazanılması ve onun yeniden ortaya konulması için öğrencinin yetenekli kılınması değildir. Öğretmenler, öğrencilerin, kaynağı toplumda olan ve toplum için anlamlı bulunan faaliyetlerle işe

başlamalarını, sonra da bu faaliyetlerde rol oynayan yasa ve içeriklere bilimsel bir anlayışla yaklaşmalarını sağlamalıdır (Dewey, 1996).

Öğretimde yöntem ise içerikle bağlantılı olmalıdır. Herkese uygun olan bir yöntem yoktur, çünkü her birey nesnelerle kendine özgü biçimde ilişki kurar (Dewey, 1996). Dewey (1996, 2010a) değerli ve değersiz dersler ayrımı yapılmasına, bazı derslerin merkeze yerleştirilmesine ve derslerin bütün içerisindeki yerinden koparılmasına da karşı çıkar. Dersin değerini belirleyen onun kullanılacağı özel durumlardır. Dolayısıyla öğretim izlencelerinde yer alacak derslerin belirlenmesinde ilgi duyulan amaçlar için kullanılabilir olması ve yetişkinlerin değil öğrencilerin değer dünyasını yansıtması dikkate alınmalıdır (Dewey, 1996).

Dewey, rekabete dayalı değerlendirmeyi ve ödüllendirmeyi de eleştirir. Rekabetin varlığını bir anlamda kabul etmesine rağmen, öğrenciler arasındaki karşılaştırmanın, öğrenilen bilginin miktarına göre değil, işin toplumsal değerine göre yapılmasını savunur. Yarışmaları, onur belgelerinin ve madalyaların verilmesini eleştirir. Çünkü bunlar çocuğu, yeteneklerini başkalarını gözetmeksizin kendi çıkarı için kullanan birine dönüştürür. Bununla birlikte Dewey'in teorisinde işbirliği önemli bir unsurdur (Dewey, 2010a).

Sonuç olarak Dewey eğitim teorisiyle öğrencinin deneyimlerini ve içsel koşullarını temel alan, bunlardan hareketle düzenlenmiş bir çevre aracılığıyla çocuğun olgunlaşmasını, büyüme kapasitesinin artmasını ve öz denetim gücü kazanmasını hedefleyen bir eğitimi tanımlar.

1.1.3.2. Demokratik Okullar

On dokuzuncu yüzyılda eğitimde özgürlükçü fikirlerin savunulduğu, eğitim ortamında çocuğu temel alan, çocuğun ihtiyaçlarına, kişilik gelişimine öncelik veren ve her açıdan bir bütün olarak gelişimini destekleyen yeni bir pedagoji ortaya çıkmıştır. Özgürlükçü pedagoji olarak adlandırılan bu pedagoji, 20. yüzyıl başındaki yeni eğitim hareketini, 1920'li yıllardaki anti-otoriter eğitim hareketini, 1960'lardaki özgür eğitim ve okulsuz toplum hareketini ve günümüzdeki öğrenci merkezli eğitim ve çocuğa göre okul fikirlerini etkilemiştir (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996; Leiff ve Rustin, 1974). Tüm bu hareketler ise "alternatif eğitim" adı ile anılmıştır. Bu hareketin neleri kapsadığı tartışmaya açık bir konudur. Ancak bu kapsama giren tüm uygulamaların yaygın biçimde uygulanan eğitimin eleştirisinden doğduğu ve "anaakım eğitimden farklı hayat ve eğitim felsefelerinden" (Martin, 2000) beslendiği söylenebilir.

Miller (2004), farklı alternatif eğitim uygulamalarını eleştirel pedagoji, özgürlüğe dayalı öğrenme, sosyal yapılandırmacılık, ruhsal gelişimcilik ve holistik eğitim olmak üzere beş ana yaklaşım altında sınıflandırmıştır. Her bir yaklaşım bireyi, toplumu ya da çocuğu merkeze alması; öğrenmeye ve bilgiye bakış açısı, eğitimin amacı gibi konularda farklılıklar sergiler. Bununla birlikte bu çok net bir sınıflandırma da değildir. Çünkü alternatif bir uygulama bu yaklaşımların birden fazlasının unsurlarını içerebilir.

Bu yaklaşımlar içinde yer alan 'özgürlüğe dayalı öğrenme', öğrenenin otonomisinin sınırlandırılmamasını, öğrenmenin bireyin ihtiyaçları, amaçları, arzularıyla başladığını, öğrenmede özmotivasyonun başlangıç noktası olduğunu savunur. Bu yaklaşım Summerhill gibi özgür okulları, Sudbury Valley Modelini ve ev eğitimi kapsar (Miller, 2004). Günümüzde Miller'ın özgürlüğe dayalı öğrenme yaklaşımı içinde gördüğü Sudbury okulları ve Summerhill gibi özgür okullar demokratik okul kapsamı altında ele alınmaktadır (AERO, [15.05.2012].; European Democratic Education Community, [15.05.2012]).

Hecht ve Eyal (2010) günümüzdeki demokratik okulların gelişim sürecini üç dalga üzerinden açıklayarak özgür okulları da demokratik okul kapsamına dahil ederler. Buna göre 1900'lerin başındaki ilerlemeci eğitim birinci dalga, 1960'larda ortaya çıkan özgür okullar hareketi ikinci dalga, demokratik okulları ise 1990'dan bu yana yaşanan üçüncü dalga olarak adlandırır. Hecht ve Eyal'e göre demokratik eğitim, kökleri Dewey'in yazılarında kapsamlı biçimde ele alınan ilerlemeci eğitimin günümüzdeki halidir. Miller da (2002) özgür okul hareketini bir anlamda Dewey'in fikirlerinin radikal bir uzantısı; ilerici eğitim uygulamalarının zamana adapte edilme çabası olarak görür. Bununla birlikte, Dewey'in demokratik eğitimi ile özgür okul hareketi ve günümüzdeki demokratik okul hareketi arasında önemli bir farklılık vardır. Miller'a (2006) göre özgür/demokratik okulları da içine alan alternatif eğitim geleneğini destekleyenler, radikal demokrasi fikrine bağlıdır ve demokrasiyi öğretmek konusunda kamu okul sistemlerine güvenmezler. Genç insanların, sadece kamu eğitiminin hiyerarşik yapısından ve kontrolünden bağımsız oldukları zaman demokratik yaşamı uygulayabileceklerini savunurlar. Alternatif eğitimciler de Dewey gibi demokratik toplumda insanların düşüncelerinin kontrol edilmemesi, farklı düşüncelerin ifade edilmesinin ve tartışılmasının gerektiğini düşünürler, ancak Dewey'den farklı olarak standartlaştırılmış bir eğitim sisteminin buna hizmet edebileceğine inanmazlar (Miller, 2006). Bu nedenle genelde alternatif okullar özelde ise demokratik okullar kamu eğitiminin bir parçası haline gelmemişlerdir ve

sayıları hala çok azdır. Dünyadaki demokratik okulların tam sayısı bilinmemekle birlikte, Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonunun listesine göre 35 farklı ülkede kendini demokratik olarak tanımlayan 239 okul ve merkez bulunmaktadır (AERO, [15.05.2012]). Bununla birlikte, demokratik okullar uzun uygulama ve tartışma geçmişleri ile demokratik eğitim teorisine önemli bir katkı sunmuş ve on yıllardır en kapsamlı demokratik eğitim uygulamalarını hayata geçirmişlerdir.

Demokratik okulun ne olduğu ve demokratik okul perspektifinden demokratik eğitimin nasıl ele alındığı incelendiğinde en kapsamlı tanımın Hecht (2010, [11.11.2011a]) tarafından yapıldığı görülmektedir. Hecht'e göre demokratik eğitim, okulu demokratik bir küçük evren (mikrokozmos) haline getirme çabasıdır. Bu çaba ise seçim, okul meclisi gibi demokratik prosedürlerin uygulandığı demokratik topluluğun yaratılması; öğrenenlerin çok yönlülüğünün kabulü, içsel motivasyonun öğrenmenin başlangıç noktası sayılması, öğrenenin öz yönetim ve sorumluluğunun kabulü, öğrenenin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmesinin ve özdeğerlendirmenin desteklenmesi, öğrenenin kendi öğrenmesini planlayabileceğinin kabulü gibi demokratik ilkelerin okul yaşamının parçaları haline getirilmesi; demokrasiyle ilgili içeriğe programda yer verilmesi ve tüm bu süreç ve uygulamalarda diyaloga dayalı ilişkilerin oluşturulması ile gerçeklik kazanır.

İlk demokratik okul sayılabilecek 1923'te İngiltere'de kurulan Summerhill'in şu anki yöneticisi Readhead (2008) okulun amaçlarını şöyle açıklamıştır: Çocuğa gelişiminde özgürlük tanımak, çocuklara kendi hayatlarını yaşayabilmek için yetki vermek, çocuklara doğal anlamda gelişebilmeleri için zaman tanımak, yetişkinlerden gelen korku ve zorlamaları ortadan kaldırarak mutlu bir çocukluk geçirmelerini sağlamak.

Hecht (2002), demokratik okulların birbirinden farklı uygulamalara sahip olduğunu ancak hepsinin ortak paydasının, demokratik bir topluluk, çoğulcu öğrenme ve diyaloga dayalı ilişkiler olduğunu belirtir.

Yukarıdaki açıklamalarda da görülebileceği gibi demokratik okulları incelerken ele alınması gereken en öncelikli konu karar alma/yönetim yapısıdır. Demokratik okullar, okul üyeleri tarafından yönetilen öz yönetimli okullardır. Sorun çözme ve karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme (Başaran, 1988; Kaya, 1993) olarak sıralanabilecek yönetsel süreçlerin büyük bir kısmı okulun tüm üyelerince ve kolektif yapılar aracılığıyla gerçekleştirilir. Demokratik okullarda topluluğu ilgilendiren kararlar, okul meclisi (Hecht, 2008), okul konseyi (Sadofsky, 2008) ya da okul toplantısı (Greenberg, 1995; Readhead, 2008) olarak

adlandırılan yapılar tarafından alınır (Bu çalışmada ortak bir dil oluşturulması amacıyla, okul meclisi kavramı kullanılmıştır). Dolayısıyla demokratik okulun, okul meclisi aracılığıyla yönetildiği söylenebilir. Albany Özgür Okulu gibi “okulun işletilmesiyle ilgili politikaları yalnızca ve yalnızca günü gününe okulda bulunan kişilerin belirleyebileceği” (Mercogliano, 2008, 163) ilkesine sahip olan okullar bulunmakla birlikte, bu okullarda okul meclisleri genellikle öğrenciler, ebeveynler, çalışanlar olmak üzere okulun tüm üyelerini kapsayan bir yapıya sahiptir.

Okul meclisinde hangi kararların alınacağı okuldan okula değişiklik göstermektedir (Mintz, 2003). Örneğin Sudbury Valley okullarında, bütçe, kurallar, işe alım, işten uzaklaştırma, disiplin gibi tüm konular okul meclisinin gündemine taşınırken Summerhill’de yakıt, personelin barınma masrafları, öğrencilerin beslenmesi gibi idari işler okul meclisinin karar alanına girmez (Greenberg, 1995; Readhead, 2008). Demokratik okul üyeleri sadece karar alma sürecinin değil, bu kararların uygulanması sürecinin de parçasıdır. Okul meclislerinde alınan kararlar, uygulama komiteleri, alt çalışma grupları ya da seçilen kişilerce hayata geçirilir (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Sadofsky, 2008). Öğrenciler, alınan kararların uygulanması sürecinde de aktif rol alırlar.

Demokratik okullarda karar alma sürecinde doğrudan demokrasi uygulanır. Bu uygulama demokratik/özgür okul fikrini savunanların aynı zamanda radikal demokrasi fikrinin savunucuları olmalarıyla ilişkilidir (Miller, 2006). Halkın karar alma mekanizmalarına daha etkin katılımını ve demokratik kurumların bu esasa göre oluşturulmasını hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanabilecek radikal demokrasi (Bulut, 2003), demokratik okullarda herkesin yönetime doğrudan ve eşit bir güçle katılması ile kendini gösterir. Bu okullarda her yetişkinin ve çocuğun eşit oy hakkı vardır (Greenberg, 1995; Hecht, 2008, Readhead, 2008). Bu nedenle demokratik okullar, doğrudan demokrasinin de uygulanmasına olanak verecek biçimde öğrenci sayısı açısından küçük okullardır. Bununla birlikte karar alma süreçlerinde öğrenci sayısı yetişkin sayısından her zaman fazladır. Dolayısıyla bu okulların öğrenciler tarafından yönetildiği rahatlıkla söylenebilir (Greenberg, 1995; Readhead, 2008). Ancak okul meclislerine katılım bir zorunluluk değil, haktır.

Karar almak için uygulanacak teknik ise okuldan okula farklılık göstermektedir. Örneğin Sudbury Valley Okulu’nda çoğunluk yöntemi kullanılırken (Greenberg, 1995), Shaker Mountain Okulu’nda Iroquois demokrasisi (Mintz, 2003), Windsor House Okulu’nda nitelikli çoğunluk yöntemi (Hughes ve Carrico, 2008) kullanılmaktadır.

Demokratik okullarda, yaşanan sorunların çözümünde ya da kuralların çiğnenmesi durumunda arabuluculuk yapan yapılar da mevcuttur. Bunlar, farklı okullarda, iç mahkeme (Hecht, 2008), kişiler arasındaki problemlerin çözümüne yönelik konsey toplantıları (Mercogliano, 2008) ve adli komiteler (Hughes ve Carrico, 2008; Sadofsky, 2008) biçiminde yapılandırılmışlardır.

Demokratik okullardaki öğretme/öğrenme süreci de karar alma/yönetim yapısı gibi geleneksel okullardan bütünüyle farklıdır. Bu okullarda öğrencilerin, neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerini seçme özgürlüğü vardır (Greenberg, 1995; Hecht, 2008). Okulların büyük bir çoğunluğunda, öğrenciler herhangi bir programı takip etmek zorunda değildir ve zorunlu program tercih edilmeyen bir uygulamadır. Bununla birlikte İsrail'deki Kesnet Okulu gibi bazı okullarda temel derslere girilmesi zorunludur (Balme ve Bennis, 2008).

Demokratik okullar, öğrencilerine farklı öğrenme seçenekleri sunarlar. Sudbury Valley Okulu'nda çeşitli etkinlikler için alanlar vardır. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler belirli zamanlarda belirli konuları çalışmak için buluşurlar. Bunun yanı sıra öğrenciler herhangi bir konuyu paylaşmak için çağrı yapabilirler. Hadera Demokratik Okulu'nda ise öğrencilere aşağıda açıklanan beş farklı öğrenme seçeneği sunulmuştur (Hecht, 2010, 57-66):

1- *Okul eğitim programı*: Okul yılının başında, ilkokul ve ortaöğretim öğrencilerine eğitim programı ve ders programı sunulur. Öğrenciler bu programdan dilediği dersleri seçebilirler. Programda yer alan derslerin bir kısmı öğretmenler, bir kısmı öğrenciler tarafından belirlenir. Her dersin belirli koşulları vardır ve dersi takip edecek öğrencilerin bu koşulları sağlaması gereklidir.

2- *Öğrenme merkezleri*: Okulda, sanat, dil, müzik, bilgisayar, fen laboratuvarı gibi çok çeşitli öğrenme merkezleri vardır. Öğrenciler bu merkezlere istedikleri zaman gidip, merkezin sunduğu olanaklardan faydalanabilirler.

3- *Kişisel sözleşmeler*: Öğrenciler okul ders programında ya da öğrenme merkezlerinde öğretilmeyen herhangi bir konuyla ilgili bireysel ya da grup dersi başlatılması talebinde bulunabilirler.

4- *Okulun dış çevresi*: Okul, öğrencilerin öğrenmek istedikleri konularla ilgili olanaklara sahip değilse ya da bu olanaklar okul sınırları içinde karşılanamıyorsa, dış çevrenin olanaklarından yararlanılır.

5- *Atölye çalışması*: Okuldaki herkes atölye başlatabilir ve duyuru panosu aracılığıyla başkalarını bu atölyeye davet edebilir. Bu atölyeler bir hafta ya da daha uzun sürebilir.

Yukarıda aktarılan tüm bu öğrenme olanakları ile öğrencilere okul içinde olabildiğince çok keşfetme alanı yaratıldığı görülmektedir. Okul içinde mevcut olmayan olanakların, okulun dış çevresinden karşılanması yoluyla hem okul dış çevresi ile organik bir bağ oluşturmakta hem de öğrencilerin öğrenme istekleri olanaksızlıklar yüzünden kısıtlanmamaktadır. Bu aktarılanlara dayalı olarak, demokratik okullarda bir eğitim programının olmadığı söylenemeyeceği açıktır. Demokratik okullar, okul topluluğunun tüm üyelerinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek zenginlikte bir eğitim çevresi yaratmanın olanaklarını zorlamaktadırlar. Bu açıdan demokratik bir okul hem planlanmış bir eğitim programına sahiptir hem de öğrencilerin geliştirmek istedikleri alanlar için öğrenme olanakları yaratacak uygulamaları gerçekleştirir.

Demokratik okulların bir diğer önemli özelliği de eğitimin rekabete değil, işbirliğine dayalı olmasıdır. Bu işbirliği ortamının oluşumunda öğrenmenin bireysel bir süreç olarak görülmesi ve değerlendirme yaklaşımı büyük rol oynamaktadır. Demokratik okullarda, geleneksel sınavlar yapılmaz, öğrencilere not verilmez ve öğrencilerin karşılaması gereken standartlar belirlenmez (Greenberg, 1995; Hecht, 2008). Not, derece yerine kişisel geribildirim kullanılır (Gray ve Chanoff, 1986; Hecht, 2010; Hern, 2003; Morrison, 2007).

Demokratik okullardaki eğitim sürecinin önemli farklılıklarından bir diğeri de karışık yaş grubu uygulamasıdır. Demokratik okullarda tek yaşa dayalı gruplamalar yapılmaz. Hangi yaşların bir arada bulunacağı öğrencilerin ortak ilgilerine bağlıdır. Demokratik okullarda, büyük ve küçük çocukların beraber bulunduğu karışık yaş grubu uygulamasının duygusal, sosyal ve akademik faydalarından yararlanılır (Greenberg, 1995). Karışık yaş grubu uygulaması, yaşla ilgili önyargıları ortadan kaldırır, büyük ve küçük olanın birbirinden öğrenmesine olanak sunar ve başkalarıyla öğrenmeyi öğretir (Hecht, 2010).

Hecht (2010, 94) demokratik bir okulda gerçekleşen öğrenme sürecini “çoğulcu öğrenme (plurastic learning)” olarak adlandırır. Çoğulcu öğrenmenin ilkelerine göre, demokratik bir okulda çocuk ihtiyaçlarına göre kendi hedeflerini oluşturur, bu hedeflerden yola çıkarak içerik öğrenenin ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlenir, öğrenciler kendileri için uygun olan öğrenme stratejilerini geliştirirler ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde özdeğerlendirme kullanılır.

Tüm bu özellikler, demokratik bir okulda eğitim/öğretim programlarının tüm öğelerinde esnekliğin, çocuğa uygunluğun, aktif katılımın, çocuğun ihtiyaçlarına göre bireyselleştirmenin temel alındığını göstermektedir. Bu nedenle demokratik okullarda “öğrenen merkezli program tasarımının” (Ornstein ve Hunkins, 2009, 197) yorumlandığı söylenebilir.

Demokratik okulların yukarıda aktarılan karar alma/yönetim yapısı, öğretim/öğrenme süreçleri, demokratik okullardaki ilişkilerin de geleneksel okullardan bütünüyle farklı olduğunu göstermektedir. Çocuk-yetişkin herkesin eşit karar alma gücüne sahip olduğu demokratik okullarda öğrenci-yetişkin ve büyük çocuk-küçük çocuk arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur. Geleneksel okullarda hiyerarşinin üst katmanlarında yer alan öğretmenlerin, bu yatay ilişkiye dayanan eğitim ortamındaki rolleri ve görevleri de farklıdır. Demokratik okullarda öğretmenin görevi “çocuklar kendi yollarını seçerken beklemek ve yardım istediklerinde yardım etmektir” (Greenberg, 1995, 92). Hadera demokratik okulunda da öğretmenin rolü “öğrenciye, öğrenme yolculuğu sırasında yardım etmek” (Hecht, 2010, 55) olarak tanımlanmıştır. Kısacası öğretmenin görevi öğrencinin başında değil, yanında durmaktır.

Demokratik okul, insan haklarına saygılı, içten, dürüst, güvenilir, korkunun ve zorlamanın olmadığı özgür bir ortam sunar (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Readhead, 2008). Demokratik okuldaki tüm ilişkiler böyle bir zeminde gelişir. İlişkiler saygıya, eşitliğe, karşılıklı barışa ve insan haklarına dayalı, güvenilir, adil, keyifli, şefkatli, arkadaşça ve açıktır. Demokratik okullarda açık bir iletişim ve diyalog ortamı vardır (Hecht, 2008; Sadofsky, 2008). Bu diyalog ve iletişim ortamı, yönetim, karar alma yapıları ve öğrenme süreci aracılığıyla gelişir ve desteklenir.

Ailelerle ilişkilerin de ilişkiler kapsamında ayrıca ele alınması gerekmektedir. Bu konuda çok fazla referans olmamakla birlikte, en yaygın demokratik okullardan olan Sudbury Valley Okulları’nda ailelerin topluluğun unsurlarından birisi olduğu Greenberg (1995) tarafından ifade edilmiştir. Bu okullarda, aileler her yıl okul politikalarının, okul ücretinin, bütçesinin belirlendiği okul toplantılarına katılırlar ve oy hakları vardır. Ayrıca aileler her zaman okulu ziyaret edebilirler ve öğretime yardımcı olabilirler (Greenberg, 1995).

Özetle, karar alma/yönetim yapısı, öğretim/öğrenme süreci ve ilişkiler başlıklarıyla incelenmeye çalışılan demokratik okulların, doğrudan ve özgürlükçü demokrasinin yaşandığı topluluklar olduğu söylenebilir. Hecht (2010) de küçük bir demokratik devlet gibi yönetilen bu okulların, demokratik değerlerin yaşanması ve okul topluluğunun yönetilmesinde demokratik mekanizmaların kullanılması olmak üzere

iki ana temele dayandığını ifade eder. Sonuç olarak bu okullarda öğrenciler ve yetişkinler, demokratik bir okul içinde demokratik değerleri ve becerileri kazanırlar, demokratik davranışta bulunmayı öğrenirler ve demokratik yapıların bir parçası olarak demokrasinin ilkelerini kavrarlar.

1.1.3.3. Sınıf Düzeyinde Demokratik Eğitim Ortamı

Morrison (2008) demokratik eğitimin mikro düzeyde sınıf içi demokrasiden, makro düzeyde tüm okul demokrasisine kadar çeşitli biçimler alabileceğini belirtir. Yukarıda aktarılan incelemeler de demokratik eğitimin politika, eğitim-öğretim programları, okul ve sınıf düzeylerinde ele alınabileceğini işaret etmektedir. Bu farklı düzeyleri ayrı ayrı ele alarak incelemek, her bir düzeyde yapılan/yapılması gereken çalışmaları detaylı olarak ortaya koymak açısından önemlidir. Ancak bu yöndeki herhangi bir çaba, demokratik eğitimin her düzeyi kapsayacak biçimde uygulandığı zaman hedefine ulaşabileceği gerçeğini ve tüm bu düzeylerin birbirleriyle olan ilişkisini göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin, demokratik eğitime yönelik eğitim politikaları ve mevzuat, okul ve sınıf düzeyine yansımakça amacına ulaşamayacak; politikalarla ve mevzuatla desteklenmeyen sınıf düzeyindeki uygulamalar ise engellerle karşılaşacak ve yaygınlaşamayacaktır. Bu çalışmada, tüm bu ilişkilerin gerçekliği göz ardı edilmeden, sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamına odaklanılmıştır.

Sınıf ortamı, öğrencilerin okul hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri, öğrenciler ile öğretmenlerin en fazla etkileşim olanağı bulunduğu ve topluluk ruhunun en çok yaşandığı alandır. Bu sebeple öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenciler, sınıf içinde demokratik becerileri ve değerleri uygulama fırsatı bulurlar ve demokratik bir toplumun aktif üyeleri olmanın ne anlama geldiğini öğrenirler (Cappa, 1956; Gimbert, 2002; Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002). Bu nedenle Duman'ın da (2004) ifade ettiği gibi sınıflar, demokratikleşme kültürünün öncelikli olarak oluşturulması gereken alanlardır.

Demokratik sınıf, demokratik iklim için gerekli olan tüm koşulların beraber yürütüldüğü sınıftır (Angell, 1991). Bu nedenle sınıf düzeyindeki demokratik eğitim ortamı, eğitim ortamındaki tüm öğeler ve süreçler göz önünde bulundurularak, bunların demokrasi ile ilişkileri kurularak ele alınmalıdır. Dewey'in çalışmaları ve demokratik okullara ilişkin literatür, sınıf düzeyindeki demokratik eğitim ortamını incelerken temel alınabilecek dört boyutun varlığını ortaya koymaktadır. Bunlar, sınıftaki kararların alınma biçimini açıklayan karar alma/katılım boyutu; hedefler,

içerik, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, değerlendirme öğelerini içeren eğitim programı-öğretim boyutu; kişiler arası ilişkileri ve aileyle ilişkileri içeren ilişkiler boyutu; öğretmenin niteliklerini, rollerini ve sorumluluklarını içeren öğretmen boyutudur. Bu çalışmada sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı bu boyutlar üzerinden ele alınmış ve her bir boyut aşağıda açıklanmıştır.

1.1.3.3.1. Karar Alma ve Katılım

Dewey (2010a) demokratik düşüncenin temel unsurlarından birisinin diğer insanlara düşüncelerini, ne istediklerini ve neye ihtiyaç duyduklarını sormak olduğunu belirtir. İnsan kendi davranışlarını belirleyebilmeli, eylemlerinin anlamının farkında olmalı ve bu eylemlerde kişisel bir faydası bulunmalıdır (Dewey, 1996). Bu ise ancak insanın kendisiyle ilgili kararların öznesi olması ile mümkündür. Freire de (2001) insanın karar hakkına saygının etik bir zorunluluk olduğunu ifade eder. Tüm bu nedenlerle demokratik eğitimin temel koşullarından birisi topluluğu oluşturan bireylerin, kendilerini ilgilendiren kararların alınmasına katılımlarıdır (Guerney ve Merriam, 1972; Gutmann, 1999; Kubow ve Kiney, 2000; Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002; Rainer ve Guyton, 1999; Riley, 2011).

Demokratik eğitim ortamında kararlar, sınıfın tüm üyelerinin istek, kaygı ve ilgilerini yansıtmalıdır (Apple ve Beane, 2011). Öğretmenler, sınıf kurallarını, sınıfın değerlerini, ilkelerini ve bunlara uyulmadığında uygulanacak yaptırımları öğrencilerle birlikte belirlemelidir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler kuralların işleyişini ve savunuculuğunu da kendileri yapacaklardır (Arabacı, 2005). Arabacı'nın da işaret ettiği gibi normları, kuralları beraber oluşturulan, öğretmen tarafından değil, sınıfın tüm üyelerince yönetilen bir sınıf, "kendi yönetim ve disiplininin sorumluluğunu" (Guerney ve Merriam, 1972, 377) olarak gerçek bir topluluk haline gelecektir. Bununla birlikte, katılımcı karar alma sadece sınıf kuralları, değerleri, ilkeleri gibi sınıf yönetimine ilişkin alanlarla sınırlı değildir. Öğrencilerin, öğrenme amaçları, neyin öğrenileceği, hangi yöntemlerle öğrenileceği ve öğrenmenin nasıl değerlendirileceği konularında da karara katılım ve seçim hakları olmalıdır (Girgin ve Gürşimşek, 2004; Guerney ve Merriam, 1972; Morrison 2009; Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002, Tomlison, 1999'dan aktaran Riley, 2011).

Öğrencilerin karara katılımının hayata geçirilmesinin temel gerekçeleri karar katılımının demokrasinin vazgeçilmez bir unsuru ve uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınan bir çocuk hakkı olmasıdır. Bununla birlikte karara katılım süreci bir dizi beceri ve değer gelişmesini sağlaması açısından da önemlidir. Buna

göre karara katılım, öğrencilerin 'biz duygusu' geliştirmesine, akranlar ve yetişkin-öğrenci arasındaki ilişkilere, sorumluluk duygusuna, statükonun sorgulanmasına, karar alma, katılım, sosyal iletişim, dinleme ve işbirliği becerilerine, yardımseverlik duygusuna, okulun değerler sistemine, demokratik becerilere ve demokratik eğilimlere de olumlu yönde katkı sağlar (Angell, 1991; Guernsey ve Merriam, 1972; Mager ve Nowak, 2012; Riley, 2011). Öğrencilerin aktif ve eşit katılımıyla gerçekleşen karar alma süreçleri, okul dışındaki demokratik topluma katılım becerilerinin geliştirilmesine neden olur ve vatandaşlık becerilerini olumlu yönde etkiler (Angell, 1991; Guernsey ve Merriam, 1972).

Demokratik katılım/karar alma mekanizmalarının en iyi uygulamalarına, demokratik okul hareketi bölümünde de açıklandığı gibi, demokratik okullarda rastlanmaktadır. Bu okullardaki okul meclisi uygulaması (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Readhead, 2008; Sadofsky, 2008), öğrencilerin kendilerini ilgilendiren tüm kararlara katılım hakkı, doğrudan demokrasi, yetişkin ile çocuğun eşit oy hakkının olması (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Readhead, 2008), öğrencilerin alınan kararların uygulanma sürecinin de parçası olması (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Sadofsky, 2008) sınıf düzeyinde uygulanacak katılım/karar alma mekanizmaları için de örnek oluşturmaktadır.

Sonuç olarak karara katılım, demokratik eğitim ortamının temel niteliklerinden birisidir ve öğrencinin kendisini ilgilendiren kararların alınma sürecine aktif olarak dahil olması bir çocuk hakkı olduğu (BM, 1990) için tüm eğitim ortamlarında hayata geçirilmelidir.

1.1.3.3.2. Eğitim Programı/Öğretim

Dewey'e (2010b) göre eğitimin görevi çocuğun faaliyetlerini kavramak ve bu faaliyetlere yön vermektir. Bu nedenle eğitim öğrencilerin ilgi, istek, içgüdü, güdü ve güçlerinden yola çıkmalıdır. Eğitim, çocuğun doğal kaynakları olan, toplumsallık/sosyallik içgüdü, yapmak içgüdü, yapmak ve konuşmak eğilimlerinin birleşiminden doğan inceleme içgüdü ve sanat içgüdüünü temel almalıdır (Dewey 2007, 2010a, 2010b). Çocuğun eylemleri güdü ile başlar. Ancak, istek ve güdünün ortaya çıkması nihai amaç değil, bir plan ve hareket yöntemi oluşturması için bir araçtır (Dewey, 2007). Çocuğun ilgileri ise gelişmekte olan yeteneklerin işaretleridir. Öğretmen, çocuğun ilgilerini gözlemleyerek gelişim durumu hakkında fikir sahibi olmalı, çocuğun neye hazır olduğunu ve hangi materyallerle daha iyi çalışabileceğini tespit etmelidir (Dewey, 2010a).

Gözlem, Dewey'in deneyime dayalı eğitim planının hayata geçirilmesinin de en temel aracıdır. Deneyimin, devamlılık ve etkileşim ilkelerinin hayata geçirilmesinde öğretmenin rolü öğrencileri anlamak, ne tür alışkanlık ve tutum eğilimlerinin ortaya çıktığını gözlemlemek, bunlardan hangilerinin büyüme kapasitesini artırıcı ya da sınırlayıcı olduğunu belirlemek, var olan toplumsal çevreleri deneyimi olumlu yönde hareket ettirecek şekilde nasıl kullanacağını bilmek ve bu çevrelerdeki fırsatları ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle öğretmen, yerel halkın fiziksel, tarihsel, ekonomik koşullarını da eğitsel kaynak olarak kullanabilmelidir. Dolayısıyla demokratik eğitimde, öğrencinin içsel koşulları ve deneyimlerinin anlaşılması ve bu koşullar ile deneyimlerden yola çıkarak gerekli nesnel koşulların düzenlenmesi gerekmektedir. Nesnel koşullar ise kapsamlı bir tanımlamadır ve öğretmenin yaptığı tüm eylemleri, eylemlerin yapılış biçimini, kullanılan materyalleri içerir (Dewey, 2007).

Öğretmen, öğrencilerin mevcut eğilimlerini ve deneyimlerini temel alarak öğretimi planlarken onların kendi eğitimlerine ilişkin fikirlerini de sürece dahil etmelidir. Karar alma/katılım boyutunda da açıklandığı gibi demokratik eğitim ortamında, öğretimin temel farklılıklarından birisi öğrencilerin öğretim süreci üzerinde de söz haklarının olmasıdır.

İnsanların doğal öğrenenler olduğu, kendi eğitim hayatlarıyla ilgili karar verebilecek güçte oldukları ve kendi eğitim hayatlarının sorumluluğunu alabilecekleri (Mintz, 2003) ön kabullerinin demokratik okullarda öğretim ve öğrenme sürecine temel oluşturduğu söylenebilir. Mintz'e (2003) göre insanların kendi eğitimlerini kontrol etme hakkı, bir insan hakkı, çocuk hakkı sorunudur. Topluluk ilişkilerinde insan haklarını temel alan demokratik okullarda, çocuklar, kendi eğitimlerini kontrol etme hakkına sahiptirler.

Bununla birlikte Print, Ørnstrøm ve Nielsen (2002) söz hakkının yanında diyalogdan da bahseder. Ne öğretildiğinin ve nasıl öğretildiğinin sürekli müzakere edilmesi, değerlendirilmesi ve sürecin diyalog şeklinde ilerlemesi gerektiğini belirtir. Demokratik eğitim, öğretim sürecinde öğrenciye söz hakkı tanıyarak ve bu süreci döngüsel bir diyalog sürecine dönüştürerek "öğrencileri yetkilendirmekte [...] öğrenciler pasif eğitimin pasif nesneleri olarak görülmemekte [...] öğrenme sorumluluğu da [...] öğrenciye doğru yer değiştirmektedir." (Price, 2008, 6).

Demokratik eğitim ortamında eğitim programı/öğretim ile ilişkili alanlardan birisi de hedeflerdir. Demokratik eğitim, bireysel ve sosyal sorumluluk duygusunu, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme, öz denetim, dinleme, kendini ifade etme, sosyal katılım, empati, hakkını arama, etkili karar alma becerilerini geliştirmeyi; öğrencilerin

özgüvenlerini arttırmayı; öğrencilerin başkalarıyla ilgilenme, başkalarının haklarına saygı duyma duyarlılığı kazanmalarını; öğrencilerin bağımsız olmasını; öğrencileri öğrenme ve araştırmaya yönlendirmeyi; öğrenciler arasında eşitliği ve ifade özgürlüğünü sağlamayı hedefler (Arabacı, 2005; Başaran, 1986; Büyükkaragöz, 1994; Cappa, 1956; Dewey, 1996, 2007; Gimbert, 2002; Guerny ve Merriam, 1972; Kubow ve Kinney, 2000; MacMath, 2008; Vinterek, 2010). Demokratik eğitimin ayrıca kültürü aktarma, değiştirme, geliştirme gücü ve hedefi vardır (Dewey, 1996; Gutek, 2001). Bunların yanında demokratik eğitim demokrasiyi değiştirme ve geliştirme görevini de üstlenir. Dewey'e (2010a, 241) göre "Demokrasi, sosyal hayatın ihtiyaçları, sorunları ve koşulları düşünülerek oluşturulması gereken bir şeydir." ve "Her nesil demokrasiyi kendisi için tekrar gerçekleştirmek zorundadır."

Demokratik eğitimin yukarıda sıralanan hedefleri, bu doğrultuda tasarlanmış bir eğitim ve öğretimi gerekli kılmaktadır. Sorenson'un (1996, 89'dan aktaran MacMath, 2008) ifade ettiği gibi "Öğrenciler bize her zaman eleştirel biçimde düşünmeye, sorunları derinlemesine düşünmeye, karar almaya, problemleri işbirliği ile çözmeye hazır olarak gelmezler [...] Öğretmenler bu etkinlikleri öğrencilere göstermeli ve öğretmelidirler."

Demokratik eğitim, öğrenciler adına, otoriteler tarafından belirlenmiş hedefleri ve içeriği reddeder. Bu nedenle, demokratik eğitim, demokratik tutum ve davranışları geliştirmeye yönelik genel hedeflerinin yanı sıra öğrencinin kendi hedeflerini ortaya çıkarmasını ve bunları hayata geçirmesini de sağlamalıdır. Dewey'e göre de öğretmen, öğrenci için amaç belirlememelidir; amaç öğrencinin önemli faaliyet ve gereksinmelerinden doğmuş olmalıdır. Çünkü öğrencinin iç amaçları kişiseldir, problematiktir ve bireyin öğrenme sürecinde kendi kendisini yönlendirmesini, kontrol ve disipline etmesini sağlar (Gutek, 2001).

Eğitim programı/öğretim ile ilişkili bir diğer alan ise içeriktir. Demokratik eğitim ortamında öğretim içeriği bir amaç değil, araç olarak ele alınmalıdır. İçerik öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili olarak amaçlara ulaşmada kullanılan araçlardır ve ancak bu biçimde ele alındığında bir içeriğin öğretimi başarılı olabilir. İçerik, öğrenciye tanıdık olan sıradan hayat deneyimleri ile ilişkilendirilerek sunulmalı ve öğrencinin kapasitesine uygun olmalıdır. Ayrıca içerik, öğrencide bilgiye ulaşma ve yeni fikirler üretme çabasına yol açmalıdır (Dewey, 1996, 2007).

Apple ve Beane de (2011), demokratik eğitim programının, neyin öğrenileceği ve bunun nasıl kullanılacağı konularında esneklik, öğrencilerin kendi soru ve ilgilerinin hedef ve içeriğe dahil edilmesi gibi niteliklere sahip olduğunu belirtir. Özetle

demokratik eğitimde, öğrencilerin içerik üzerinde kontrol sahibi olması ve öğrencinin deneyimlerinin programa yansıtılması beklenmektedir (Dewey, 2007; Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002).

Demokratik eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntemleri de demokrasi fikrini desteklemelidir. Bu nedenle yöntemler belirlenirken hem öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmalı hem de demokratik eğitimin yukarıda açıklanan eleştirel düşünme, problem çözme, tartışma, işbirliği, özdenetim gibi becerileri geliştirme hedefine hizmet etmesine özen gösterilmelidir. Yeşil (2004) tutum ve beceri kazandırmaya yönelik, etkinlik ve öğrenciyi etkin kılan yöntemlerin kullanılmasını önerir ve demokrasi eğitimine uygun olan yöntemlerin yaparak yaşayarak öğrenme, drama, örnek olay, tartışma, sosyal etkinlikler, gezi-gözlem, araştırma, grup çalışması, problem çözme olduğunu belirtir. MacMath (2008) eşit katılım ve paylaşım fırsatı sağlayan yöntemlerin kullanılmasını önerir. Dewey (1996) ise her öğrenci için uygun bir yöntem olmadığını belirtir. Yöntem, öğretmenin, öğrencileri normal yaşantıları sırasında gözlemlemesine dayalı olarak belirlenmelidir. Öğrenciler, kendi sorunlarını çözmelerini sağlayan yöntemleri kendi başlarına denemeye ve bunların sonuçlarını ayırt etmeye teşvik edilmelidir.

Demokratik eğitim ortamında değerlendirme ise sonuç odaklı klasik değerlendirmeye değil, süreç odaklı değerlendirmeye dayanır. Not başarı kriteri olarak görülmez (Arabacı, 2005). Rekabete dayalı değerlendirme ve ödüllendirme eleştirilir (Dewey, 2010a). Demokratik bir eğitim ortamında özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi gibi otantik değerlendirme teknikleri kullanılabilir (Guerney ve Merriam, 1972; MacMath, 2008; Topkaya, 2004).

Sonuç olarak yukarıda aktarılanlardan yola çıkılarak demokratik eğitim ortamında eğitim/öğretimin, demokratik beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı hedeflediği; öğrenci merkezli olduğu; öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve güdülerinden yola çıktığı; öğrencinin hedeflerini ve kendi eğitim hayatıyla ilgili kararlarını, fikirlerini eğitim sürecinin temel unsuru olarak aldığı söylenebilir.

1.1.3.3.3. İlişkiler

Demokratik eğitim ortamında, kişiler arası ilişkiler demokratik değerlere uygun olarak kurulmalıdır. Bu ilişkiler arasında en belirleyici olan ise geleneksel eğitimde otoriter bir konumda bulunan öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkilere dir. Dewey (2007) öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerin yatay olması gerektiğini belirtir. Demokratik eğitim ortamında otoriter ilişkilerden bahsedilemez. Bu ortamda öğretmenin kendi

kişisel otoritesini uygulamak zorunda kalacağı durumlar en aza indirgenir. Katı bir tarzda davranmak gerekliliği ortaya çıktığında ise bu kişisel bir güç gösterisi için değil, grup çıkarları adına yapılır (Dewey, 2007).

Öğretmen sınıftaki ilişki ve etkileşimi yönetirken özgürlüğü temel almalı, ne fiziksel ne de düşünsel özgürlüğü kısıtlamalıdır. Dewey (2007) fiziksel ve düşünsel özgürlüğü birbiriyle ilişkili olarak görür. Dewey'e göre hareketin dışsal yönü üzerine getirilen kısıtlama, aynı zamanda zihinsel ve ahlaki özgürlük üzerine de sınırlama getirir. Özgürlüğün fiziki yönü olmadığı takdirde, öğretmenin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olması mümkün değildir. Yaptırımla ortaya çıkan sessizlik ya da düzen öğrencilerin gerçek doğalarını ortaya çıkarmalarını engeller (Dewey, 2007). Dolayısıyla demokratik eğitim çevresinde dış disiplin değil, iç disiplinin geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Demokratik eğitim ortamındaki, özgürlük ve öğrenci-öğretmen eşitliği üzerine kurulan ilişkiler, demokratik değerleri temel almalıdır. Demokratik değerlere dayalı bu ilişkilerin nitelikleri ise şöyle sıralanabilir: Hoşgörü, işbirliği, karşılıklı güven, çok yönlü iletişim (Arabacı, 2005), diyalog, anlaşmazlık ve çatışmaların eğitim sürecinin bir parçası olması (Jenlink ve Jenlink, 2008; Lowry, 2002), karşılıklı saygı (Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002; Riley, 2011), insan onurunun kabulü (Kubow ve Kinney, 2000; Riley, 2011), sorumluluk (Riley, 2011), başkalarının haklarına saygı duyulması (Cappa, 1956; Riley, 2011), öğrenciler ve öğretmenler arasında eşitlik, güven ortamı, sosyal adaletin desteklenmesi (Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002), ırkçılık ve cinsiyetçiliğin olmaması (McAnncih, 1999'dan aktaran MacMath, 2008), başkalarının ihtiyaçlarının ve ilgilerinin farkında olunması (Cappa, 1956), her bireyin kabulü, fikirlerin özgürce paylaşımı (Guerney ve Merriam, 1972) ve demokratik katılım (Lowry, 2002).

İlişkiler boyutunda ele alınabilecek bir diğer unsur ise ailedir. Aile sınıf ortamının doğrudan bir üyesi olmasa bile, öğrenci ve eğitimi üzerindeki etkisi nedeniyle eğitim ortamını etkilemektedir. Dewey (2010b) de okulu, dış çevredeki diğer yapıların yanı sıra aileyle de ilişki içinde ele almıştır. Hecht ([11.11.2011b]) de demokratik eğitimi aileyi de içine alan bir alan olarak tanımlamıştır. Bu nedenle ailelerle kurulan ilişkilerin de demokratik olmasına dikkat edilmeli, öğretmen "aileleri tanımalı ve katılımlarını sağlamalıdır." (Gimbert, 2002).

1.1.3.3.4. Öğretmen

Sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamının oluşturulmasında temel sorumluluk şüphesiz öğretmene aittir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996, 353) bu sorumluluğu şöyle açıklarlar: “Demokrasinin eğitim kurumlarında tüm kural ve kaideleri ile uygulanabilmesi [...] için öğretmenlerin hoşgörülü bir ortamda demokrasiyi yaşam biçimi haline dönüştürmesi gerekmektedir.” Öğretmen sınıf ortamını demokrasinin yaşandığı bir yer haline getirmelidir. Dolayısıyla öğretmen, demokratik sınıf ortamının karar alma, eğitim programı/öğretim ve ilişkiler boyutlarının demokratik olarak gerçekleştirilmesini sağlamakla yükümlüdür. Her ne kadar demokratik eğitim ortamında öğretmenin nitelikleri, rolleri ve sorumluluklarına ilişkin ayrı bir başlık açılmış olsa da, bu nitelikler, demokratik eğitim ortamının yukarıda sıralanan boyutlarının hayata geçirilmesinde öğretmenin konumu ve eylemleri ile ilişkilidir.

Öğretmen ilk olarak demokratik eğitim ortamını tasarlamadaki sorumluluğunun farkına varmalıdır. Öğretmen demokratik eğitimin ne olduğunu ve nasıl hayata geçirebileceğini teorik düzlemde iyi bilmeli, bu bilgilerini farklı durumlar ve öğrenci grupları için uyarlayabilmelidir. Tüm bunların yanı sıra öğretmen davranışlarıyla da model olmalı, Colin ve Heaney’in (2001) ifadesiyle öğrettiklerini uygulamalıdır. Meier de (2003, 2) “[...] birbirlerinin fikirlerine değer vermenin, yeni fikirlere açık olmanın, fikirlerini kamu önünde savunmak konusunda rahat olmanın ne anlama geldiği konusunda model olacak öğretmenlere gerek [...]” olduğunu ifade eder. Guernsey ve Merriam ise (1972) öğretmenin davranışlarının demokratik ideoloji ile tutarlı olması gerektiğini belirtir.

Öğretmen demokratik eğitim ortamını tasarlamak konusunda da becerilere sahip olmalıdır. Eğitim programı/öğretim kısmında da açıklandığı gibi öğretmen öğrencinin içsel koşullarından ve öğrencinin yaşadığı çevrenin koşullarından hareket ederek deneyime dayalı bir eğitim planı oluşturmakla, nesnel koşulları düzenlemekle yükümlüdür. Öğretmen eğitimi deneyim üzerine planlamak görevini yerine getirirken okulun bulunduğu çevrenin koşullarını iyi bilmeli ve her bir öğrenciyi birey olarak tanımalıdır (Dewey, 2007).

Sınıf ortamında demokratik ilişkiler gelişebilmesi için, öğretmen geleneksel, otoriter rolünü kolaylaştırıcı rolüne dönüştürmelidir (Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002). Demokratik uygulamaları hayata geçirmeye çalışırken “Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki sosyal ve iktidar ilişkileri ile bunların öğrenmeye etkilerini kabul etmeli ve dikkate almalıdır.” (Gutierrez ve diğ., 1995’den aktaran Mukhopadhyay, 2009, 50). Öğretmen sadece öğrenmeye rehberlik edebileceğinin

ve öğrenmeyi dolaylı yoldan kontrol etmesi gerektiğinin farkında olmalıdır. Çünkü doğrudan kontrol ve dış disiplin, öğrenenin iç disiplin geliştirmesine ve kendi kendini yönlendirmesine engel olacaktır (Gutek, 2001).

Yukarıda aktarılanlara ek olarak Chicoine (1997) demokratik öğretmenin niteliklerini şöyle açıklar:

- Kendini sürekli gözden geçirme,
- Kendi performansı üzerine sistematik ve düzenli olarak düşünme,
- Saygılı olma ve herkesin birbirine karşı saygısını destekleme,
- Müzakere ve önerilere açık olma,
- Esnek, olumlu, iyimser, empatik, adil, güvenilir olma,
- Espri anlayışına sahip olma,
- İyi bir dinleyici olma ve dinlemeyi teşvik etme,
- Rasyonel olma ve rasyonel tartışmayı destekleme,
- Öğrencilere karşı arkadaşça ve açık olma,
- Farklı eğitim felsefelerini bilme,
- Uzmanlık bilgisine sahip olma,
- Öğrencilerin bilişsel stillerine uygun olarak bilgiyi sunabilme,
- Bireysel farklılıklar ve öğrenme stilleri konusunda bilgili olma,
- Alternatif değerlendirme yöntemlerine hakim olma,
- Ekip çalışmasına açık olma,
- Cinsiyet, ırk, yaş gibi ayrımcılıklar konusunda eğitilmiş olma,
- Gözlemci olma,
- Grup dinamikleri ve çatışma çözümü konusunda bilgili olma.

Öğretmenin sahip olması gereken tüm bu nitelikler, öğretmenin demokratik eğitime dayalı bir eğitim alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla demokratik öğretmen eğitiminin, eğitim fakültelerinin programlarının ve hizmet içi eğitim programlarının hedefleri arasında yer alması gerektiği söylenebilir. Giroux ve McLaren (1986'dan aktaran Daniel ve Solomon, 2008) geleneksel öğretmen eğitiminin, sosyal normları ve değerleri yeniden ürettiğini ve eleştirel demokrasiyi

geliştirmek noktasında zayıf olduğunu belirtirler. Bu nedenle demokratik ilke ve değerleri temel almayan, otoriter bir eğitim anlayışıyla yetiştirilen öğretmenlerin, okullarda demokratik eğitim uygulayıcıları haline gelmelerinin kolay olmayacağı söylenebilir.

Literatürde de demokratik sınıf, demokratik okul konularının yanı sıra demokratik öğretmen eğitim programlarıyla ilgili çalışmalara da (Fernandez-Balboa ve Marshall, 1994; Morrison, 2009; Rainer ve Guyton, 1999) rastlanmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları demokratik öğretmen eğitim programlarının, öğretmenlerin kendi sınıflarında demokratik uygulamaları gerçekleştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Özetle, sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı, öğrencinin eğitim ve sınıf hayatıyla ilgili kararlara aktif olarak katıldığı, eğitim programları ve öğretimin öğrencinin ilgi, ihtiyaç, hedef ve fikirlerini temel alarak tasarlandığı; sınıfın tüm bileşenleri arasında yatay ilişkilerin temel alındığı ve ilişkilerin demokratik değerlere dayalı olarak yapılandırıldığı; tüm bu süreçlerde öğretmenin hem demokratik değer, tutum ve davranışlara model olarak hem de demokratik eğitim çevresinin tasarımcısı olarak temel rol oynadığı bir ortam olarak tasvir edilebilir.

1.1.4. Türkiye Eğitim Sisteminde Demokratik Eğitim

Bu bölümde, Türkiye Millî Eğitim Sistemini demokratik eğitim açısından bütüncül olarak değerlendirebilmek için eğitim sisteminin yasal dayanaklarında, millî eğitim şûra kararlarında, eğitim ve öğretim programlarında ve son yıllarda gerçekleştirilen projelerde demokratik eğitim, insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık ve demokrasi kavramlarının nasıl ele alındığı ayrı ayrı incelenmiştir. Demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi ve demokratik vatandaşlık kavramlarının incelenmesinin nedeni, daha önceki bölümlerde de aktarıldığı gibi demokratik eğitim ortamının bu eğitimlerin hedeflerine ulaşmasının ön koşulu olmasıdır.

1.1.4.1. Mevzuatta Demokratik Eğitim

Türkiye millî eğitim sistemi içindeki tüm uygulamalar eğitim mevzuatına uygun olarak gerçekleşmek zorundadır. Bu mevzuat ise Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitime ilişkin kanunlar, tüzükler, yönetmelikler, kararnameler, yönergeler ve genelgelerden oluşmaktadır. Demokratik eğitimin, eğitim sistemindeki yerinin belirlenmesi için ilk olarak sistemin temelini oluşturan yasal dayanaklarda yukarıda aktarılan kavramların

nasıl ele alındığı incelenmiştir. Çalışmanın kapsamından dolayı okul öncesi, yaygın eğitim ve yükseköğretimle ilgili mevzuat inceleme dışında tutulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982) Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğu belirtilmektedir. Yine Anayasada sosyal ve ekonomik haklar ve ödevlerden birisi eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi olarak yer almaktadır. Anayasadaki ifadeye dayalı olarak, demokratik bir devletin sosyal bir kurumu olan okulun da demokratik bir anlayışla yönetilmesi ve eğitim hak ve görevinin demokratik ilkelere dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anayasadan sonra eğitim sistemine yön vermek açısından ikincil önemli kaynak kanunlardır (Türk, 1999). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973), millî eğitimin temel ilkeleri arasında demokrasi eğitimine yer verilmiştir ve demokrasi eğitimi aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

“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 [...]”

Bu ilkede demokrasi eğitimi vatandaşlık eğitimi ile eş anlamlı kullanılmıştır. Vatandaşlık ise hak ve sorumluluk üzerinden değil, sadece sorumluluk üzerinden tanımlanmıştır. Bu ilke dışında ise demokrasi eğitiminden ve demokratik eğitimden bahsedilmemiştir.

Eğitime ilişkin yönetmeliklerde ilgili kavramlara, Millî Eğitim Temel Kanununa kıyasla daha fazla yer verilmiştir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin, ilköğretimin amaçları kısmında “[...] demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak” ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade ile demokrasiye ve demokrasiyle ilişkili değerlere ve tutumlara açık bir vurgu yapılmıştır. Aynı yönetmeliğin genel ilkeler bölümünde de aşağıdaki ifadeye yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003):

“Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda işbirliği, işbölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur.”

Yine aynı yönetmelikte yer alan “İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir [...]” ifadesi ile demokratik eğitim-öğretim ortamı okulun sahip olması gereken niteliklerden birisi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2003).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ise demokrasiye doğrudan vurgu yapılan iki ilkeye yer verilmiştir:

“Okul veya kurumlar, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun bir bütünlük içinde öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik okul kültürü anlayışı ile yerine getirir.”

“Öğrenciler, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerler ile donanmış, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; hayat boyu öğrenen, insan haklarına saygılı, mutlu bireyler olarak yetiştirilir.” (MEB, 2009)

Aynı yönetmeliğin sosyal etkinliklerle ilgili maddesinde katılımcı ve demokratik eğitim ortamını destekleyici etkinlikler düzenlenmesinden ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımının teşvik edilmesinden bahsedilmiştir (MEB, 2009).

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin sosyal etkinliklerin amacı kısmında, kazandırılmak istenen tutum, davranış ve becerilerin arasında, “insan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme” ifadesi yer almıştır. Aynı yönetmelikte, okul dergi ve gazetelerinde yer alacak yayınların içeriklerine ilişkin kriterlerde, demokrasi ve insan haklarına karşı duyulan sevgi, saygı ve bağlılığı yansıtması kriterine yer verilmiştir. Sosyal etkinliklerin ilkeleri maddesinde ise “Demokratik yurttaşlık bilincini geliştirebilecek eğitim uygulamalarının, hayatın tüm alanlarına yayılarak yapılacak çalışmaların okul içi ve okul dışı etkinlikleri içermesine” özen gösterileceği belirtilmiştir (MEB, 2005). Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde öğrencilerden “İnsan hakları ve demokrasi bilincini özümsemiş ve davranışa dönüştürmüş olmaları, kötü muamele ve her türlü istismara karşı duyarlı olmaları” beklendiği ifade edilmiştir (MEB, 2007). Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nde ise eğitim-öğretim sürecinde göz önünde bulundurulacak ilkelerden birisi “Öğrencilerin, uyum içinde bir arada yaşamının gereği olarak demokrasinin temel ilkelerine, insan hak ve özgürlüklerine dayalı etkin ve katılımcı fertler olarak yetiştirilmeleri sağlanır.” biçiminde ifade edilmiştir (MEB, 2004a). Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nin ilkeler kısmında mesleki ve teknik eğitimde “Kurumların işlevlerinin [...] evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi” ilkesine yer verilmiştir. Eğitici çalışmalar başlığı altında ise “Öğrenci/kursiyerlerin ders dışı zamanlarında [...] katılımcı ve demokratik eğitim ortamını destekleyici kurum içi ve kurumlar arası sportif etkinlikler düzenlenir.” maddesine yer verilmiştir (MEB, 2002).

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının her ikisi için de geçerli olan mevzuatta da demokratik eğitim ve demokrasi konularının ele alındığı görülmektedir. Örneğin Okul

Kütüphaneleri Yönetmeliği'nin amaçlarından birisi öğrencilerin demokratik davranışlara sahip olabilmeleri için okul kütüphaneleri ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması olarak belirtilmiştir (MEB, 2001). Kütüphane Haftası Kutlama Yönergesi'nde ise "[...] demokrasi ilkelerini benimsemiş [...] kişiler [...]" yetiştirmek, kütüphane haftasını kutlamanın amaçlarından birisi olarak belirtilmiştir (MEB, 1992).*

Sonuç olarak ilköğretim ve ortaöğretim sisteminin yasal dayanağını oluşturan mevzuatlarda demokrasi, demokrasi eğitimi, insan hakları, demokratik eğitim, demokratik birey, demokratik vatandaş kavramlarının yer bulduğu görülmektedir. Türkiye millî eğitim sisteminin ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde, demokratik ilkelerin ve karar mekanizmalarının hayata geçtiği bir okul kültürü ve demokratik eğitim-öğretim ortamı oluşturulmasının; demokrasi bilincine sahip, insan hak ve özgürlüklerini bilen ve bunları benimseyen, temel demokratik değerler ve davranışlarla donanmış, sorumluluk sahibi birey ve vatandaş yetiştirilmesinin hedeflediği söylenebilir.

Tüm bu aktarılanlardan yola çıkılarak mevzuatın, öğretmen ve okul yöneticilerine, yukarıda sıralanan hedeflerin gerçekleştirileceği demokratik bir okul, eğitim ve öğretim ortamı sunma sorumluluğu yüklediği söylenebilir. Ancak, Sey'in (1998'den aktaran Davies, 1999) çalışmasında işaret ettiği gibi eğitim politikalarında demokrasiyle ilgili ifadeler yer verilirken, okullarda bunlar hayata geçemeyebilmektedir. Dolayısıyla, yukarıda aktarılan mevzuatın, okul ve sınıflarda nasıl hayat geçtiği, öğretmen ve okul yöneticilerinin sorumluluklarını ne kadar ve nasıl yerine getirdikleri, mevzuattaki yükümlülüklerin eğitim ve öğretim programlarına nasıl yansıtıldığı sorularına cevap aranması gerekmektedir.

1.1.4.2. Millî Eğitim Şûra Kararlarında Demokratik Eğitim

Bakanlığın en üst danışma kurulu olan Millî Eğitim Şûrası günümüze kadar 18 kez toplanmıştır. Bu şûralarda demokratik eğitimle ve ilişkili konularla ilgili alınan kararlar aşağıda aktarılmıştır.

1949 yılında toplanan IV. şûrada "eğitim ve öğretimde dayanan demokratik ilkelerin gözden geçirilmesi" şûra gündemi ve kararları arasında yer almıştır. 1974 yılında gerçekleştirilen IX. şûranın kararlarında Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "demokrasi eğitimi ilkesi" açıklanmıştır. 1988 yılında düzenlenen XII. şûrada ise

* Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Millî Eğitim Bakanlığı projeleri kısmında ayrıntılı olarak ele alınacağı için projeye dair yönergeye bu bölümde yer verilmemiştir.

ilköğretim kurumlarının öğrencilerin “[...] demokratik davranış [...] kazanmaları için gerekli hizmeti veren kurumlar olarak düzenlenmesi”; öğretmen yetiştirmede “demokratik kişilik kazandırma ve bunun için de çözüm üretme teknikleri konusunda öğretmenlere uygulanan genel kültür programının takviye edilmesi”; öğretim programlarının “öğrenciye hür ve demokratik düşünceyi [...] kazandırması”; öğretim programlarının düzenlenmesinde “[...] sevgi esasına dayanan demokratik davranış geliştirme, hür düşünce ve hoşgörü unsurlarına da yer verilmesi” kararları alınmıştır. 1990 yılında gerçekleştirilen ve ana konusu yaygın eğitim olan XIII. şûrada ise demokrasi ve çevre konusuna ağırlık verilmesi kararı alınmıştır. 1996 yılında gerçekleştirilen XV. şûranın kararları arasında eğitim ortamında demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamaların özendirilmesi kararı yer almıştır. 2006 yılında gerçekleştirilen XVII. şûrada ise yaşam boyu öğrenme alt başlığı altında insan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitimine önem verilmesi kararı alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB), [18.08.2011a]).

Demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim konusunda en kapsamlı kararlar ise 2010 yılında gerçekleştirilen XVIII. şûrada alınmıştır. Bu kararlara göre demokrasi ve insan hakları dersi ortaöğretimde ortak dersler arasına alınmalı; okulda demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli; demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmeli; okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı oluşturulmalıdır (MEB-TTKB, [18.08.2011b]).

Sonuç olarak 1949-2010 yılları arasında toplanan şûralarda, eğitime ilişkin mevzuatlarda olduğu gibi, demokrasi eğitimi, demokratik eğitim-öğretim ortamı, demokratik okul yönetimi, öğrencilere demokratik değer ve davranışlar kazandırmayla ilgili kararlar alındığı görülmektedir. Bununla beraber, 2010 yılında toplanan XVIII. şûrada alınan kararlar demokrasi eğitimi, demokratik okul ve sınıf ortamı, demokratik okul yönetimi konularının hepsini birden ele aldığı ve eğitimin demokratikleşmesi konusunu öğretim programını, okul ve sınıf iklimini ve yönetim anlayışını kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı için özellikle dikkate değerdir.

1.1.4.3. Millî Eğitim Bakanlığı Projelerinde Demokratik Eğitim

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2004 yılından bu yana yürütülen projeler arasında demokratik eğitim ve ilgili konularla ilişkili olarak incelenebilecek iki önemli

proje vardır. Bunlar “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (DEOMP)”, “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi (DVE/İHE)”dir. Bu projeler aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

1.1.4.3.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

“Demokrasinin ancak tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceği” esasına dayanan DEOMP 2004 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Tezgel, 2006, 5). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi’nde projenin amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2004b):

“Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması [...]”

Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin demokratik ve insan haklarıyla ilişkili tutumları ve eleştirel düşünme, problem çözme, çok yönlü iletişim kurabilme gibi bir dizi demokratik beceriyi edinmeleri hedeflenmiştir (Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Kitapçığı, 2004’dan aktaran Tezgel, 2006):

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi incelendiğinde projenin, şube temsilcileri, okul öğrenci meclisi, ilçe öğrenci meclisi, il öğrenci meclisi ve Türkiye öğrenci meclisi mekanizmaları ile temsili demokrasinin deneyimlendiği bir uygulama olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu uygulama ile öğrenciler okul bazındaki süreç içerisinde seçmen, aday, temsilci, sandık kurulu üyesi, okul seçim kurulu üyesi gibi rollerde bulunarak temsili demokrasilerde kararlara katılım ve seçim mekanizmalarını deneyimlemektedirler (MEB, 2004b).

DEOMP’ye yönelik, 2004-2011 yılları arasında yayımlanmış, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin, Proje’nin hedef ve uygulama boyutlarına yönelik algılarını ele alan farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları projenin amacına, hedeflerine, amacına uygun gerçekleştirilmesine ve etkililiğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin olumlu algıya sahip olduğunu göstermektedir (Doğan, 2008; Gömleksiz, Kan ve Cüro, 2010; Kıncal ve Uygun, 2006; Metin, 2006). Proje kazanımlarına ilişkin araştırma sonuçları ise öğretmenlerin, proje ile hedeflenen becerilerin orta düzeyde, tutumların çok, kazanımların çok edinildiğini (Biçer, 2007); öğrencilerin proje kazanımlarının yüksek düzeyde edinildiğini (Özdemir, 2009) düşündüklerini göstermektedir.

Farklı araştırmaların sonuçları bir araya getirildiğinde, okul meclislerinin, öğrenci-öğretmen arasındaki olumlu iletişim kanallarının gelişimine katkıda bulunduğu; öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında işbirliğini sağladığı; öğrencilere karar süreçlerine katılma fırsatı ve söz hakkı fırsatı sunduğu; saygı, sorumluluk, özgüven ve empati duygularını, tartışma ve ifade becerilerini arttırdığı; seçme-seçilmenin önemini kavramada etkili olduğu; öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğı; demokrasi, oy kullanma, işbirliği bilinci kazandırdığı; hoşgörölü olmayı ve öğrencilerin haklarını öğrenmesini sağladığı ortaya çıkmaktadır (Ceylan, 2009; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Gömleksiz, Kan ve Cüro, 2010; Öztürk, Çelik ve Katılmış, 2009).

Bununla birlikte bazı araştırmalar da (Doğan, 2008; Kincal ve Uygun, 2006; Kurt, 2007; Metin, 2006) projenin uygulanmasında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Kurt'a (2007) göre proje, öğrencilerin ilgisizliğı, kısıtlı zaman, ikili öğretim, öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden etkin bir şekilde uygulanamamaktadır. Bir diğer araştırmanın sonucuna göre de öğrenciler projeyi yetersiz bulmakta ve uygulamada önemli sorunlar olduğunu düşünmektedirler (Gömleksiz, Kan ve Cüro, 2010).

Tüm bu araştırma sonuçları beraber değerlendirildiğinde, DEOMP'un, hedeflerine ulaşmada genel olarak başarılı olduğu, ancak farklı okullarda uygulanmasında bazı sorunların yaşandığı ve eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bununla beraber, Proje'nin yönetim biçimi olarak temsili demokrasinin öğrenilmesini ve bununla ilişkili becerilerin, tutumların ve davranışların kazanılmasını temel aldığı gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle, proje, demokrasi eğitimi kapsamında yer alan yönetim biçimi olarak demokrasiyle ilgili içeriklerin günlük yaşam içinde deneyimlenerek öğrenilmesine olanak sunması açısından önemli olmakla beraber, okulda gerçek bir demokrasi kültürünün yaratılması için yeterli değildir. Doğan'ın (2008) araştirmasında da öğretmenlerin önerdiği gibi, projenin geliştirilmesi için okul ve sınıf ortamının demokrasiyi yaşatacak yerler haline gelmesi gerekmektedir.

1.1.4.3.2. Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi

2011-2014 yılları arasında uygulanan, DVE/İHE Projesi, demokrasi ve insan hakları bilgisinin aktarılmasının yeterli olmadığı, bireylerin kendi yaşam alanlarında demokrasi ve insan haklarını tecrübe etmeleri gerektiğı kabullerini temel almıştır. Proje, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Merkezi Finans ve İhale Birimi, Avrupa Komisyonu ve AK ortaklığında yürütölmüştür (AK, [19.08.2012]).

DVE/İHE kapsamında eğitim mevzuatı, ders programları, DVE/İHE ile ilgili ders programı ve ders kitabı, DVE/İHE ile ilgili farkındalık artırma ve eğitim materyalleri, MEB personelinin eğitimi, demokratik okul kültürü ve proje iletişim stratejisiyle ilgili yedi temel faaliyet alanı belirlenmiştir. Bu faaliyetlerin sonunda ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir (AK, [19.08.2012]):

“Eğitim mevzuatının (yönetmelik, tüzük ve yönergeler) ve mevcut öğretim programının DVE/İHE ışığında analiz edilmesi ve güçlendirilmesi ve mevcut ortaöğretim ders programının ve materyallerinin yeniden tasarlanması.

DVE/İHE ile ilgili farkındalık artırma ve eğitim materyallerinin hazırlanması ve pilot okullarda uygulamaya konması, daha sonra yeniden düzenlenmesi ve tüm okullara dağıtılması.

MEB personelinin ve ilgili grupların DVE/İHE ile ilgili temel becerilerinin ve bilgi birikiminin farkındalık artırma faaliyetleri ve eğitimler yoluyla artırılması.

Demokratik okul kültürünün geliştirilmesi ve Demokratik Okul Yeterlilik Çerçevesinin hazırlanması.”

Proje faaliyetleri incelendiğinde, DVE/İHE’nin mevzuat, öğretim programları, öğretim materyalleri, öğretmen eğitimi ve demokratik okul yeterliliklerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. Bu nedenle projenin, tam anlamıyla uygulandığı takdirde, okul ve sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamının geliştirilmesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.4.4. İlköğretim ve Ortaöğretim Programlarında Demokratik Eğitim

Bu bölümde, demokratik eğitimin ve bunlarla ilişkili kavramların ilköğretim ve ortaöğretim programlarında nasıl ele alındığı incelenmiştir.

1.1.4.4.1. 2005 İlköğretim Eğitim Programında Demokratik Eğitim

2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim eğitim programı, 1968’den sonra geliştirilen ilk eğitim programıdır. Daha önce geliştirilen programlardan en temel farklılığı ise bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına dayalı olarak geliştirilmesidir.

Eğitim programında, demokrasi-eğitim ilişkisinin nasıl kurulduğu incelendiğinde, bu ilişkiye öncelikle programın değiştirilme gerekçeleri arasında yer verildiği görülmektedir. Bu gerekçelerde, demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacından ve eğitimden beklenen fonksiyonlarda eğitim-demokrasi ilişkisinin kurulmasından bahsedilmektedir. Programın vizyon ifadesinde de “[...] temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek [...]”

hedefine yer verilmiştir. Bu vizyon doğrultusunda esas alınan ilkelerden birisi de “öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetiştirmeleri” olarak belirtilmiştir. Programın inşa edildiği toplumsal temeller kısmında ise program “[...] Hür, demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön planda tutar [...]” ifadesine yer verilmiştir (MEB-TTKB, 2005a, 14-16).

2005 eğitim programının demokratik eğitimi destekleyen bir diğer özelliği de tüm derslerin kazanımları arasında olan ortak becerilerdir. Demokratik bireyin sahip olması gereken beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, sorgulama, problem çözme becerileri eğitim programında tanımlanan sekiz ortak becerinin içinde yer almaktadır.

Eğitim programının yeniliklerinden birisi de her dersin ara disiplinlerle ilişkilendirilmesidir (MEB-TTKB, 2005a). Eraslan’a (2011, 86) göre ara disiplinler “öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere verilen ana dersler yanında derslerde işlenen tema ve parçalarla ilişkilendirilen ders dışı konuları kapsar”. Ara disiplinler “öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla” oluşturulur ve “derslerle yaşam arasında bağlantı kuran” alanlardır. 2005 ilköğretim eğitim programında yer alan ara disiplinlerden birisi de insan hakları ve vatandaşlıktır (MEB-TTKB, 2005a). Yabancı dil, müzik, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği dışındaki tüm zorunlu dersler ara disiplinlerle ilişkilendirilmiş ve bu derslerin öğretim programlarında ara disiplinlerle ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Gülmez (2001) insan hakları eğitimi ile demokrasi eğitiminin bir bütün oluşturduğunu düşünür. Dolayısıyla, programda insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinine yer verilmesinin, demokrasi eğitimi ile ilişkili ve demokrasi eğitimini destekleyen bir uygulama olduğu söylenebilir.

Yukarıda aktarılanlardan yola çıkılarak 2005 1-5. sınıf ilköğretim programında, demokrasiye duyarlı bir eğitim aracılığıyla, demokratik değerlere, tutumlara, becerilere ve davranışlara sahip demokratik birey ve vatandaş yetiştirmenin hedeflendiği söylenebilir. Bununla beraber ilgili hedeflere ulaşılması, ancak öğretim programlarında da bu hedeflerin temel alınması ile mümkündür. Bu nedenle, öğretim programlarının, eğitim programının hedefleri ile tutarlılığı ve öğretim programlarında demokrasi-eğitim ilişkisinin nasıl ele alındığı aşağıda incelenmiştir.

1.1.4.4.2. İlköğretim Öğretim Programlarında Demokratik Eğitim

2012 yılında Türkiye millî eğitim sisteminde önemli bir değişiklik yapılmıştır. 1-8. sınıfları kapsayan ilköğretim okulları, iki kademeye ayrılmış ve 1-4. sınıflar ilkököl, 5-8. sınıflar ortaokul olarak adlandırılmıştır. Ayrıca imam hatip ortaokulları açılmıştır. Her kademenin programında yer alan zorunlu ve seçmlik derslerde de kimi değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler birinci ve beşinci sınıflarda uygulamaya başlanmıştır. Bununla birlikte Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçölük, din költürü ve ahlâk bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve spor, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliğı, rehberlik ve kariyer planlama gibi zorunlu derslerin öğretim programları aynı kalmıştır. Bu nedenle ilkököl öğretim programları ve ortaokul öğretim programları olarak bir ayırım yapmak henüz mümkün değildir. Örneğın 4. ve 5. sınıfta zorunlu olan sosyal bilgiler dersi için hala, 4-5. sınıflar için sosyal bilgiler dersi öğretim programı kullanılmaktadır (MEB-TTKB, [12.10.2012a], [12.10.2012b]). Bu nedenle öğretim programları ilkököl ve ortaokul ayırımı yapılmadan incelenmiş ve demokrasi, insan hakları, demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim kavramlarına yer veren programlar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe dersi: Türkçe dersi 1-5. sınıflar öğretim programında öğretmenin rollerinden biri de öğrenciler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasına özen göstermek olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi 1-5. ve 6-8. öğretim programlarında derslerde işlenecek metinlerde insan hak ve özgürlüklerine ve demokratik değerlere aykırı öğelerin bulunmaması gerektiğı belirtilmiştir (MEB-TTKB, 2006a, 2009a).

Hayat bilgisi dersi: Hayat bilgisi dersi öğretim programında kazandırılmak istenen alt becerilerden birisi, demokrasi költürünün gerçekleşmesine katkıda bulunma becerisi olarak belirtilmiştir. Dersin demokrasiyle ilişkili kazanımları ise demokrasi költürünün gerektirdiğı davranışları gözlemlemek, gerçekleştirmek ve demokratik uygulamaların üstünlüklerini tartışmak olarak özetlenebilir (MEB-TTKB, 2009b).

Sosyal bilgiler dersi: 4-5. sınıflar ve 6-7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vizyon ifadelerinde temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı vatandaşlar yetiştirmekten bahsedilmiştir. Her iki programın genel yaklaşım kısmında, sosyal bilgiler dersinin “demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı” amaçladığı belirtilmiştir. Programların genel amaçları arasında da öğrencilerin yaşamını demokratik kurallara göre düzenleme ve demokratik değerleri yaşatmaya

istekli olma amaçlarına yer verilmiştir. Programların uygulanması ile ilgili açıklamalarda ise demokratik öğretim ortamını vurgulayan aşağıdaki ifade aktarılmıştır:

“Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, cumhuriyet sevgisi gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türk vatandaşları olarak yetişebilir.” (MEB-TTKB, [15.10.2012a], [15.10.2012b])

Öğretim programları, kazanımlar açısından ele alındığında ise, sosyal bilgiler 4, 5 ve 6. sınıf öğretim programında demokratik yönetimle ilgili, 7. sınıf programında ise demokrasi ilkelerinin okul yaşamı içindeki yeriyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir (MEB-TTKB, [15.10.2012a], [15.10.2012b]).

Fen ve teknoloji dersi: 4-5 ve 6-8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki tutum ve değer kazanımlarından birisi de demokratik süreçlere güven duyma olarak belirtilmiştir (MEB-TTKB, 2005b, 2006b).

Din kültürü ve ahlâk bilgisi: Din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretim programının hazırlanmasında, demokrasi bilincinin gelişmesi ve yerleşmesinin de hedef alındığı ifade edilmiştir. Programın, değer kazanımları arasında demokrasi bilincine yer verilmiştir. Programın vizyon ifadesinde ise diğer amaçların yanı sıra temel demokratik değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sağlamak amacına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen göstermesi talebi ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [MEB-DÖGM], 2010a).

İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi: 8. sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin genel amaçları arasında, öğrencinin yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemesi ve demokratik değerleri yaşatmaya istekli olması bulunmaktadır. Programın uygulanmasına yönelik açıklamalarda ise sosyal bilgiler dersi öğretim programındakiyle benzer bir şekilde yapılandırmacı sınıfın demokrasinin yaşandığı bir ortam olduğu açıklanmıştır (MEB-TTKB, [15.08.2011]).

Sanat etkinlikleri dersi: 1-8. sınıf sanat etkinlikleri dersi öğretim programında, demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirilmesi, demokratik düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflerine yer verilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasında, tüm öğretmenlerden beklenen ortak tavrın demokratik olmak, öğrencileri dinlemek ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için çalışmak olduğu ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2006).

Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi: İlköğretim programında yer alan bir diğer ders ise 2011-2012 öğretim yılından itibaren ilköğretim 8. sınıflarda zorunlu ders olarak uygulanmaya başlanan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi. Bu dersin, benzer hedeflere sahip sosyal bilgiler, vatandaşlık bilgileri, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi derslerden temel farkı vatandaşlığa değil demokratik vatandaşlığa vurgu yapmasıdır (MEB-TTKB, 2010a).

Bu dersin öğretim programı incelendiğinde, programın temel gerekçelerinin, öğrencilerin demokratik bir toplum üyesi, demokratik bir vatandaş ve insan haklarına duyarlı birey olarak yetiştirilmesi olduğu görülmektedir. Bu birey ise demokrasi ve vatandaşlıkla ilgili bilgilere, demokratik değerlere ve demokratik becerilere sahip olmalıdır. Bunların yanı sıra programda yer alan “bireyler, hak ve özgürlüklerini kullandıkları, sorumluluklarını yerine getirdikleri ölçüde verilen demokrasi eğitimi amacına ulaşmış olur” ifadesi ile öğrencilerin demokratik davranışları göstermelerinin ve etkin bir vatandaş olmalarının beklendiği görülmektedir. Ders programının genel amaçları ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

“Bu program ile öğrencilerin;

- Özgür, bağımsız, hoşgörülü, barıştan yana ve kendine güvenen bir birey olarak demokratik ve adaletli bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaları,
- Paylaşılan ortak değerlerin korunması ve geliştirilmesinin önemini benimsemeleri,
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak temel hak ve özgürlüklerini kullanarak sorumluluklarını yerine getirmeleri,
- Etkin, sorumlu ve demokratik bir vatandaş olarak toplumsal yaşamın geliştirilmesi ve güçlenmesinde rol almaları,
- Demokratik katılımın ve demokratik yaşamın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sunmaları,
- Demokrasi bilincine sahip bir birey olarak, demokratik tutum ve davranışlar geliştirerek demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemeleri,
- Atatürk ilke ve inkılaplarının önemini kavrayarak demokratik bir Türkiye Cumhuriyeti Devletinin oluşmasına katkı sağlamaları,
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.” (MEB-TTKB, 2010a, 6)

Öğretim programının amaçlarının hem yaşam biçimi olarak demokrasiye, dolayısıyla demokratik insana, hem de yönetim biçimi olarak demokrasiye dolayısıyla sorumlu ve katılımcı bir vatandaşa yönelik olduğu görülmektedir. Programla ilgili açıklamalar kısmında da “vatandaşlık görev ve sorumluluklar değil hak ve özgürlükler bağlamında ele alınmalıdır” ifadesine yer verilmiştir.

Tematik yaklaşımla hazırlanan öğretim programında “her insan değerlidir”, “demokrasi kültürü”, “hak ve özgürlüklerimiz”, “görev ve sorumluluklarımız” temaları

bulunmaktadır. Demokrasi kültürü temasında “[...] demokrasi bilincinin oluşturulması, demokratik tutum geliştirilmesi, demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi [...]” hedeflenmiştir. Hak ve özgürlüklerimiz temasında “[...] demokrasi ile hak ve özgürlüklerin kullanılması arasındaki ilişkiyi fark edebilme, demokratik hak arama yollarını kullanma, hak ve özgürlüklerin ihlallerinde demokratik çözüm önerileri getirme gibi beceriler” hedeflenmiştir. Görev ve sorumluluklarımız temasında ise öğrencilerin yaşam alanlarının demokratikleşmesinde, kendilerine düşen görev ve sorumlulukların farkına varmasının hedeflendiği söylenebilir (MEB-TTKB, 2010a, 4-6).

Yukarıda bahsedilen amaç ve hedeflere ulaşılabilmesinin gerekliliklerinden birisi ders öğretmeninin demokratik değer, tutum, beceri ve davranışlara sahip olmasıdır. Bu gereklilik programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar kısmında öğretmenin “sorunların barışçıl çözümüne yönelik kararlılık gösterme, eleştirilere katlanabilme, etkili iletişim, yönetişim, ihtilafli konularda soğukkanlılık ve yansızlık” (MEB-TTKB, 2010a, 6) gibi tutumlara dikkat etmesi gerektiği belirtilerek vurgulanmıştır.

1.1.4.4.3. Ortaöğretim Öğretim Programlarında Demokratik Eğitim

Resmi ortaöğretim kurumlarından, genel lise, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, meslek lisesi, Anadolu meslek lisesi, teknik lise ve Anadolu teknik lisesi programları incelendiğinde, her kurum türünde şu derslerin ortak olduğu görülmektedir: Dil ve anlatım, Türk edebiyatı, din kültürü ve ahlâk bilgisi, tarih, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, coğrafya, matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji, sağlık bilgisi, felsefe, yabancı dil, beden eğitimi, görsel sanatlar/müzik, millî güvenlik bilgisi, trafik ve ilk yardım. Ancak kurum türüne göre bu derslerin saatleri farklılaşabilmektedir. Anadolu liselerinde bu derslere ek olarak ikinci yabancı dil dersi bulunmakta, imam hatip ve Anadolu imam hatip liselerinde ise din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi bulunmamaktadır. Bu ortak derslere ilaveten, genel lise ve Anadolu liselerinde seçmeli dersler; imam hatip ve Anadolu imam hatip liselerinde meslek dersleri; teknik, Anadolu teknik, meslek ve Anadolu meslek liselerinde ise alan dersleri bulunmaktadır (MEB-TTKB, [21.08.2012]).

Tüm okul türlerinde ortak olan derslerin öğretim programları incelendiğinde, her dersin öğretim programında demokrasi-eğitim ilişkisinin kurulmadığı görülmektedir. Demokrasi, insan hakları, demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim kavramlarına yer veren sınırlı sayıdaki öğretim programı aşağıda aktarılmıştır.

Din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi: Lise din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretim programında, demokrasi bilincini tüm bireylerde geliştirmek ve yerleştirmek amacına yer verilmiştir. Programın vizyon ifadesinde diğer amaçların yanı sıra temel demokratik değerlerle donanmış vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağlamak amacı da yer bulmuştur. Ayrıca, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde, öğrenme-öğretme stratejisi geliştirmede/seçmede dikkat edilmesi gereken başlıca değişkenler arasında demokratik bir öğrenme sağlanması gerekliliği belirtilmiştir (MEB-DÖGM, 2010b).

Tarih ve inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersleri: Lise 9. ve 10. sınıf tarih dersinin genel amaçları arasında “Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak” ve “Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak” amaçları yer almıştır. Tarih dersinin bu genel amaçları inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretim programında da yer almaktadır. (MEB-TTKB, 2007, 3-4, 2011a, 4, 2011b, 4, 2012a, 2012b)

Ayrıca inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının genel amaçları arasında “İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemek” amacını da yer verilmiştir (MEB-TTKB, 2012a, 4).

Geometri: Geometri dersi 9, 10 ve 11. sınıf öğretim programlarının öğrenme-öğretme stratejisi geliştirmede/seçmede dikkat edilmesi gereken başlıca değişkenleri arasında demokratik bir öğrenme ortamı sağlanması gerekliliğine yer verilmiştir (MEB-TTKB, 2010b, 2010c).

Felsefe: Felsefe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin esaslardan birisi de “Etkinlikler uygulanırken yapılan tartışmalarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen gösterilmelidir.” biçiminde ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [MEB-OGM], 2009a, 7).

Görsel sanatlar dersi: Ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının genel amaçları arasında öğrencilerin demokratik bir kişiliğe sahip olması amacına yer verilmiştir (MEB-OGM, 2009b).

İlkokul, ortaokul ve lise öğretim programları bir bütün olarak ele alındığında; ilişkilerin demokratik olması, öğrencinin demokratik bir kültür yaratmanın parçası olması,

demokratik değer, tutum ve davranışlara sahip demokratik bireyler/vatandaşlar yetiştirilmesi, demokratik eğitim/öğrenme ortamı oluşturulması, demokratik etkin vatandaşlar yetiştirilmesi, demokrasi bilincinin geliştirilmesi ve yönetim biçimi olarak demokrasinin tanınması gibi hedeflerin az sayıdaki öğretim programında, farklı düzeylerde bulunduğu görölmektedir. Bununla beraber ilkokul, ortaokul, lise kademelerindeki zorunlu ve seçimlik derslerin çoğunda demokrasi-eğitim ilişkisinin öğretim programlarına yansımamış olması da dikkate değerdir.

Türkiye millî eğitim sisteminde, demokratik eğitimin yerinin ne olduğu, mevzuat, eğitim ve öğretim programları düzeylerinden yola çıkarak ele alındığında, iki temel sorunla karşılaşmaktadır. Birincisi mevzuattaki yükümlölüklerin, eğitim-öğretim programlarına ve eğitim ortamına yansması sorunudur. Mevzuat ve programlar incelendiğinde, mevzuattaki yükümlölüklerin 2005 yılında uygulanmaya başlayan eğitim programına yansıtıldığı, ancak eğitim programındaki demokrasi ve demokratik eğitim vurgusunun öğretim programlarında yeterince yer bulmadığı görölmektedir. Ortaokul ve lise öğretim programlarında da aynı sorun söz konusudur.

İkinci sorun ise mevzuat ve yazılı program ile uygulanan programlar ve eğitim ortamının niteliği arasındaki tutarsızlıktır. Yüksel (2004, 5) “Okullar programda belirtilmiş olan her amaç ve faaliyeti yerine getirebiliyorlar mı?”, “Programda öğretilmesi istenenlerle okullarda öğretilenler arasında fark var mıdır?” soruları ile yazılı program ile uygulanan program arasındaki ilişkiyi sorgulamakta ve programlarda belirtilenlerin tamamının yerine getirilmediğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de demokratik eğitimi dolaylı ya da doğrudan ele alan araştırmaların sonuçları, okul ortamı, eğitim ortamı ve öğretmen davranışları açısından uygulamaların yeterince demokratik olmadığına işaret etmektedir. Örneğin, Duman’ın (2006) yaptığı araştırmada, “Öğrenciler okulun işleyiş kurallarının kararlaştırılmasında ve bunların uygulanmasında söz sahibi midirler?” sorusuna öğretmenlerin %56.9’u “Söz sahibi olmaları gerekir ama buna izin verilmiyor.”, %25.8’i ise “Söz sahibi değildir, ama sebebi öğrencilerin isteksizliğidir.” cevabını vermişlerdir. “Günümüzde, öğretmenlerin daha fazla otoriter davranmalarına ihtiyaç var mıdır?” sorusuna ise öğretmenlerin %27.1’i “evet” cevabını vermişlerdir. Bu sonuçlar, demokratik eğitim hedefinin hayata geçmesi önündeki engelleri ortaya koyması açısından önemlidir. Kamburoğlu da (2009) ilköğretim öğrencilerinin okul yönetimine katılımlarının öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin yönetime istenilen düzeyde katılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul ortamının niteliğine yönelik araştırmalarda da, insan hakları ve katılım boyutlarında, olumsuz sonuçlara rastlanmaktadır. Karakuş (2004) okul ortamını insan hakları açısından değerlendirdiği araştırmasında, ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin okul ortamını ekonomik ve sansür-ceza açılarından yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Okul ortamının öğretmen ve aday öğretmenlerce, öğretmenin okul yönetimine katılımı, müfredatın içeriğinin belirlenmesi sürecine katılımı, eğitimin uygulanmasına katılımı boyutlarında düşük düzeyde demokratik algılandığı bir diğer araştırma bulgusudur (Gürşimşek ve Göregenli, 2004).

Öğretmen demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirildiği bazı araştırmalarda da, demokratik eğitim ortamının desteklenmediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmalarda, genel lise öğrencilerinin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmadıkları (Yalçın-Durmuş ve Demirtaş, 2009), ilköğretim öğretmenlerinin demokratik davranışları yeterince sergilemedikleri (Toper, 2007), ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki davranışlarının demokratik olmadığı (Yalçın, 2007), okul ve sınıflarda öğretmenlerin demokratik davranışlar sergileme konusunda eksikliklerinin olduğu (Uslu, 2003), öğretmen ve okul yöneticilerinin, demokrasi ve insan hakları konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği (Akpınar ve Turan, 2004) yönünde sonuçlara rastlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin demokratik bilinç ve davranış kazandırmada kısmen yeterli olduğu (Başaran, 2006), tarih öğretmenlerinin tarih programını demokrasi eğitimi için yetersiz buldukları (Mutluer, 2009) dikkate değer diğer araştırma sonuçlarıdır.

Tüm bu sonuçlar demokratik eğitime yönelik mevzuat ve yazılı programların hedefleri ile uygulama arasında farklılıklar olduğunu ve eğitim ortamlarının demokratikliği konusunda sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır.

Bu çerçeve de demokratik eğitim hedefinin ne kadar yerine getirildiğinin daha ayrıntılı olarak incelenmesi, bu hedefe ulaşılmasında ne tür engellerle karşılaşıldığının ve hangi alanlarda eksiklikler olduğunun tespit edilmesi ve sistemin iyileştirilmesi için çözüm önerilerinin geliştirilmesi bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da, bu problem den yola çıkılarak sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin ve gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarının betimlenmesi ve varsa eksiklikler ile geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi amaç edinilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre ilkokul, ortaokul ve liselerde sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin gerçekleşme düzeyini, bu düzeyin farklılaşmasına neden olan değişkenleri ve bu ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarını saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

1- Öğretmen algılarına göre ilkokul, ortaokul ve liselerde, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi nedir?

Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi,

2- Eğitim kademelerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

4- Okulun ortalama sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?

5- Branşa göre farklılık göstermekte midir?

6- Mezun olunan kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?

7- Demokratik eğitimle ilgili hizmet öncesi eğitim (HÖE) ya da hizmet içi eğitim (HİE) alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

8- Demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

9- İnsan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

10- Kişiler arası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

11- Sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?

12- Sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Problem durumu bölümünde de açıklanmaya çalışıldığı gibi demokrasi ile yönetilen ülkelerin eğitim sistemlerinde demokratik eğitim giderek önem kazanmaktadır. Bu durumun bir nedeni demokratik eğitimin; demokrasi, insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin hedeflerine ulaşmasının gereği olarak görülmesi, diğer nedeni ise demokratik eğitimin kendisinin de bir insan ve çocuk hakkı olarak tanımlanmasıdır. Araştırmalar demokrasi, vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin hedeflerin ancak demokrasi ve insan haklarının yaşandığı demokratik bir eğitim ortamında gerçekleşebileceğini göstermektedir. Uluslararası belgelerde insan hakları ve demokrasi eğitimi bir insan hakkı olarak tanımlamakta ve bu eğitimlerin de ancak demokratik bir eğitim ortamında hedeflerine ulaşabileceği belirtilmektedir. Ayrıca çocuğun kendisiyle ilgili kararlarda görüşünün alınması ve bu görüşe ağırlık verilmesi bir çocuk hakkı olarak tanımlanmakta ve bu durum da demokratik bir eğitim ortamını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle demokratik eğitimin nasıl sağlanacağına, okullarda verilen eğitim-öğretimin, öğretmenlerin, eğitim ortamlarının ne kadar demokratik olduğuna, demokratik eğitimin gerçekleştirilmesine nelerin engel olduğuna ilişkin yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır. Bu araştırmada da sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyine, bu düzeye etki eden faktörlere ve bu ölçütlerin gerçekleştirilmesini engelleyen problem kaynaklarına odaklanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde sınıf içindeki demokratik eğitim ortamını, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının/öğretim görevlilerinin demokratik davranış, tutum ve inançlarını inceleyen araştırmalar yapıldığı ve bu araştırmalarda kullanılmak üzere veri toplama araçları geliştirildiği görülmektedir. Bu veri toplama araçları sınıfın demokratik-otoriter atmosferini (Hyman, 1960'dan aktaran Kotzen, 1994), öğretmenlerin sınıfta demokratik süreçleri kullanımını (Booth, 1971), öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarını ve tutumlarını (Çakmur, 2007; Demir, 2003; Demirtaş, 2004'den aktaran Yalçın, 2007; Genç, 2006; Gözütok, 1995; Topper, 2007; Villapiano, 1983; Yeşil, 2009; Yurtseven, 2003), öğretmen adaylarının demokratik değerlerini (Selvi, 2006), öğretmen adaylarının sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarını (Gömleksiz, 1993), öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını (Akbaşlı, Yanpar ve Sünbül, 2010), öğretim görevlilerinin ve öğretmen adaylarının demokratik davranışlarını (Gömleksiz, 1988), öğretmenlerin demokratik inançlarını (Shechtman, 2002, Türkçeye uyarlayan Kesici, 2006), öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamının demokratikliğine ilişkin görüşlerini

(Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010) belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş ve literatüre önemli katkılar sunmuşlardır. Bununla birlikte bu veri toplama araçlarında demokratik eğitim ortamı ile demokratik tutum ve davranışların çoğunlukla demokratik ilke ve değerlere dayalı ilişkiler, öğretmen nitelikleri ve karar alma-katılım üzerinden ele alındığı; eğitim programı-öğretimle ilgili maddelere az sayıda ve yüzeysel olarak yer verildiği; bu maddelerde de hedefler, içerik, yöntem-teknik ve değerlendirme öğelerinin tamamının göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir (Akbaşlı, Yanpar ve Sünbül, 2010; Booth, 1971; Çakmur, 2007; Genç, 2006; Demirtaş, 2004'den aktaran Yalçın, 2007; Gömleksiz, 1993; Gözütok, 1995; Shechtman, 2002; Toper, 2007). Bazı çalışmalarda ise eğitim programı-öğretimle ilgili maddelere hiç yer verilmemiştir (Demir, 2003; Hyman, 1960'dan aktaran Kotzen, 1994). Ancak literatür demokratik eğitim ortamında karar alma süreçlerinin, ilişkilerin, öğretmenin tutum ve davranışlarının, eğitim programı ve öğretimin de demokratik olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle tüm bu veri toplama araçlarının literatüre önemli katkılar sunmakla beraber demokratik eğitim ortamını ve eğitimle ilişkili demokratik öğretmen tutum ve davranışlarını tüm boyutlarıyla ele almadıkları düşünülmektedir. Bu araştırmada demokratik eğitim ortamı eğitim programı-öğretim boyutunu ve bu boyutun hedefler, içerik, yöntem-teknik ve değerlendirme öğelerinin hepsini içerecek şekilde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yukarıda aktarılan veri toplama araçları içinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerini gerçekleştirmeye yönelik öğretmen davranışlarını, öğretmen algılarına göre değerlendirmeyi amaçlayan, demokratik eğitim ortamını tüm yapı ve süreçleri içine alacak şekilde bütüncül olarak inceleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında geliştirilen ve karar alma, eğitim programı-öğretim, öğretmen-ilişkiler alt boyutlarından oluşan Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği'nin (DEOÖ) literatürdeki bu boşluğu doldurarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın demokratik eğitim ortamında eğitim programları ve öğretimin niteliklerini ortaya koyması açısından da literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Demokratik eğitim ortamı ve öğretmenlerin sınıf içi demokratik tutum ve davranışlarıyla ilgili değişkenlerin ortaya çıkartılması ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilerin geliştirilmesinin de demokratik eğitim çalışmaları açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak demokratik eğitim ortamı ile demokratik öğretmen tutum, değer ve davranışlarını problem edinen araştırmalar incelendiğinde çok azında eğitim kademesinin bağımsız değişken olarak alındığı (Çakmur, 2007; Gözütok, 1995; Saraçoğlu, Evin ve Varol, 2004), çoğunda ise

incelemelerin ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe, ilköğretim ya da ortaöğretim olmak üzere tek bir kademe üzerinden yapıldığı görülmektedir (Atik, 1988; Demir, 2010; Genç, 2006; Güleç ve Balçık, 2009; Güler, 2003; Gürşimşek ve Göregenli, 2004; Kahraman, 2008; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006; Kontaş, 1997; Merdan, 2008; Şahin, 2008; Taçman, 2006; Toper, 2007; Uslu, 2003; Villapiano, 1983; Yalçın-Durmuş ve Demirtaş, 2009; Yeşil, 2009; Yurtseven, 2003). Benzer şekilde incelenen araştırmalar içinde sınıf mevcudunu bağımsız değişken olarak ele alan sadece bir araştırma (Demir, 2003) bulunmaktadır. Tüm lise türlerini bağımsız değişken olarak inceleyen araştırma ise bulunmamaktadır. Ayrıca, demokrasi eğitimi ve demokratik eğitimle ilgili HİE alma durumunun değişken olarak incelendiği araştırmalar (Çakmur, 2007; Şahin, 2008) bulunmasına rağmen bu konularla ilgili HÖE alma durumunun değişken olarak incelendiği araştırmaların olmadığı görülmektedir. İnsan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu da hiçbir araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınmamıştır. Bu araştırmada eğitim kademesi, lise türü, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin demokratik eğitim, demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi ve kişiler arası ilişkilerle ilgili HÖE ve HİE alma durumu bağımsız değişkenler arasında yer almıştır. Bu nedenle bu değişkenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi üzerindeki etkisinin ortaya çıkartılmasının ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmesinin literatüre ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda da açıklandığı gibi öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları gerçekleştirme, demokratik tutumlara sahip olma düzeyleri çokça araştırılmıştır. Bununla birlikte literatürde, öğretmenlerin sınıf içinde demokratik davranışları gerçekleştirememesi nedenlerini, bununla ilgili problem kaynaklarını inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmada demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynakları da belirlemeye çalışmıştır. Bu yönden hem problem kaynaklarının ortaya çıkması hem de bunlardan yola çıkılarak çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından alandaki önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlılar üzerinde temellenmiştir.

1- Öğretmenler DEÖÖ'de yer alan maddeleri, ders verdikleri sınıflardaki kendi uygulamalarını dikkate alarak içtenlikle cevaplamışlardır.

2- Öğretmenler soru formunda yer alan açık uçlu soruyu içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1- Araştırma çalışma evreni açısından İstanbul ilinde bulunan resmi ilkokullarda, resmi ortaokullarda, resmi genel, Anadolu, kız teknik ve meslek, Anadolu kız teknik ve meslek, ticaret meslek, Anadolu ticaret meslek, resmi teknik ve endüstri meslek, imam hatip ve Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. İstanbul ilinde sayıca az olan Anadolu güzel sanatlar, fen, güzel sanatlar ve spor, sosyal bilimler, Anadolu öğretmen lisesi gibi liseler ve adalet, tarım, sağlık meslek lisesi gibi meslek liseleri, örnekleme oranlı olarak yansıtıldığı takdirde örneklem hacmini çok fazla arttıracığı için çalışma evreninin kapsamına alınmamıştır.

2- Araştırma, 2011-2012 öğretim yılı bahar dönemi ve 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilindeki okullardan toplanan veriler ile sınırlıdır.

3- Demokratik eğitim ortamına ilişkin olarak toplanan veriler DEOÖ'de yer alan "karar alma", "eğitim programı-öğretim" ve "öğretmen-ilişkiler" alt boyutlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

4- Araştırma öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Demokratik eğitim: Demokratik eğitim, amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan; öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoş görüye, kişiliğe değer ve önem veren; bizzat demokrasi ilke ve kurallarının, insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitimidir (Binbaşıoğlu, 1986).

İnsan hakları eğitimi: İnsan hakları eğitimi, insan haklarının ve temel özgürlüklerin yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri, anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılıp savunulmasına katkıda bulunacak şekilde yetkinleştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir (AKBK, 2011, 7).

Demokratik vatandaşlık eğitimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin, genç insanların ve yetişkinlerin toplumlarındaki karar alma süreçlerine aktif ve sorumlu olarak katılımlarını desteklemeye çalışan birtakım uygulama ve etkinliklerden oluşur (O'Shea, 2003).

Eğitim ortamı: Bu araştırmada eğitim ortamı kavramı sınıf içindeki karar alma süreçlerini, öğretim süreçlerini, ilişkilerin yapısını ve öğretmen davranışlarını kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

Sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı: Bu araştırmada sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı ifadesi, tüm süreçlerin demokrasiyle ilişkisi kurularak gerçekleştirildiği bir sınıf ortamını belirtmek için kullanılmıştır.

Demokratik eğitim ortamı ölçütleri: Bu araştırmada demokratik eğitim ortamı ölçütleri ifadesi DEOÖ'de yer alan maddeleri belirtmek için kullanılmıştır.

İlköğretim okulu: 1997-1998 öğretim yılından 2011-2012 öğretim yılına kadar sekiz yıllık temel eğitimin verildiği kurumlardır.

İlkokul: 2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen kanun ile uygulamaya geçen ve 1-4. sınıfları kapsayan ilk dört yıllık temel eğitimin verildiği okullardır.

Ortaokul: 2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen kanun ile uygulamaya geçen ve 5-8. sınıfları kapsayan dört yıllık temel eğitimin verildiği okullardır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyinin ve bu düzeyin farklılaşmasına yol açan değişkenlerin anket ve davranış ifadelerinin yer aldığı bir ölçek ile öğretmen algılarına dayalı olarak belirlemesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı da demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarının ortaya çıkartılmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimle ilişkili demokratik davranışlarını, tutumlarını, değerlerini ve inançlarını belirlemeye yönelik araştırmalar; bu davranış, tutum, değer ve inançlar ile eğitim kademesi, okul türü, okulun ortalama sınıf mevcudu, branş, mezun olunan kurum türü, “Demokrasi eğitimi, demokratik eğitim, insan hakları eğitimi ve kişiler arası ilişkiler ile ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alma” değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar; demokratik eğitimin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarıyla ilgili araştırmalar bu araştırmayla doğrudan ilgili araştırmalar olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algıları incelenmiş olmakla beraber, aday öğretmenlerle ilgili araştırmalar da ilgili araştırmalar kapsamında ele alınmıştır. Aşağıda, Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen ilgili araştırmalar ve bu araştırmayla ilgili sonuçları tarih sırasına göre sunulmuştur.

Sterman (1976) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci algılarına göre ortaokul öğretmenlerinin demokratik sınıf davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Amerika’da gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 60 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci algılarına göre öğretmenlerin demokratik olan ve olmayan çok çeşitli davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Villapiano (1983) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin ve yardımcı personelin demokratik davranışları ile öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve topluma yönelik tutumları; demografik özellikleri ile demokratik davranışları, eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın

örneklemini 102 öğretmen ve yardımcı personel oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Demokratik Sınıf Davranış Ölçeği ve Schutz (1978) tarafından geliştirilen VAL-ED (eğitim değerleri) FİRO Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tutum ve demografik değişkenlerin, demokratik davranışlardaki değişimin %62'den fazlasını, kişilerarası ilişkilerle ilgili eğitim alma durumunun ise bu değişimin %10.3'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Gözütok (1995) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan ilk, orta ve lise kademesindeki okullarda görev yapan 300 öğretmen ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programında öğrenim gören 101 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak öğretmen kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Gözütok'un araştırmasının, bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili sonuçlarına göre öğretmenlerin ortalama demokratik tutum puanları, öğretim kademesi ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin tutum puanları arasında ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine; din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenleri ile diğer branştan öğretmenlerin tutum puanları arasında din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenleri aleyhine; yabancı dil öğretmenleri ile iş-teknik öğretmenlerinin tutum puanları arasında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kontaş (1997) tarafından yapılan araştırmada, liselerdeki öğrenci ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezindeki 600 lise ikinci sınıf öğrencisi ile bu lisede görevli 25 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Büyükkaragöz (1990) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçeği olması gereken davranışlar üzerinden yanıtlarken, yapılan görüşmelerde bu davranışlara uymadıkları; öğrencilerin, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının demokratikliğine yönelik cevaplarının yargılamalardan uzak bir dilek özelliği taşıdığı ve felsefe grubu derslerinin öğrencilerin demokratikleşmesine olumlu yönde herhangi bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydoğan ve Kukul (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile üniversitede görevli öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri ilinde bulunan ilkokul beşinci sınıf ve lise son sınıf öğretmenleri

ile Erciyes Üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmuşlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından Atasay (1997), Gömleksiz (1988) ve Yıldırım'ın (1994) anketlerinden yararlanılarak geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul ve lise öğretmenlerinin demokratik davranışları orta ve üstü düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Demir (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin görüşlerinin cinsiyete, okul türüne ve sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenciler sınıf mevcudu 25'ten az olan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerini, mevcudu 25-40 arası ile 41 ve üzeri olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerinden daha demokratik olarak değerlendirmektedirler.

Güler (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin demokratik değerleri benimseme ve bunları davranışlarına yansıtma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir il merkezinde bulunan 19 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 180 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 649 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin demokratik değerleri yüksek düzeyde benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, kıdem değişkenine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Uslu (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik davranış sergileme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya merkez ilköğretim okullarında görev yapan 267 öğretmen ile 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri demokratik davranış ifadelerini içeren bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ile öğrencilerin demokratik davranışlar sergilemenin gereğine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları, ancak öğretmenlerin okul ve sınıflarda demokratik davranışlar sergileme konusunda çeşitli eksikliklerinin olduğu, cezanın hala etkili bir disiplin sağlama aracı olarak kullanıldığı, öğrencilerin

görüşlerini ifade etmekten çekindikleri ve öğrencilerin okullarında demokratik bir yapı istedikleri ortaya çıkmıştır.

Yurtseven (2003) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 207 branş öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılım, bilimsellik, eşitlik, devletin bireye karşı sorumlulukları, ayrımcılık, adalet alt ölçeklerinden oluşan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin katılımcı, bilimsel düşüncelere sahip, eşitlikçi, hoşgörülü (ırk, dil, din, toplumsal sınıf vb. ayrım gözetmeyen), adalete ve devletin bireye karşı sorumluluklarını yerine getirmesine önem veren tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin alt ölçeklerden aldıkları tutum puanları görev yapılan lise türü (genel lise, endüstri meslek lisesi ile kız teknik ve meslek lisesi), mezun olunan kurum, hizmet içi eğitim programlarına katılıp katılmama, kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilimsellik alt ölçeğinden aldıkları tutum puanları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinin bu alt ölçekten aldıkları puanların diğer branş öğretmenlerinin aldıkları puanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Doğanay ve Sarı (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim kademesindeki öğrencilere temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığı belirlenmesi ve bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programın ne ölçüde etkili olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemleri arasından “Öğretmenlerin, öğrencilere temel demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde problem kaynağı olabilecek değişkenler hakkındaki görüşleri nelerdir?” ve “Öğretmenlerin temel demokratik değerlerin kazandırılmasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” problemlerine yer verilmiştir. Araştırmanın öğretmen örneklemini Adana Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan okullarda görev yapan 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği, Demokratik Değerleri Kazanma Süreci Anketi ve Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili sonuçlarına göre öğretmenler temel demokratik değerlerin kazandırılmasında problem kaynağı olarak en yüksek ortalama puan ile öğrenciden kaynaklanan eksiklikleri, daha sonra ise

ortalama puan sırasına göre diğer (aile, çevre) problem kaynaklarını, yönetici tutumundan kaynaklanan eksiklikleri, öğretmenin bilgi-beceri eksikliğini, programdan kaynaklanan eksiklikleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerin demokratik değerlerin kazandırılmasına ilişkin çözüm önerilerinin ise ortalama puan sıralamasına göre öğretmenin model olması, sınıf ortamının demokratikleşmesi, ders konularının gerçek yaşamla bütünleştirilmesi, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, programa yeni konular eklenmesi ve bazı konuların çıkarılması olduğu saptanmıştır.

Kayabaşı (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının demokratik davranış gösterme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 563 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gömleksiz (1988) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokrasinin ilkelerine yüksek düzeyde katıldıkları ve demokrasi ilkelerine katılma düzeylerinin cinsiyet ve branş (sözel ve sayısal ağırlıklı) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık yarısından çoğu sınıf içinde demokrasi ilkelerine uygun davranışlar gösterdiklerini ifade ederken, yaklaşık üçte biri de bu davranışları kısmen gösterdiklerini belirtmiştir.

Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından yapılan, araştırmada, öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir’de farklı eğitim düzeylerinde ve farklı branşlarda çalışan 317 öğretmen ile 768 aday öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin demokratik tutum puanları devam edilen üniversite, bölüm, cinsiyet, yaş, ailenin sosyal çevresi, mezun olunan lise, ailenin eğitim düzeyi ve mesleğe yönelik istek değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla beraber öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının çalışılan kurum, cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan kurum, branştan alınan doyum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma sonucunda tutum puanları felsefe-sosyoloji-psikoloji grubu öğrencileri ile diğer gruptaki öğrenciler arasında felsefe-sosyoloji-psikoloji grubu öğrencileri lehine; ilahiyat fakültesi öğrencileri ile diğer gruptaki öğrenciler arasında ilahiyat fakültesi öğrencileri aleyhine; basın yayın ve halkla ilişkiler/radyo-TV bölümü öğrencileri ile fizik-kimya-biyoloji, beden eğitimi ve resim-müzik öğretmenliği öğrencileri arasında basın yayın ve halkla ilişkiler/radyo-

TV öğrencileri lehine; beden eğitimi öğretmenliği ile Türkçe-edebiyat, tarih-coğrafya, yabancı diller ve sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri aleyhine; tarih-coğrafya ile fizik-kimya-biyoloji bölümleri öğrencileri arasında tarih-coğrafya bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demokratik tutum puanları arasında öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Toy (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin demokratik tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan 615 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Büyükkaragöz ve diğ. (1996) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamasının 42 puan ortalamasına göre 49.97 olarak iyi düzeyde olduğu ve öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamalarının uzmanlık alanlarına göre farklılaştığı saptanmıştır.

Pryor ve Pryor (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik uygulamaları öğretimlerine entegre etme niyetleri ile tutum ve inançlarının bu niyete etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini demokratik uygulamaların farklı düzeylerde gerçekleştirildiği üç farklı sosyal bilimler sınıfına devam eden 76 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına dönem başında ve sonunda, öntest ve sontest olarak demokratik uygulamalara ilişkin davranışsal niyet, tutum, normatif ve eylemsel bilgi maddelerinden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, demokratik uygulamaları gerçekleştirmek konusunda güçlü bir niyete sahiptirler ve bu niyet davranışa yönelik tutum tarafından kontrol edilmektedir. Yüksek düzeyde demokratik uygulamaların entegre edildiği sosyal bilgiler dersindeki öğretmen adaylarının demokratik uygulamaları gerçekleştirme bilgisinin de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik danışma ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarının bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği, öğrencinin kendi beyanına göre anne, baba ve öğretim elemanlarının tutumlarını algılaması değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini psikolojik danışma ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 265 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Gözütok

(1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin demokratik tutum puanlarının bölüm, baba mesleği, anne eğitim düzeyi ve annenin öğrencilere yönelik algılanan tutumları değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın bu araştırma açısından önem taşıyan bulgusu, öğrencilerin demokratik tutum puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesidir. Bu farklılık ise sadece fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile psikolojik danışma ve rehberlik öğrencileri arasında fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri lehine çıkmıştır.

Genç (2006) tarafından yapılan araştırmada, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezinde görev yapan 300 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin çok çeşitli etkinlikler kullandıkları ve bu etkinliklerin cinsiyet ve okutulan sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksekokulu, eğitim fakültesi, dört yıllık diğer fakültelerden atanmış ve yüksek lisans yapmış öğretmenlerin demokratik kazanımların gerçekleşmesinde kullandıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri arasında öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesinde öğrenim görmüş öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Taçman (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara il merkezindeki dört özel ilköğretim okulunda görev yapan 50 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamalarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan kurum düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 0-5 yıl ile 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin farklı kıdeme sahip öğretmenlere göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre demokratik tutum puan ortalamaları anlamlı biçimde daha yüksektir.

Çakmur (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf-içi davranışlarının demokratiklik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Tuzla, Pendik, Kartal, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki dokuz resmi ilköğretim okulunda görev yapan 400 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Sınıf-içi Demokratik Öğretmen Davranışları Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf-içi demokratik öğretmen davranışları ortalama puanlarının cinsiyet, okul kademesi, okul türü (resmi-özel), mesleki kıdem, branş, demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın bu araştırmayla ilgili olan sonuçlarına göre, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenler, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere göre; diğer kategorisinde bulunan branşlardaki öğretmenler sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, Türkçe ve yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre; demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler, demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre sınıf-içi demokratik öğretmen davranışlarını daha fazla göstermektedirler.

Toper (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde demokrasi eğitiminin yerinin, bu eğitimi anlatmak, tanıtmak ve benimsetmek için ne gibi etkinlikler yapıldığının, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars merkez ilköğretim okullarında görev yapan 94 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Demokratik Tutum ve Davranışları Ölçme Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları yeterli düzeyde sergilemedikleri; öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince demokrasi eğitimiyle ilgili bilgi almadıkları; ders işlerken öğretmen merkezli ve öğretmenin öğrenciden daha aktif olduğu anlatım yöntemlerini kullandıkları; fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla öğrencileri daha aktif kılan, araştırma, inceleme ve işbirliğine yönlendiren çalışmalarla ders işledikleri ve öğrencilerin sınıf düzenini bozacak bir davranışta bulunması halinde diğer öğretmenlere göre öğrencilerle daha çok işbirliği içinde bulundukları; sosyal bilgiler dışındaki branş öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince demokrasi eğitimi hakkında bilgi almadıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve empatik becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; öğrenim görülen sınıf, anabilim dalı, anne ve baba öğrenim durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2008) tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültesi ile fen-matematik ve sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında okuyan son sınıf öğrencileri, fen ve matematik alanlar ile sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma evreninin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokratik tutumlarının öğrenim görülen bölüm, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutum puanlarının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin puanlarına göre; sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı öğrencilerden felsefe bölümü öğrencilerinin demokratik tutum puanlarının tarih, Türk dili ve edebiyatı ile coğrafya bölümleri öğrencilerinin puanlarına göre; sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin demokratik tutum puanlarının fen ve matematik alanlar tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin puanlarına göre; eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutum puanlarının tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kahraman (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeylerinin ve bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki dört resmi ve bir özel ilköğretim okulunda öğrenim gören 344 öğrenci oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Mecit (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testlerinden Form X ve Demir (2003) tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci algılarına göre öğretmenlerin katılımcı sınıf ortamı oluşturma, öğrenci haklarına saygılı olma, demokratik iletişim ortamı oluşturma, eşitlikçi davranış sergileme ve demokratik davranma düzeylerinin orta değer in üstünde olduğu; öğrencilerin, öğretmenlerinin demokratik davranışlarını algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfın mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre 30 ve altında, 31-40 ve 41 ve üstünde öğrenci olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin katılımcı sınıf oluşturma, demokratik iletişim ortamı oluşturma, eşitlikçi davranış sergileme, öğrenci haklarına saygılı olma ve demokratik davranma düzeyleri 31-40 öğrenciden oluşan sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Koç (2008) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen (Akdeniz-Mersin, Karadeniz-Samsun, Güneydoğu Anadolu-Gaziantep, Orta Anadolu-Eskişehir, Doğu Anadolu- Erzurum, Ege-Denizli, Marmara- Bursa) resmi okullarda görev yapan kadrolu 459 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Büyükkaragöz ve diğ. (1996) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamalarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, mezun olunan yüksek öğretim kurumu, meslekteki görev süresi, meslekteki konum, görev yapılan il değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Merdan (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilere demokratik davranış kazandırma yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında görev yapan 303 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Genç (2006) tarafından geliştirilen İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlilikleri Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, branş değişkenlerine göre anlamlı

farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre “Öğrenciler arasında ilgi kümelerinin, öğrenci kulüplerinin oluşturulması için çaba harcarım.” ifadesine eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre; “Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim.” ifadesine eğitim yüksek okulu mezunu olan öğretmenler diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre; “Demokratik eğitim ortamının oluşturulmasında yaşanan problemleri gidermek için uğraşırım.” ifadesine 30 ve daha az öğrencisi olan öğretmenler 41 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlere göre; “Öğrencilere bireysel ve kültürel farklılıkların olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer veririm” ifadesine 30 ve daha az öğrencisi olan öğretmenler 41 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlere göre; “Sınıf yönetiminde öğrencilerin karara katılmalarını sağlarım.” ifadesine 31-40 öğrencisi olan öğretmenler 41 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlere göre; “Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi için tartışma, münazara, beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenlenmesinde önderlik ederim.” ifadesine 31-40 öğrencisi olan öğretmenler 41 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlere göre; “Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim.” ifadesine 31-40 öğrencisi olan öğretmenler 31-40 ve 41 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlere göre; “Öğrencilerde demokrasi bilincinin yerleşmesi için düzenlenen eğitim etkinliklerine yeterince zaman ayırırım.” ifadesine sınıf öğretmenleri matematik-fen bilgisi öğretmenlerine göre; “Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmam.” ifadesine sınıf, Türkçe, matematik-fen bilgisi ve yabancı dil öğretmenleri görsel sanatlar-teknoloji tasarım-müzik-beden eğitimi öğretmenlerine göre; “Derslerde demokratik ilkeleri yaşatıcı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına çalışırım.” ifadesine sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenleri Türkçe öğretmenlerine göre; “Demokratik tutum ve davranışları kazandırıcı yönde gerekli olan afiş, levha, slayt vb. araçları sınıfta kullanırım.” ve “Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer veririm.” ifadelerine sınıf öğretmenleri matematik-fen bilgisi öğretmenlerine göre; “Öğrenciler arasında ilgi kümelerinin, öğrenci kulüplerinin oluşturulması için çaba harcarım.” ifadesine sınıf ve yabancı dil öğretmenleri sosyal bilgiler ile din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerine göre; “Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi için tartışma, münazara, beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenlenmesinde önderlik ederim.” ifadesine sınıf ve Türkçe öğretmenleri matematik-fen bilgisi ve görsel sanatlar-teknoloji tasarım-müzik-beden eğitimi öğretmenlerine göre; “Belirli gün ve haftalarda demokratik tutum ve davranışların özendirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlenmesini sağlarım.” ifadesine sınıf ve

Türkçe öğretmenleri matematik-fen bilgisi öğretmenlerine göre; “Demokratik becerilerin geliştirilmesi için sportif faaliyetler düzenlerim.” ifadesine sınıf öğretmenleri ve görsel sanatlar-teknoloji tasarım-müzik-beden öğretmenleri Türkçe ile sosyal bilgiler-din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenleri en çok Türkçe dersini etkili bulmuşlardır.

Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 262 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği ve Tolunay (2001) tarafından geliştirilen Dogmatizm Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamalarının cinsiyet, yaş, branş, kıdem, mezun olunan kurum, eğitim düzeyi, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akın ve Özdemir (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin düzeyi ve bu düzeyin cinsiyet, sivil toplum kuruluşu üyeliği, bölüm ve aylık ortalama harcama miktarı değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 176 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Selvi (2006) tarafından geliştirilen ve eğitim hakkı, dayanışma, özgürlük alt boyutlarından oluşan Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin yüksek olduğu; demokratik değer puan ortalamalarının cinsiyet ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okunan bölüm ve aylık ortalama harcama miktarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Alobiedat ve Saraierh (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin demokratik inançları hayata geçirme düzeylerinin ve bunun cinsiyet, öğretim deneyimi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ürdün’ün Al-Karak bölgesindeki kamu okullarında görev yapan 146 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Shechtman (2002) tarafından geliştirilen Demokratik İnanç Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik inançları orta düzeyde hayata geçirdikleri ve ölçek toplamı ile özgürlük, eşitlik, adalet alt boyutları puan ortalamalarının cinsiyet, öğretim deneyimi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Aydeniz (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili Adapazarı, Erenler ve Serdivan ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 300 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimindeki İşlevselliği Konusunda Öğretmen Görüşleri” başlıklı anket kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, “İnsan hakları, özgürlükler ve demokrasi konularında yeterli bilgi birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin %88.3’ünün, “İnsan hakları ve demokrasi eğitimi konusunda mesleki becerilerimi geliştirmek için zorunlu olmadığı durumlarda bile hizmet içi eğitim, kongre, panel, seminer gibi eğitim çalışmalarına katılırım.” ifadesine %67.7’sinin, “Öğrencilerime insan hakları ve demokratik değerlerin öğretilmesinde olumlu ve gerçekçi model olmaya çalışırım.” ifadesine % 97’sinin, “Sınıf atmosferinin hak ve özgürlüklere saygılı ve demokratik ilkeler doğrultusunda oluşmasına dikkat ederim.” ifadesine %95’inin, “Öğrencilere uygun tartışma ortamı oluşturarak kendilerini ifade edebilecekleri fırsatlar sunarım.” ifadesine %97.3’ünün, “Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösteririm.” ifadesine %87.3’ünün, “Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.” ifadesine %96.3’ünün, “Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluştururum.” ifadesine %48.4’ünün, “Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.” ifadesine 94.3’ünün, “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder ve olumsuz davranışları için yapıcı yönlendirmeler yaparım.” ifadesine %97’sinin, “Bireylerarası problem çözme becerilerine sahibim ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik yapabilirim.” ifadesine %94.7’sinin tamamen katılıyorum ya da katılıyorum şeklinde cevap verdiği görülmüştür.

Güleç ve Balçık (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çalışılan okul, yaş, cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim düzeyi, kıdem ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde görev yapan 60 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Aydoğan ve Kukul (2003)

tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutum puanları ile çocuk sayısı, medeni durum, yaş, cinsiyet, okulun sosyoekonomik statüsü, eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yalçın-Durmuş ve Demirtaş (2009) tarafından yapılan çalışmada, genel lise öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ili Merkez İlçe Belediye sınırları içerisinde bulunan sekiz genel lisede görev yapan 227 öğretmen ve bu liselerde öğrenim gören 953 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Demirtaş (2004) tarafından geliştirilen Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik buldukları; öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin ise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmadıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerini gerektiğinde eleştiremediklerini, öğretmenlerinin sınıfta kendilerini küçük düşürücü davranışlar sergilediklerini ve çoğu zaman bir diktatör gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Yeşil (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ikinci kademe sınıf şube öğretmenlerinin demokratiklik profillerinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören 450 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılım, eşitlik, adalet, insan hakları, özgürlük, sorumluluk, öğrenmeye açıklık, işbirliği, güven-özgüven alt boyutlarından oluşan Demokratik Öğretmen Kararlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, ölçeğin dokuz alt boyutunun her birinde yer alan davranışları çoğu zaman sergilediklerini algıladıkları saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin algılarına göre daha demokratik ve kararlı davranış sergiledikleri alt boyutun sorumluluk, daha az kararlılık gösterdikleri alt boyutun ise katılımcılık olduğu belirlenmiştir.

Demir (2010) tarafından yapılan çalışmada, 2002 ve 2006 yıllarında sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri demokratik davranışların öğrenci algılarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan 20 ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 2002 yılında 1011, 2006 yılında 682 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma

verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcı sınıf ortamı oluşturma, demokratik iletişim ortamı oluşturma, eşitlikçi davranış sergileme, öğrenci haklarına saygılı olma alt boyutlarını içeren Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre 2002 ve 2006 yılı öğrencileri katılımcı sınıf ortamı oluşturma, demokratik iletişim ortamı oluşturma, öğrenci haklarına saygılı olma ve eşitlikçi davranış sergileme açısından öğretmenlerini yüksek aritmetik ortalama değerleri ile değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda ölçeğin her dört boyutunda da öğretmenlerin demokratik davranışlar sergileme sıklığına ilişkin 2002 ve 2006 yıllarındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 2002 yılı öğrencileri, öğretmenlerini demokratik iletişim ortamı oluşturma ve eşitlikçi davranış sergileme boyutlarında 2006 yılı öğrencilerinden daha olumlu değerlendirmişlerdir. 2006 yılı öğrencileri ise öğretmenlerini öğrenci haklarına saygılı olma boyutunda 2002 yılı öğrencilerinden daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Coşkun (2011) tarafından yapılan araştırmada, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 124 din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerinin %42'sinin demokratik tutum puanlarının yüksek, %38'inin orta, %20'sinin ise düşük düzeyde olduğu ve öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin, demokratik öğretmen hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programının son sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmuştur. Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun demokrasi kavramı hakkında genel bir bilgisinin olmasına karşın, demokrasi kavramının temelini oluşturan unsurlar olan insan hakları, adalet ve hoşgörü kavramlarını bilemedikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası, demokratik öğretmen olmak için yeterince eğitim almadıklarını; adayların yarısına yakını eğitim fakültesinde almış oldukları özel öğretim dersinin, demokratik

öğretim anlayışlarının gelişimine katkı sağladığını; adayların yarısından fazlası kendilerini demokratik bir öğretmen adayı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Ektem ve Sünbül (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet ve alan türü değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 229 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının cinsiyet ve alan türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Gömleksiz ve Çetintaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzincan, 7 Aralık, Fırat, Dicle ve Cumhuriyet Üniversitelerinde öğrenim gören 1171 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının cinsiyet, üniversite, bölüm, anne eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutum puanları diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir.

Oğuz (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi; eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve öğrenim görülen program türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programlarında öğrenim gören 494 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Selvi (2006) tarafından geliştirilen ve eğitim hakkı, dayanışma, özgürlük alt boyutlarından oluşan Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği ile Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve demokratik değer puan ortalamalarının cinsiyet ile öğrenim görülen program türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarının, demokratik değerlere ilişkin görüşlerinin ve bu ikisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 300 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ile Selvi (2006) tarafından geliştirilen Demokratik Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler demokratik değerlere yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin demokratik değer puan ortalamaları cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, eğitim durumu, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmanın bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demokratik değerler toplam puanları ve dayanışma alt boyutuna ilişkin puanları eğitim durumuna göre değişmektedir. Demokratik değerler toplam puanı ve dayanışma alt boyutu açısından diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

Peker (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Manisa il merkezi ile Saruhanlı, Ahmetli, Gölarmara, Gördes, Demirci ve Alaşehir ilçelerinde görev yapan 297 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ile Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yapılan yer, mezun olunan kurum, eğitim düzeyi, kıdem ve okutulan sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda her biri kısaca açıklanan araştırmalar incelendiğinde özellikle öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının düzeyini saptamaya yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da öğretmen algılarına göre öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeyi davranış ifadelerinin yer aldığı bir ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu araştırma kullanılan veri toplama aracı ve incelenen bağımsız değişkenler açısından yukarıda aktarılan araştırmalardan kimi farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı demokratik eğitim ortamını bir bütün olarak ele almış ve

öğretmen davranışlarını karar alma, eğitim-programı öğretim ve öğretmen-ilşkiler alt boyutları açısından incelemiştir. Ayrıca bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak resmi genel lise, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik liseleri kapsayacak şekilde lise türü, öğretmenlerin demokrasi eğitimi, demokratik eğitim, insan hakları eğitimi, kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu değişkenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınırlı sayıda araştırmada incelenen sınıf mevcudu ve eğitim kademesi değişkenleri de bu araştırmada incelenmiştir. Araştırmanın bir diğer farklılığı ise demokratik eğitiminin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarını belirlemeye çalışmasıdır. İncelenen araştırmalar arasında bunu problem edinen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı bu araştırmanın alandaki araştırmalardan farklılaştığı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre ilkokul, ortaokul ve lise sınıflarında demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyinin, bu ölçütlerin gerçekleşme düzeyiyle ilişkili olan değişkenlerin ve ölçütlerin gerçekleşmesine engel olan problem kaynaklarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda hem nitel hem de nicel verilerden yararlanıldığı için araştırma nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı, karma metot tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2012). Araştırmada, ilgilenilen duruma ait değişkenleri hem ayrı ayrı betimlemek hem de “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini” belirlemek amaçlandığı için tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinden ise en az iki değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların arasında bağımlı değişkene göre fark olup olmadığını inceleyen karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2002, 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinde bulunan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul ve ortaokullarda; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı lise ve Anadolu liselerinde; Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı kız teknik ve meslek liseleri, Anadolu kız teknik ve meslek liseleri, ticaret meslek liseleri, Anadolu ticaret meslek liseleri ve teknik ve endüstri meslek liselerinde; Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip ortaokulları, imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde görevli öğretmenler oluşturmuştur. Kız teknik ve meslek, Anadolu kız teknik ve meslek, ticaret meslek, Anadolu ticaret meslek, teknik ve endüstri meslekleri “mesleki ve teknik liseler” başlığı altında; Anadolu imam hatip ve imam hatip liseleri ise “imam hatip lisesi” başlığı altında incelenmiştir. Çalışma evrenine sadece resmi okullar dahil edilmiş, özel okullar evren dışı tutulmuştur.

Bununla beraber, tez içerisinde tekrarlardan kaçınmak için okulların statüsü her defasında “resmi” olarak belirtilmemiştir.

Örneklem oluşturulurken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmesinin garanti altına alındığı “tabakalı örnekleme” ve örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin çok zor olduğu durumlarda kullanılabilen “küme örnekleme” yöntemlerinin birleşimi olan “tabakalı küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2010, 93-94; Bailey, 2007, 93). Küme örnekleme yöntemi, çalışma evreninde okul türlerine dayalı olarak oluşturulan tabakalardan eleman örnekleme yapılmasının olanaksızlığı nedeniyle seçilmiştir. Bu doğrultuda, çalışma evrenine dâhil edilen her bir okul türü, “istenen nitelikler açısından homojen tabakalar” olarak değerlendirilmiş ve her bir okul bir küme olarak alınmıştır (Black, 2005, 120). Bununla beraber İstanbul’daki ilçeler arasında sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkların olması, bu farklılıkların örnekleme de yansıtılmasını gerektirmiştir. Bu amaçla eğitim, sağlık, ulaşım, ekonomik, çevre, sosyal yaşam göstergeleri ile demografik göstergeleri içeren yaşam kalitesi indeksinden yararlanılmıştır (Şeker, 2011). İstanbul’daki ilçeler Şeker’in (2011) araştırma sonuçlarına dayalı olarak yaşam kalitesi indekslerine göre beş farklı derecede ele alınmıştır. Farklı yaşam kalitesi derecesindeki okulların örnekleme orantılı olarak yansıtılması örneklem büyüklüğünü çok fazla arttıracığı için, basit tesadüfi örneklemeyle kıyasla seçilen örneklerin daha homojen olarak dağılmasını, daha temsil edici ve etkin tahminlerde bulunulmasını sağlayan sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Arıkan, 2000). Sistematik örnekleme yapılırken, iki boyutlu bir sistemleştirmeye gidilmiştir. Her bir tabaka için, ilk olarak İstanbul’daki ilçeler, yaşam kalitesi indeks değerlerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış, ikinci olarak ise her bir ilçede yer alan okullar harfe göre sıralanmıştır.

Örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül (Arıkan, 2000) ile hesaplanmış ve örneklemin minimum 1091 öğretmen içermesi gerektiği bulunmuştur.

n = Örneklem alınacak birey sayısı.

N = Evrendeki birey sayısı.

ss = Standart sapma değeri. Standart sapma hesaplanırken, ölçek toplamının ($ss=31.841$), karar alma alt boyutunun ($ss=5.614$), eğitim programı-öğretim alt boyutunun ($ss=22.050$) ve öğretmen-ilişkiler alt boyutunun ($ss=8.337$) standart sapma değerlerinin ortalaması alınmıştır.

t = İstenilen güven düzeyinin t tablosundaki değeri. Bu araştırmada 0.95 güven düzeyi için t değeri 1.96 olarak alınmıştır.

d = Hata oranı. Bu araştırmada hata oranı ± 1 olarak belirlenmiştir.

$$n = \frac{N \times t^2 \times ss^2}{d^2 \times (N - 1) + t^2 \times ss^2} = \frac{85222 \times 1.96^2 \times 16.961^2}{1^2 \times (85222 - 1) + 1.96^2 \times 16.961^2} = 1091$$

Çalışma evrenindeki okul ve öğretmen sayıları ile örnekleme oluşturan öğretmen sayıları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Çalışma Evrenindeki Okul ve Öğretmen Sayısı ile Örneklemdenki Öğretmen Sayısı

Okul Türü	Çalışma Evrenindeki Toplam Okul Sayısı	Çalışma Evrenindeki Toplam Öğretmen Sayısı	%	Örneklemdenki Öğretmen Sayısı	%
İlkokul	1279	31145	36.6	399	36.6
Ortaokul	1156	27942	32.8	358	32.8
İmam Hatip Ortaokulu	94	1271	1.5	16	1.5
Genel Lise	124	5141	6.0	67	6.1
Anadolu Lisesi	155	6332	7.4	81	7.4
İmam Hatip Lisesi	61	2922	3.4	37	3.4
Anadolu İmam Hatip Lisesi	6	168	0.2	2	0.2
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	36	1735	2.0	22	2.0
Anadolu Teknik ve Meslek	8	397	0.5	5	0.5
Ticaret Meslek Lisesi	62	2832	3.3	36	3.3
Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	2	86	0.1	1	0.1
Teknik ve Endüstri Meslek	72	5251	6.2	67	6.1
Toplam	3055	85222	100	1091	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi örnekleme her bir okul türündeki öğretmen sayısı, çalışma evrenindeki öğretmen sayısı ile orantılı olarak belirlenmiştir. Örneklem 1091 öğretmenden oluşarak gerekli minimum örneklem koşulunu yerine getirmiştir. Büyükçekmece ilçesinde pilot uygulama yapıldığı için bu ilçedeki okullar ve DVE/İHE kapsamındaki pilot okullar örneklem seçim sürecine dâhil edilmemiştir. Tablo 3.2’de ise araştırmanın bağımsız değişkenlere ilişkin verilerin frekans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.2: Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Frekans	%
Eğitim Kademesi	İlkokul	399	36.6
	Ortaokul	374	34.3
	Lise	318	29.1
	Toplam	1091	100
Lise Türü	Genel Lise	67	21.1
	Anadolu Lisesi	81	25.5
	İmam Hatip Lisesi	39	12.3
	Mesleki ve Teknik Liseler	131	41.2
	Toplam	318	100
Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu	30 ve Altı	551	50.5
	31-40 Arası	402	36.8
	40 Üstü	138	12.6
	Toplam	1091	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	389	36.4
	Sosyal Bilimler Dersleri	98	9.2
	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	114	10.7
	Matematik	84	7.85
	Yabancı Dil	91	8.5
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	43	4
	Fen Bilimleri Dersleri	87	8.12
	Beden Eğitimi	32	3
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	44	4.1
	Sanat Dersleri	30	2.8
	Meslek Dersleri	58	5.4
	Toplam	1070	100
Mezun Olunan Kurum	Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü ve Yüksekokulu	149	13.8
	Eğitim Fakültesi	545	50.6
	Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	223	20.7
	İlahiyat Fakültesi	54	5
	Mesleki Eğitim/Teknik Eğitim Fakültesi	46	4.3
	Diğer	60	5.6
	Toplam	1077	100
Demokratik Eğitimle İlgili HÖE ya da HİE Alma Durumu	Evet	359	36.3
	Hayır	631	63.7
	Toplam	990	100
Demokrasi Eğitimiyle İlgili HÖE ya da HİE Alma Durumu	Evet	329	33.9
	Hayır	641	66.1
	Toplam	970	100
İnsan Hakları Eğitimiyle İlgili HÖE ya da HİE Alma Durumu	Evet	401	40.9
	Hayır	580	59.1
	Toplam	981	100
Kişilerarası İlişkilerle İlgili HÖE ya da HİE Alma Durumu	Evet	575	57.6
	Hayır	424	42.4
	Toplam	999	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1091 öğretmenin %36.6’sı ilkokul kademesinde, % 34.3’ü ortaokul kademesinde, %29.1’i ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Lise kademesinde görev yapan 318 öğretmenin %21.1’i genel liselerde, %25.5’i Anadolu liselerinde, %12.3’ü imam hatip ve Anadolu imam hatip liselerinde, %41.2’si mesleki ve teknik liselerde görev yapmaktadır. 1091 öğretmenin %50.5’i ortalama sınıf mevcudu 30 ve altı olan okullarda, %36.8’i 31-40 arası olan okullarda, %12.6’sı 40 ve üstü olan okullarda görev yapmaktadır. Branşını belirten 1070 öğretmenin %36.4’ü sınıf öğretmeni, %9.2’si sosyal bilimler dersleri (sosyal bilgiler-tarih-coğrafya-felsefe), %10.7’si Türkçe-Türk dili ve edebiyatı, %7.85’i matematik, %8.5’i yabancı dil, %4’ü din kültürü ve ahlâk bilgisi, %8.12’si fen bilimleri dersleri (fen bilgisi-fen ve teknoloji-fizik-kimya-biyoloji), %3’ü beden eğitimi, %4.1’i bilişim teknolojileri dersleri (teknoloji ve tasarım-bilişim teknolojileri), %2.8’i sanat dersleri (resim, görsel sanatlar, müzik) ve %5.4’ü meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mezun olduğu kurumu belirten 1077 öğretmenin %13.8’i öğretmen okulu/eğitim enstitüsü/eğitim yüksekokulundan, %50.6’sı eğitim fakültesinden, %20.7’si fen edebiyat/edebiyat fakültesinden, %5’i ilahiyat fakültesinden, %4.3’ü mesleki eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesinden, %5.6’sı ise diğer kurumlardan mezun olmuştur. Erkek ilköğretmen okulu, öğretmen okulu, ilköğretmen okulu, öğretmen lisesi, önlisans, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksekokulu kurumları, “öğretmen okulu/eğitim enstitüsü ve eğitim yüksekokulu” başlığı altında toplanmış, tablo ve metin içinde ÖO/EE ve EYO biçiminde kısaltılarak kullanılmıştır. İşletme, iktisadi ve idari bilimler, güzel sanatlar, siyasal bilgiler, mühendislik, mühendislik ve tasarım, İngiliz dili ve edebiyatı fakülteleri, beden eğitimi spor, hemşirelik ve yabancı diller yüksekokulları, spor akademisi ve konservatuar ise “diğer” başlığı altında toplanmıştır.

Demokratik eğitimle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuyla ilgili bilgi veren 990 öğretmenin %36.3’ü eğitim almış, %63.7’si ise eğitim almamıştır. Demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuyla ilgili bilgi veren 970 öğretmenin %33.9’u eğitim almış, %66.1’i ise eğitim almamıştır. İnsan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuyla ilgili bilgi veren 981 öğretmenin %40.9’u eğitim almış, %59.1’i ise eğitim almamıştır. Kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuyla ilgili bilgi veren 999 öğretmenin ise %57.6’sı eğitim almış, %42.4’ü eğitim almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, bağımsız değişkenlerle ilgili veriler anket, bağımlı değişken ile ilgili veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen DEOÖ ve açık uçlu bir sorunun yer aldığı soru formu ile toplanmıştır. Aşağıdaki bölümlerde araştırmada kullanılan anketin ve soru formunun içeriği ile DEOÖ'nün geliştirilme süreci açıklanmıştır.

3.3.1. Anket

Araştırmının bağımsız değişkenleri olan “eğitim kademesi”, “lise türü”, “okulun ortalama sınıf mevcudu”, “branş”, “mezun olunan kurum”, “demokratik eğitimle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu”, “demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu”, “insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu”, “kişilerarası iletişimle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu” değişkenlerine ilişkin veriler anket ile toplanmıştır. Kullanılan anket Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Soru Formu

Araştırmının bağımlı değişkenlerinden olan demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarına ilişkin veriler DEOÖ’nün sonuna eklenen bir soru formu ile toplanmıştır (Bkz. Ek 1). Soru formunda “Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?” sorusuna yer verilmiştir.

3.3.3. Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği

Araştırmının bağımlı değişkenlerinden olan demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin veriler, araştırma kapsamında geliştirilen DEOÖ ile toplanmıştır. Bu bölümde ölçeğin geliştirilme süreci açıklanmıştır.

3.3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamına ilişkin literatür incelendiğinde, farklı çalışmalarda demokratik eğitim ortamının farklı yönlerinin öne çıkarıldığı görülmüştür. Benzer şekilde daha önce yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında da demokratik eğitim ortamının ve sınıf içerisindeki demokratik öğretmen davranışlarının genellikle demokratik ilke ve değerlere dayalı ilişkiler ve karar alma süreçleri üzerinden ele alındığı görülmüştür. Bu nedenle literatüre dayalı olarak oluşturulan bir madde havuzunun, sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamına ilişkin bütüncül bakışı sağlamak ve kapsayıcılık açısından eksiklikler içereceği

düşünülmüştür. Bu nedenle madde havuzunun demokratik eğitim alanında uygulama, araştırma ve savunma deneyimi bulunan farklı ülkelere uzmanların görüşlerine dayalı olarak oluşturulmasına karar verilmiştir. Buna göre DEOÖ için madde havuzu, bir grup uzmanın görüşlerinde fikir birliğine ulaşmayı amaçlayan Delphi tekniği kullanılarak oluşturulmuştur (Dalkey ve Helmer, 1962). Delphi tekniğinin anonimlik, yineleme, kontrollü geri bildirim ve grup cevaplarının istatistiksel olarak bir araya getirilmesi olmak üzere dört temel özelliği vardır. Anonimlik Delphi çalışması boyunca, çalışmaya katılan uzmanların birbirlerinden haberdar olmamasıyla ilgilidir. Böylece uzmanlar, görüşlerini özel olarak, grup baskısı hissetmeden verebilirler ve Delphi turları ilerledikçe grup baskısı hissetmeden fikirlerini değiştirebilirler. Yineleme, uzlaşmaya ulaşana kadar soru formunun tekrar tekrar gönderilmesiyle ilgilidir. Soru formları her gönderildiğinde uzmanların, diğer uzmanların fikirleriyle ilgili bilgilendirilmesi aracılığıyla kontrollü geri bildirim sağlanır. Geri bildirimler genellikle grup cevaplarının istatistiksel özeti ile verilir. Geri bildirimlere dayalı olarak uzmanlar kendi görüşlerini tekrar gözden geçirirler. Son turda ise Delphi panelistlerinin görüşlerinin istatistiksel sonuçları grup görüşü olarak alınır (Rowe ve Wrihgt, 1999). Bu çalışmada Delphi çalışması boyunca gerçekleştirilen işlemler aşağıda aktarılmıştır.

3.3.3.1.1. Delphi Panelistlerinin Seçimi

Scheele (2002) Delphi panelistlerinin seçiminde başarılı bir karışım yaratmak için çalışmadan doğrudan etkilenen ya da etkilenecek paydaşların, çalışmayla ilişkili deneyimi bulunan uzmanların, kolaylaştırıcıların ve eğer uygun görülürse alternatif görüşler sunacak kişilerin çalışmaya dâhil edilmesini önerir. Bu çalışmada da fikir çeşitliliği sağlanması ve farklı bakış açılarının yansıtılması amacıyla Delphi panelistlerinin uygulayıcılar, akademisyenler ve sivil toplum kuruluşu üyeleri olmak üzere üç alandan seçilmesine karar verilmiştir. Panelist adayları belirlenirken akademisyenler için eğitim bilimleri alanında doktor unvanına sahip olmak ve demokratik eğitimle ilgili çalışma yapmak; uygulayıcılar için demokratik okul kurucusu olmak ya da demokratik okullarda çalışmak; sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcileri için ise demokratik eğitimin ve demokratik okulların yaygınlaştırılmasını amaç edinen STK'larda çalışmak kriterleri aranmıştır. Ayrıca panelistlerin farklı ülkelere olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacının oluşturacağı panelist listesinin kapsayıcı olmayacağı düşünülerek listenin oluşturulmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Alternatif Eğitim Kaynak Kuruluşu (Alternative Education

Resource Organization) sosyal yardım ve konferans koordinatörü Isaac Graves; Avrupa Demokratik Eğitim Topluluğu (European Democratic Education Community) yönetim kurulu üyesi Leslie Ocker ve aynı topluluğun üyesi Veit Polowy panelistlerin belirlenmesinde görüşlerinden yararlanılacak uzmanlar olarak seçilmiştir. Her üç uzmandan belirlenen kriterler doğrultusunda panelist önerileri sunmaları istenmiştir. Araştırmacı da kendi önerilerini oluşturmuştur. Araştırmacının ve üç uzmanın hazırladığı aday panelist listeleri birleştirilmiş ve aynı uzmanlara değerlendirmeleri için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak panelist listesine son hali verilmiştir. Liste Avrupa, Asya, Güney Amerika, Kuzey Amerika ve Avustralya kıtalarında bulunan 24 farklı ülkeden toplam 85 panelist adayından oluşmuştur.

Panelist adaylarına, çalışmanın amacı, problemleri, adımları hakkında bilgi veren bir davet e-postası gönderilmiştir. Gönderilen 85 e-postadan dördü alıcıya ulaşamamış, 24'üne ise cevap gelmemiştir. Otuz sekiz kişi çalışmaya katılacağını, 19 kişi ise çeşitli nedenlerle çalışmaya katılamayacağını bildirmiştir.

Tablo 3.3'de her bir turda gönderilen soru formu ile geri dönen soru formu sayıları ve her bir gruptaki panelist sayısı aktarılmıştır. Tablo 3.4'de ise Delphi çalışmasının birinci turunda yer alan panelistlerin çalışma alanları, isimleri ve ilgili oldukları kurumlar sunulmuştur.

Tablo 3.3: Panelistlerin Turlara Katılımları

	Birinci Tur	İkinci Tur	Üçüncü Tur
Gönderilen Soru Formu	38	25	18
Tamamlanan Soru Formu	25	18	17
Uygulayıcı	7	4	4
Akademisyen	10	10	9
STK Temsilcisi	8	4	4
Cevaplama Oranı	%66	%72	%94

Tablo 3.4: Delphi Panelistleri, Çalışma Alanları ve İlgili Oldukları Kurumlar

Çalışma Alanı	Ad-Soyad	Kurum
Akademisyen	Dr. David Zyngier	Monash University
	Dr. Falko Peschel	Universitaet Köln
	Prof. Dr. Cynthia McDermott	Antioch University
	Prof. Dr. Judith Gray	University of Wisconsin
	Prof. Dr. Hans Brügelmann	University of Siegen
	Dr. Kristan Morrison	Radford University
	Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu	Marmara Üniversitesi
	Prof. Dr. Remzi Kincal	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
	Prof. Dr. Rick Posner	Regis University
	Prof. Dr. Roger Soder	University of Washington
Uygulayıcı	David Gribble	Sands School
	Christel Hertkemp	De Kampanje
	Henrik Ebenbeck	Freie Schule Leipzig
	Josu Uztarroz	Tximeleta
	Mary Leue	Albany Free School
	Matt Hern	Purple Thistle Center
	Ute Siess	Kapriole
STK Temsilcisi	Anna Leatherdale	Phoenix Education Trust
	Baudy Wiechers	Institute for Democratic Learning
	Dana Bennis	Institute for Democratic Education in America
	Jerry Mintz	Alternative Education Resource Organization
	John Harrison Loflin	Democratic Education Consortium
	Klaus Starl	The European Training and Research Centre
	Mari Luce Fernandez	Educacion Alternativa
	Michael Sappir	European Democratic Education Community /Sudbury Jerusalem

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi üç turdan oluşan Delphi çalışmasının, ilk turunun sonunda 25 panelist cevap göndermiştir. İlk tura katılan panelistlerden 10’u akademisyen, 7’si uygulayıcı, 8’i ise STK temsilcisidir. İkinci tur soru formu 25 paneliste gönderilmiş ve 18 panelistten cevap gelmiştir. Üçüncü tur soru formu ise 18 paneliste gönderilmiş ve 17 panelistten cevap gelmiştir.

Delphi çalışmasına katılacak panelist sayısının ne olması gerektiği konusunda literatürde fikir birliği yoktur. Yapılan çalışmaların bazılarında panelist sayılarının 13 ile 77 arasında değiştiği görülmektedir (Ager ve diğ., 2010; Herring, 2004; McIlrath ve diğ., 2009; Torrance ve diğ., 2010; Wilson ve diğ., 2010). Witkin ve Altschuld de (1995) Delphi panelistlerinin ortalama sayısının genellikle 50’nin altında olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın ilk turuna Amerika Birleşik Devletleri’nden 9,

İngiltere’den 2, Almanya’dan 4, Hollanda’dan 2, Türkiye’den 2, Porto Riko’dan 1, İspanya’dan 1, Kanada’dan 1, Avustralya’dan 1, Avusturya’dan 1, İsrail’den 1 panelist olmak üzere 25 panelist; üçüncü turuna ise 17 panelist katılmıştır. Literatüre göre bu sayıların yeterli olduğu söylenebilir.

3.3.3.1.2. Delphi Turları

Çalışmada üç turdan oluşan Delphi uygulanmıştır. Delphi çalışması uluslararası bir uzman grubuyla gerçekleştirildiği için soru formları İngilizce hazırlanmıştır. Birinci ve üçüncü tur soru formları e-posta aracılığıyla gönderilmiş, ikinci tur soru formu için surveymonkey.com sitesi kullanılmıştır. Her bir turda gerçekleştirilen işlemler aşağıda özetlenmiştir.

Birinci Tur: Delphi çalışmasının birinci turunda panelistlerden “Geleneksel bir okul sınıfında demokratik eğitim ortamı oluşturmak için neler yapmak gerekir?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Soruda yer alan “geleneksel okul” kavramı araştırma bulgularının uygulanacağı Türkiye koşulları göz önüne alınarak öğretmen ve yöneticilerin merkezî eğitim otoritelerince atandığı; merkezî eğitim otoriteleri tarafından belirlenen zorunlu bir eğitim programının uygulandığı; sınıflarda oturma düzeni olarak klasik sıra düzeninin kullanıldığı; karışık yaş grubunun uygulanmadığı; belirli bir ders planının takip edildiği; derse ve okula devam etmenin zorunlu olduğu bir okul olarak tanımlanmıştır.

Soruların cevaplanmasında panelistlere yol göstermek ve detaylı veri toplayabilmek için geleneksel bir okulda, bir sınıfı incelerken ele alınabilecek kategoriler belirlenmiştir. Bunlar karar alma mekanizması, eğitim programı, öğretmen, öğrenci, ilişkiler, fiziksel özellikler olarak belirlenmiştir (Aydın, 1998; Başar, 2001; Ornstein ve Hunkins, 2009; Sönmez, 1985). Panelistlerden, soruyu her bir kategoriye dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir. Bunun yanı sıra, panelistlerin cevaplarını sınırlandırmamak için, soru formunda panelistlerin yeni kategoriler ekleyebilecekleri ve her bir maddeyle ilgili yorum yapabilecekleri alanlara yer verilmiştir.

Birinci tur sonunda gelen cevaplara, metinleri analiz etmek için kullanılan bir teknik olan içerik analizi uygulanmıştır (Bauer, 2000; Creswell, 2007). Bu analiz özetle; verinin organize edilmesi, tüm verinin genel bir anlam çıkarmak için okunması ve notların alınması, verinin tanımlanması, sınıflandırılması ve yorumlanması, bulguların sunulması süreçlerini içerir. Verinin tanımlanması ve sınıflandırılması sürecinde kodlar oluşturulur ve kodlama yapılır. Kodlama “veriyi anlamlı parçalara indirgeme ve bu parçaların isimlerini belirleme” işlemidir (Creswell, 2007, 148).

Kodlama süreci farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. Bu sürece önceden var olan kodlarla başlanabilir, kodlar metin analizi sırasında ortaya çıkabilir ya da önceden var olan kodlar ile başlanıp analiz sırasında ortaya çıkan kodlar da dikkate alınabilir (Creswell, 2007).

Bu çalışmada içerik analizi yukarıda aktarılan süreçler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Önce tüm panelistlerin her bir kategori için verdikleri cevaplar ve yaptıkları yorumlar bir araya getirilerek bir metin düzenlenmiştir. Bu metin genel bir anlam çıkarmak için dikkatlice okunmuştur. Daha sonra ise metnin satır satır okunarak kodlanması işlemine geçilmiştir. Bu çalışmada önceden belirlenmiş kategoriler ile alt kategoriler bulunduğu ve panelistlere yeni kategoriler ile alt kategoriler ekleme fırsatı verildiği için kodlama işlemi tüm bu kategoriler temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak kodlama sırasında yeni kategori ve alt kategoriler ortaya çıkabileceği ya da mevcut kategori ve alt kategorilerde değişiklikler yapılabileceği de göz önünde bulundurulmuştur. Kodlama işlemi sonunda, tüm kodlar ve bunların birbirleriyle ilişkileri incelenmiş ve bunlara göre kategoriler ve alt kategoriler yeniden düzenlenmiştir. İçerik analizi sonucunda, araştırmada sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamını incelerken kullanılacak kategoriler son halini almış ve her bir kategori ve alt kategoriye ilişkin nitelikler ortaya çıkmıştır. Sonrasında, bu nitelikler cümleler halinde yazılarak, sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamının niteliklerini içeren bir madde listesi elde edilmiştir.

Madde listesinin İngilizce anlaşılabilirliği, İngilizce öğretimi alanında çalışan üç uzman tarafından incelenmiştir. Ayrıca her bir maddenin anlaşılabilirliği, kategoriye uygunluğu ve başka madde/maddeler ile birleştirilip birleştirilemeyeceği eğitim bilimleri alanından üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak 306 maddeden oluşan liste elde edilmiştir.

İkinci Tur: Birinci tur sonucunda elde edilen madde listesi panelistlerin birinci turda yaptıkları yorumlar da eklenerek 5'li Likert ölçeği (1 *kesinlikle katılmıyorum*-5 *kesinlikle katılıyorum*) biçiminde panelistlere gönderilmiştir. Panelistlerden, her bir madde için katılma derecelerini işaretlemeleri ve eğer yorumları varsa yazmaları istenmiştir. İkinci tur sonunda gelen cevaplar analiz edilerek her bir madde için ortanca ve ortalama değerleri ile katılım derecelerinin yüzdelik dağılımı hesaplanmıştır.

Üçüncü Tur: Üçüncü tur soru formu kişiye özel hazırlanmıştır. Bu formda her bir madde için panelistin bir önceki turda verdiği puan, bir önceki turda maddeye verilen puanların betimsel istatistik sonuçları (ortanca, ortalama ve katılım derecelerinin

yüzdelik dağılımı) ve ikinci turda yapılan yorumlar yer almıştır. Panelistin, her bir maddeyle ilgili betimsel istatistik sonuçlarını ve yorumları inceleyerek, kendi puanını bir kez daha değerlendirmesi istenmiştir. Puanını değiştirmek istiyorsa ilgili alana yeni puanını yazması, değiştirmek istemiyorsa bu alanı boş bırakması beklenmiştir.

Delphi çalışmalarında değişmezlik (stability) ve uzlaşma olmak üzere iki kriter önem taşımaktadır. Değişmezlik, Delphi turlarında verilen cevaplar arasındaki tutarlılıktır. Tutarlılık ise iki başarılı turdan elde edilen cevaplar birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı zaman ortaya çıkar. Uzlaşma düzeyinin analizine ancak değişmezlik sağlandığında başlanabilir. Literatürde değişmezlik için varyasyon katsayısı, *F* testi, ki kare bağımsızlık testi ve cevaplarını mod değerine yaklaşacak şekilde değiştiren panelistlerin yüzdesi gibi farklı kriterler kullanılmaktadır (Dajani, Sincoff ve Talley, 1979). Scheibe, Skutsch ve Schofer (2002) değişmezlik kriteri olarak cevaplarını mod değerine yaklaşacak şekilde değiştiren panelistlerin yüzdesini kullanmışlar ve değişimin %15'den az olduğu durumlarda değişmezliğe ulaşıldığının söylenebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da her bir maddede cevaplarını mod değerine yaklaştıracak şekilde değiştiren panelistlerin sayısı değişmezlik kriteri olarak kullanılmıştır. Çalışmanın üçüncü turunda 17 panelist yer aldığı için, cevaplarını değiştiren panelist sayısının 3'ün altında olması kararlaştırılmıştır. Sadece iki madde için bu kriterler sağlanamamıştır. Madde sayısının çokluğu dikkate alınarak, iki madde için yeni bir tur tekrarlanmamasına karar verilmiş ve çalışma üçüncü tur sonunda bitirilmiştir.

Literatürde Delphi çalışmalarında uzlaşma sağlanan maddeleri belirlemek için sadece IQD (Interquartile deviation/Çeyreklikler arası sapma) değeri (Elfeddali ve diğ., 2010; Herring, 2004; Peng, 2009; Waterlander ve diğ., 2009), sadece katılım yüzdesi değeri (Ager ve diğ., 2010), IQD ve katılım yüzdesi değerleri (Rayens ve Hahn, 2000), IQD ve ortanca değerleri (Brouwer ve diğ., 2008), ortalama, ortanca ve katılım yüzdesi değerleri (Terrell, 2009) gibi farklı kriterlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, uzlaşma kriterleri olarak ortalama, ortanca ve katılım oranı değerlerinin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Bir maddenin demokratik eğitim ortamı oluşturmak için gereken özelliklerden birisi olarak seçilebilmesi için ortalama değerinin en az 3.5, ortanca değerinin en az 4 ve kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını veren katılımcıların toplam katılımcılara oranının en az 4/5 olması kriterleri aranmıştır. Üçüncü tur sonucunda, madde listesi bu kriterlere göre değerlendirilmiş ve 306 maddeden 119 tanesi bu kriterleri sağlamıştır.

Delphi çalışmasının sonuçlarına göre oluşturulan madde listesi üç ayrı uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri süreci sonunda çeviriyi yapan ve aynı zamanda eğitim bilimleri alanında çalışan üç uzman bir araya gelerek en uygun çeviriye beraber karar vermişlerdir. Daha sonra bağımsız bir çevirmen, çevirilerin uygunluğunu tekrar incelemiştir. Bu maddeler, Türkiye’de sınıf düzeyinde uygulanacak bir öğretmen davranış ölçeğinin maddelerini oluşturacağı için, Türkiye eğitim sistemine uygunluğu, sınıf düzeyine uygunluğu, diğer maddelerle birleştirilip birleştirilemeyeceği açılarından eğitim bilimleri alanında çalışan üç uzman tarafından tekrar incelenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak 11 madde çıkarılmıştır. Bununla birlikte bazı maddelerin, Likert tipi ölçeğe uygun olabilmesi için parçalanması ve birden fazla ifade biçiminde yazılması gerektiğine karar verilmiş ve bu parçalama işlemi sonucunda 16 yeni madde eklenmiştir. Dolayısıyla Delphi çalışması sonucunda elde edilen 119 maddelik form 124 maddeden oluşan son halini almıştır.

3.3.3.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliği

Bir ölçeğin kapsam geçerliği, ölçekteki maddelerin, ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgilidir (Karasar, 2002). Görünüş geçerliği ise ölçme aracının ölçmek istediğini ne derece ölçtüğü ile ilgilidir (Judd ve diğ., 1991’den aktaran Balcı, 2010). Her iki geçerlik türü de uzman görüşüyle belirlenir (Balcı, 2010; Karasar, 2002).

Bu araştırmada madde havuzunun oluşturulması için kullanılan Delphi tekniği kapsam geçerliği için de kullanılan tekniklerden birisidir (Claeys ve diğ., 2010; Hatcher ve Colton, 2007). Delphi çalışmasında maddelerin belirlenmesi için kullanılan ve yukarıda açıklanan kriterler göz önünde bulundurulduğunda ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin de değerlendirildiği de görülmektedir. Bununla birlikte, Delphi panelistlerini farklı ülkelerden uzmanların oluşturması, geliştirilecek ölçeğin Türkiye’de uygulanacak olması ve maddelerin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gibi nedenlerden dolayı Türkiye’den uzmanların oluşturduğu bir grupta da kapsam geçerliği çalışmasının yapılması uygun bulunmuştur. Bu nedenle Delphi çalışmasının ardından oluşan 124 maddelik formun görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve okunurluğu/anlaşılabilirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek maddeleri eğitim alanında çalışan 21 öğretim elemanı ile ölçme değerlendirme uzmanları Şener Büyükoztürk ve Bayram Bıçak tarafından incelenmiştir. Uzmanlar madde ekleme, madde çıkarma ya da düzeltme önerilerinde bulunmuşlardır.

Uzman görüşleri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından incelenmiş ve çıkarılması önerilen 18 madde çıkarılmış, iki madde ise birleştirilerek tek madde olarak yazılmıştır. Böylece toplam madde sayısında 19 azalma olmuştur. Maddelerin çıkartılma gerekçeleri, her bir maddeye yönelik çıkartma ya da düzeltme önerisinde bulunan uzman sayıları Ek 2’de sunulmuştur.

Şiddetle ilgili maddelerin uzman görüşü doğrultusunda fiziksel, sözel ve psikolojik şiddetin ayrı ayrı ifade edildiği maddeler olarak yazılmasına karar verilmiştir. Ayrıca uzman görüşü doğrultusunda ana dile dayalı ayrımcılık hakkında bir yeni madde eklenmiştir. Böylece ölçeğe toplam altı madde eklenmiş ve ölçekteki toplam madde sayısı 111 olmuştur. Uzmanların anlam bakımından birbirine yakın bulduğu yedi madde çiftinin elemesinin madde analizleri sonuçlarına göre yapılmasına karar verilmiştir. Uzmanların maddelerin anlamlarını netleştirmek yönündeki düzeltme önerileri de gerçekleştirilmiştir.

Madde okunurluğu/anlaşılabilirliğinin test edilmesi için öğretmenlerden oluşan Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı hazırlık grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından iki ayrı pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerden öncelikle ölçeği cevaplamaları istenmiş ve ardından her bir madde ile ilgili görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamalar sırasında alınan geri bildirimlere dayalı olarak düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek son olarak bir Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiştir. Kapsam geçerliği, görünüş geçerliği ve pilot uygulama çalışmalarının ardından son halini alan ölçeğin deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.3. Pilot Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin pilot geçerlik ve güvenirlik analizleri ile açıklayıcı faktör analizini gerçekleştirebilmek için deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması için açıklamalar, kişisel bilgilerle ilgili sorular ve demokratik eğitim ortamıyla ilgili maddeler olmak üzere üç bölümden oluşan bir form hazırlanmıştır. Tasarım ve çoğaltma işlemleri sonrasında 900 ölçek 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ili Büyükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla, Büyükçekmece ilçesinde bulunan tüm resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarına dağıtılmıştır. Ölçekler yine Büyükçekmece Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 676 adedi geri dönmüştür. Uygulamalar tamamlandıktan sonra ölçekler incelenmiş ve rehber öğretmenler ile okul öncesi öğretmenleri tarafından cevaplanan 16 ölçek ile maddelerin çoğunun cevaplanmadığı, tüm maddelere aynı

cevabın verildiği, kontrol soruları doğrultusunda incelendiğinde tutarsızlıklar içeren 243 ölçek geçersiz sayılarak analize dâhil edilmemiştir. Böylece 676 ölçeğin 259 tanesi elenmiş ve kalan 417 tanesi ile analizlere başlanmıştır. Analize dâhil edilen ölçekleri cevaplayan öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademelerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Yaptıkları Eğitim Kademeleri Dağılımları

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	263	63.07
	Erkek	152	36.45
	Eksik veri	2	0.48
	Toplam	417	100
Eğitim Kademesi	İlköğretim	306	73.4
	Ortaöğretim	110	26.4
	Eksik Veri	1	0.2
	Toplam	417	100

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %63.07'si kadın, %36.45'i erkektir. Öğretmenlerin %0.48'i ise cinsiyet sorusunu cevaplamamıştır. Öğretmenlerin %73.4'ü ilköğretim kademesinde, %26.4'ü ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %0.2'si ise görev yapılan eğitim kademesiyle ilgili soruyu cevaplamamıştır.

Deneme uygulamasından elde edilen verilerle öncelikle iç tutarlılığı belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Tezbaşaran'a (1997) göre Likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için öncelikle ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının ölçüsü olan Cronbach alfa katsayısının kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak uzman görüşü aşamasında anlam olarak birbirine yakın olduğu saptanan 16-17, 25-26, 31-32, 33-34, 64-65, 68-69, 73-75 madde çiftlerinden madde kalan korelasyon değerleri düşük olan maddeler (16, 25, 31, 34, 65, 69, 73) çıkartılmıştır (Bkz. Ek 3- Analiz I). Geriye 104 madde kalmıştır. Ardından analiz tekrarlanarak madde kalan değerleri incelenmiş ve 71 ve 86. maddelerin Cronbach alfa değeri üzerinde negatif yönde etkide bulunduğu belirlenmiştir (Bkz. Ek 3- Analiz II). Bu maddeler ölçekten çıkartılmış ve kalan 102 madde ile analiz tekrarlanmıştır (Bkz. Ek 3- Analiz III). Cronbach alfa değeri üzerinde negatif yönde etkisi bulunan madde kalmadığı görüldüğü için ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ve eşdeğer yarıya bölünmesiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri .973, Guttman değeri G=.857, Spearman değeri (Equal-length Spearman-

Brown) $S=.875$ olarak bulunmuştur. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alfa katsayısı $\alpha_1=.964$; ikincisinin alfa katsayısı ise $\alpha_2=.941$ olarak hesaplanmıştır. Tüm bu değerler, ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar üzerine madde güvenirlik katsayılarının incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde toplam korelasyonu ve test maddelerinden alınan puanlar ile kendisiyle ilişki kurulan maddenin puanın çıkarılmasıyla hesaplanan toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklayan madde kalan korelasyonu incelenmiştir. Ölçekteki her bir madde için madde toplam ve madde kalan korelasyonlarının pozitif ve yüksek olması ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005). Madde toplam ve madde kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda 58. madde dışında tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Bkz. Ek 3-Analiz IV).

Madde güvenirlik katsayılarının incelenmesinden sonra maddelerin geçerliğini belirlemek amacıyla madde ayırt edicilik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz grup *t*-testi kullanılarak sınanır ve gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2007). Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz grup *t*-testi sonucunda 58. madde dışındaki tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak en az .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar 58. madde dışındaki maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır.

Madde analiz işlemlerinden sonra madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik sonuçları karşılaştırılmıştır (Bkz. Ek 3-Analiz IV). Bir maddenin ölçekte kalabilmesi için madde toplam korelasyonu, madde kalan korelasyonu ve ayırt edicilik analiz sonuçlarından en az birinde istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı olması gerekmektedir. Maddeler bu açıdan incelenmiş ve 58. maddenin ölçek genelinde anlamlı sonuçlar vermediği için test toplamından çıkartılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekte 101 madde kalmıştır.

3.3.3.4. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, “ölçölmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak gösterilmesi” olarak ifade edilebilir (Balci, 2010, 113). Yapı geçerliği faktör analizi ve bilinen bir grup ile ya da geçerliği önceden bilinen bir ölçme aracı ile karşılaştırma yoluyla saptanabilir (Karasar, 2002). Bu araştırmada ölçeiğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilgili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı hedefleyen çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizinde, açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki genel yaklaşım vardır (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002). Bu araştırmada sırasıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçölen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türleri açımlayıcı faktör analizi (AFA) olarak tanımlanır (Crocker ve Algina, 1986’dan aktaran Tavşancıl, 2002).

Faktör analizinde temel eksenler, maksimum olabilirlik ve çoklu gruplandırma gibi teknikler bulunmakla birlikte en sık kullanılan teknik temel bileşenler analizidir. Temel bileşenler analizi “değişkenler arasındaki bağımlılık yapısını yok etme” ve “çok sayıdaki değişkenden daha az sayıda temel bileşen elde etme” amaçlarıyla gerçekleştirilir (Tabachnick ve Fidell, 1989’dan aktaran Balci, 2010, 268). Araştırmacı bir faktör analizi tekniği uygulayarak elde ettiği önemli faktörleri bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla eksen döndürmesine tâbi tutabilir. Döndürme işlemiyle, faktörler kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar. Dik ve eğik olmak üzere iki tür döndürme tekniği vardır (Büyüköztürk, 2007). Field (2006) döndürme tekniği seçiminin faktörler arası korelasyona bağlı olduğunu belirtir. Faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu düşünölüyorsa dik, faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğuna dair teorik bir dayanak varsa eğik döndürme tekniği seçilir. Bu araştırmada, 101 maddeden oluşan ölçeiğin faktör yapısını belirlemek için öncelikli olarak döndürölmemiş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından ortaya çıkan faktörleri yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett testi

ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: KMO ve Barlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		.939
Barlett Testi	Ki-Kare Değeri	25994.919
	<i>sd</i>	5050
	<i>p</i>	.000***

*** $p < .001$.

Faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik farklı ölçütler bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde göre faktör analizini gerçekleştirebilmek için değişken sayısına bağlı olan bir minimum örneklem büyüklüğü sağlanmalıdır. Field (2006) genel kuralın değişken başına en az 10-15 katılımcı olduğunu belirtir. Örneklem yeterliliği için kullanılabilecek bir diğer ölçüt ise KMO değeridir. KMO değeri .5-.7 arasında ise orta, .7-.8 arasında ise iyi, .8-.9 arasında ise çok iyi, .9 üstü ise tam yeterliliği göstermektedir. Bir diğer ölçüt ise anti imaj matrisinde verilen MSA (Measure of Sampling Adequacy) değeridir. MSA örneklem yeterliliği ölçüsüdür ve değeri .50'den küçük olan maddelerin ölçekten çıkartılması önerilir. Bu araştırmada Tablo 5'de görüldüğü gibi KMO değeri .939 olarak bulunmuştur. Ayrıca MSA değeri .50'den küçük olan madde bulunmadığı belirlenmiştir (Bkz. Ek 4). Bu sonuçlar örneklemin tam yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla kullanılan bir diğer ölçüt de Barlett testinin istatistiksel açıdan anlamlılığıdır. Tablo 5'de görüldüğü gibi Barlett testi de istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < .001$) (Büyüköztürk, 2007; Field, 2006).

Verilerin faktör analizine uygun olduğunun belirlenmesinin ardından, faktör yapısını belirlemeye yönelik işlemlere geçilmiştir. Önemli faktör sayısını belirlemeye yönelik farklı kriterler kullanılmaktadır. Bu kriterlerden en yaygın olarak kullanılanlardan birisi özdeğer büyüklüğüdür. "Özdeğer, her bir faktörün faktör yüklerinin kareleri toplamıdır." (Büyüköztürk, 2002, 473). Özdeğer kriter alınarak yapılan değerlendirmelerde, başlangıçta özdeğeri 1 ve büyük olan faktörler önemli faktör olarak alınır. Büyüköztürk (2002, 479) bu sınır değerini seçilmesindeki ölçütün "bir faktörün en azından varyansı 1.00 olan değişkenlerden biri ile eşdeğere sahip olmasının aranması" olduğunu belirtir. Bununla birlikte Tabachnick ve Fidell (2007) özdeğerin kriter alınmasıyla elde edilen sonuçların, değişken sayısının 40'dan az, örneklemin büyük ve faktörlerin kabul edilebilir sayıda olduğu durumlarda büyük olasılıkla doğru olacağını belirtir. Çünkü değişken sayısı arttıkça faktörlerin sayısı da

artacaktır. Önemli faktör sayısını belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir diğer kriter ise özdeğer çizgi grafiğidir. Bu grafik yorumlanırken grafikteki hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısı olarak alınır (Büyüköztürk, 2002). Ancak bu kriterin daha güvenilir sonuçlar vermesi için de örneklemin büyük, ortak varyans değerlerinin yüksek ve her faktörde yük değeri yüksek olan birkaç değişken olması gerekir (Gorsuch, 1983'de aktaran Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bu araştırmada öncelikli olarak özdeğer 1 alınarak döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 3.7'de görüldüğü gibi 21 faktör ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.7: Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	29.289	28.999	28.999	29.289	28.999	28.999	11.937	11.819	11.819
2	5.018	4.968	33.968	5.018	4.968	33.968	5.830	5.772	17.591
3	3.747	3.710	37.677	3.747	3.710	37.677	4.649	4.603	22.194
4	2.605	2.579	40.257	2.605	2.579	40.257	4.510	4.465	26.659
5	2.349	2.325	42.582	2.349	2.325	42.582	3.621	3.586	30.245
6	2.170	2.149	44.731	2.170	2.149	44.731	3.310	3.278	33.522
7	2.055	2.035	46.765	2.055	2.035	46.765	3.271	3.238	36.760
8	1.954	1.934	48.700	1.954	1.934	48.700	2.966	2.937	39.697
9	1.827	1.808	50.508	1.827	1.808	50.508	2.943	2.913	42.611
10	1.709	1.692	52.200	1.709	1.692	52.200	2.915	2.887	45.497
11	1.632	1.615	53.816	1.632	1.615	53.816	2.711	2.684	48.181
12	1.527	1.512	55.328	1.527	1.512	55.328	2.264	2.241	50.423
13	1.424	1.410	56.737	1.424	1.410	56.737	2.176	2.154	52.577
14	1.296	1.283	58.021	1.296	1.283	58.021	2.085	2.065	54.641
15	1.269	1.257	59.277	1.269	1.257	59.277	2.046	2.025	56.667
16	1.249	1.237	60.514	1.249	1.237	60.514	1.757	1.740	58.407
17	1.220	1.208	61.722	1.220	1.208	61.722	1.737	1.720	60.126
18	1.138	1.126	62.849	1.138	1.126	62.849	1.715	1.698	61.824
19	1.111	1.100	63.949	1.111	1.100	63.949	1.671	1.655	63.479
20	1.074	1.063	65.012	1.074	1.063	65.012	1.286	1.273	64.752
21	1.010	1.000	66.012	1.010	1.000	66.012	1.272	1.260	66.012
22	.989	.979	66.991						
23	.972	.962	67.953						
24	.955	.945	68.898						
25	.911	.902	69.801						

Sonrasında dik döndürme tekniği uygulanarak, her bir faktördeki maddeler ve yük değerleri incelenmiş ve 8-21 arası faktörlerin yeterince ayrıışmadığı ve faktör içinde bulunan maddelerin mantıksal olarak açıklanabilirliğinin zayıf olduğu görülmüştür (Bkz. Ek 5). Bu nedenle örneklem sayısı büyük, ortak varyans değerlerinin ortalaması .667 olduğu için (Bkz. Ek 6) önemli faktör sayısı çizgi grafiği kriter alınarak belirlenmiştir. Şekil 3.1'de sunulan çizgi grafiği incelenmiş, ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Faktör sayısı üç olarak seçilerek analizler tekrarlanmıştır.

Şekil 3.1: Özdeğer Çizgi Grafiği

faktör yük farkı .10'dan az olan 18 madde (43, 59, 66, 61, 63, 67, 70, 72, 74, 79, 82, 83, 84, 87, 92, 93, 101, 102) elenmiştir. Bu maddeler çıkarılarak kalan 83 madde ile analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin özdeğerleri ve kümülatif varyans yüzdeleri Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Oluşan Faktörlerin Özdeğerleri ve Kümülatif Varyans Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Varyans%	Kümülatif Varyans%
1	18.311	22.062	22.062
2	8.759	10.552	32.614
3	6.558	7.901	40.515

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi dik döndürme yöntemiyle yapılan faktör analizinde birinci faktörün özdeğeri 18.311'dir ve tek başına toplam varyansın 22.062'sini açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 8.759'dur ve tek başına toplam varyansın %10.552'sini açıklamaktadır. Son faktör olan üçüncü faktör ise 6.558'lik özdeğere sahiptir ve tek başına toplam varyansın %7.901'ini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans oranı ise %40.515'dir. Sosyal bilimler alanında yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen açıklanan kümülatif varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu açıdan açıklanan varyans oranının literatüre göre yeterli olduğu söylenebilir.

Her bir faktördeki maddelerin ve faktör yüklerinin gösterildiği döndürülmüş faktör matrisi Tablo 3.9'da, her bir faktördeki madde sayısı ve madde numaraları ise Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.9: Döndürülmüş Faktör Matrisi

Madde	Faktör		
	1	2	3
M28- Öğrencilerin, sav (iddia, düşünce) geliştirme sürecini öğrenecekleri öğretim ortamları oluştururum.	.707	.108	.099
M32- Öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin etkin ve eleştirel biçimde yorumlandığı öğretim ortamları oluştururum.	.706	.061	.136
M33- Öğrencilere, kendilerine özgü yaşamlarını ifade etme fırsatı veren öğretim ortamları oluştururum.	.700	.069	.125
M40- Öğretim içeriğini öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak bireyselleştiririm.	.687	.106	.017
M39- Öğrencilerin, demokrasinin kaçınılmaz gerilimlerine (düzen ve baskı arasındaki gerilim gibi) ilişkin anlayış geliştirebilecekleri öğretim ortamları oluştururum.	.671	.129	.144
M35- Öğrencilere, kendilerine özgü yaşamlarını keşfetme fırsatı veren öğretim ortamları oluştururum.	.671	.188	.105
M29- Öğrencilerin kültürel altyapıları ile yakın ilişki kurulan öğretim ortamları oluştururum.	.664	.036	.038

Tablo 3.9-devam

Madde	Faktör		
	1	2	3
M23- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.653	.282	.146
M36- Öğrencilerin demokratik tutumlarını geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.649	.261	.249
M47- Özyönetimli öğrenme (ölçeğin giriş kısmında açıklanmıştır) yöntemini kullanırım.	.649	.009	.204
M24- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.648	.235	.112
M30- Öğrencilerin kültürel farkındalıklarını geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.646	.058	.047
M27- Öğrencilerin bilgiyi araştırmayı öğrenecekleri öğretim ortamları oluştururum.	.633	.149	.102
M56- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak değerlendirmeyi bireyselleştiririm.	.624	.103	.099
M54- Eleştirel düşünmeyi geliştiren öğretim yöntemlerini (tartışma, örnek olay, rol oynama, işbirlikli öğrenme vb.) kullanırım.	.623	.236	.110
M20- Öğrencilerin tartışma becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.620	.222	.187
M46- Öğrencilere çözümleri kendi kendilerine bulmaları için fırsat veren öğretim yöntemlerini (buluş yoluyla öğrenme, problem temelli öğrenme vb.) kullanırım.	.619	.123	.132
M19- Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.618	.199	.149
M22- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.618	.161	.199
M26- Öğrencilerin özgüvenlerini arttıran öğretim ortamları oluştururum.	.617	.259	.158
M37- Öğrencilerin demokratik davranışlarını geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.615	.270	.290
M15- Öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlayan öğretim ortamları oluştururum.	.608	.217	.168
M42- Bireysel farklılıklara hitap etmek için çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanırım.	.608	.099	.076
M21- Öğrencilerin fikir alış verişinde bulunma (müzakere) becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.604	.069	.182
M14- Her öğrencinin kendi öğrenme yolunu geliştirip onu takip etmesine yardımcı olan öğretim ortamları oluştururum.	.604	.057	.163
M17- Öğrencilerin bilişsel becerilerini (dikkat toplama becerileri, ezber stratejileri vb.) geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.593	.161	.179
M38- Öğrencilerin öğrenme topluluğunun aktif üyeleri oldukları öğretim ortamları oluştururum.	.586	.238	.243
M18- Öğrencilerin duyuşsal becerilerini (sorumluluk, farklılıklara saygı, çatışma çözme vb.) geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	.580	.239	.158
M53- Uygulamalı öğrenme yöntemini kullanırım.	.579	.111	.117
M52- Araştırma yöntemini kullanırım.	.568	.189	.184
M48- İşbirlikli öğrenme yöntemini kullanırım.	.560	.110	.242
M49- Etkinlik temelli (ölçeğin giriş kısmında açıklanmıştır) öğretim yöntemini kullanırım.	.559	.122	.160

Tablo 3.9-devam

Madde	Faktör		
	1	2	3
M41- Öğretim içeriğini belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırım.	.547	.199	.096
M55- Öğretim materyali olarak gerçek yaşam materyallerini kullanırım.	.547	.172	.149
M12- Öğrencilerin, ders ile ilgili kazanımlara bireysel hızlarına uygun olarak farklı zamanlarda ulaşmasına imkân tanırım.	.544	.121	.250
M51- Tartışma yöntemini kullanırım.	.541	.171	.204
M13- Ders ile ilgili kazanımlara ulaşılması hedefi ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılma hedefi arasında denge kurarım.	.527	.226	.203
M44- Öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlerim.	.523	.219	.144
M45- Öğretim yöntemlerini öğrencilerin güçlü yanlarına göre belirlerim.	.520	.166	.047
M50- Grup çalışması yöntemini kullanırım.	.519	.111	.103
M64- Öğrencileri, var olan becerileri hakkında düşünmeye teşvik ederim.	.499	.361	.227
M60- Değerlendirmeyi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanların hepsini dikkate alarak gerçekleştiririm.	.486	.380	.165
M81- Öğrencilere kendi öğrenmelerine aktif bir şekilde katılmaları için gerekli becerileri kazandırırım.	.484	.373	.200
M11- Öğrencilerin, ders ile ilgili kazanımlara farklı yöntemlerle ulaşmasına imkân tanırım.	.472	.249	.292
M62- Demokratikleşmenin önündeki engeller hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	.461	.222	.246
M57- Değerlendirmenin amacının ne olduğunu öğrencilerle beraber tartışırım.	.425	.181	.317
M75- Eğitime engel oluşturabilecek önyargılarımı fark edebilmek için kültürel değerlerimi gözden geçiririm.	.414	.313	.106
M99- Sınıfta işbirliğine dayalı ilişkileri desteklerim.	.317	.670	.035
M95- Öğrencileri sınıf kurallarına uymaya teşvik ederim.	.218	.644	.090
M97-Sınıf içinde psikolojik şiddet uygulanmasını önlerim.	.203	.633	.001
M111- Öğrencilerin velileriyle ilişkilerim açık iletişime dayalıdır.	.018	.612	.259
M96- Sınıf içinde fiziksel şiddet uygulanmasını önlerim.	.184	.610	-.036
M90- Sınıfta, tüm ilişkilerin eşit olmasını sağlarım.	.321	.589	.213
M80- Üstlendiğim sorumlulukları yerine getiririm.	.271	.584	.107
M98- Sınıf içinde sözel şiddet uygulanmasını önlerim.	.157	.551	-.033
M109- Sınıfta oluşturmayı amaçladığımız karşılıklı saygı ortamını velilere açıklarım.	.107	.543	.308
M68- Her bir öğrenciye saygı gösteririm.	.245	.541	.136
M110- Sınıfta oluşturmayı amaçladığımız işbirliği anlayışını velilere açıklarım.	.064	.532	.295
M94- Sınıfta, tüm ilişkilerin saygıya dayalı (kişiler arası saygı, yeteneklerin, fikirlerin farklılığına saygı vb.) olmasını sağlarım.	.315	.519	.162
M107- Velilerle ilişkilerimde psikolojik şiddete (alay etme, küçük düşürme vb.) başvurmam.	.033	.509	-.009
M89- Sınıfta, tüm ilişkilerin şeffaf olmasını sağlarım.	.303	.507	.236
M76- Farklı sosyokültürel altyapılardan gelen öğrencilere karşı kabul edici bakış açısı sergilerim.	.225	.503	.170

Tablo 3.9-devam

Madde	Faktör		
	1	2	3
M88- Öğrencilere rol model olurum.	.182	.497	.098
M104- Velilere, benimle eşit olduklarını kabul ederek davranırım.	-.015	.464	.288
M106- Velilerle ilişkilerimde fiziksel şiddete başvurmam.	-.006	.458	-.035
M100- Toplumla ilgili davranış kurallarını öğrencilerle tartışırım.	.350	.451	.120
M78- Okulu daha eşitlikçi bir hale getirmek için çaba harcarım.	.326	.447	.208
M105- Velilerle ilişkilerimde cinsiyet ayrımcılığı yapmam.	.048	.428	.041
M77- Anadilinin Türkçeden farklı olduğunu bildiğim öğrencilere karşı kabul edici bakış açısı sergilerim.	.149	.379	.218
M108- Velilerle ilişkilerimde sözel şiddete (sık sık eleştirme, bağırma vb.) başvurmam.	.005	.366	-.053
M103- Velilerle iletişim içerisinde olurum.	.289	.349	.187
M85- Ders verirken ayrımcılık (cinsiyet, etnik köken, dış görünüş vb.) yapmam.	.048	.327	-.024
M3- Karar alma yönteminin ne olacağına öğrencilerle birlikte karar veririm.	.147	.101	.785
M4- Öğrencilerin hangi kararların alınmasına katılacağını öğrencilerle birlikte belirlerim.	.186	.041	.773
M2- Karar alma yöntemini belirlemeden önce farklı karar alma yöntemlerini (fikir birliği, oy çokluğu, nitelikli çoğunluk vb.) öğrencilere sunarım.	.210	.078	.735
M5- Karar alma sürecinin kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.	.302	.039	.728
M1- Sınıfı ilgilendiren tüm kararları öğrencilerle birlikte alırım.	.186	.127	.703
M6- Karar alma süreciyle ilgili anlaşmazlıklarda kimin hakemlik yapacağını öğrencilerle birlikte belirlerim.	.273	.048	.647
M7- Karar alma sürecinde ben de dahil olmak üzere herkesin eşit haklara sahip olmasını sağlarım.	.165	.131	.622
M10- Karar alma sürecini öğrenci geri bildirimi için düzenli fırsatlar içerecek şekilde oluştururum.	.386	.125	.532
M9- Karar alma sürecinde kararların sonuçlarını eleştirel biçimde tartışma imkânı sağlarım.	.367	.165	.484
M91- Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluştururum.	.259	.295	.443
M8- Karar alma sürecinde farklı fikirlere saygı gösterilmesini sağlarım.	.273	.244	.417

Tablo 3.10: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Faktörler, Madde Sayıları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler

Faktör	Faktör Adı	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	Eğitim Programı-Öğretim	46	11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 64, 81
2	Öğretmen-İlişkiler	26	68, 75, 76, 77, 78, 80, 85, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
3	Karar Alma	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 91

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi 76. madde birinci faktörde .414, ikinci faktörde .ise 313 yük değeri vermiştir. Maddenin faktörlerin içeriğine uygunluğu değerlendirilmiş ve ikinci faktöre daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak Tablo 3.10'da görüldüğü gibi birinci faktör 46, ikinci faktör 26, üçüncü faktör 11 ve ölçek toplamı 83 maddeden oluşmuştur.

Her bir faktörde yer alan maddeler kuramsal açıdan incelenerek faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler, hedef, içerik, öğretim durumları, değerlendirme öğeleriyle ilgili olduğu için “eğitim programı-öğretim”; ikinci faktörde yer alan maddeler öğretmen nitelikleri ve öğretmenin sınıf ortamında oluşturduğu ilişkilerin yapısıyla ilgili olduğu için “öğretmen-ilşkiler”; üçüncü faktörde yer alan maddeler karar alma süreciyle ilgili olduğu için “karar alma” olarak adlandırılmıştır. Ölçek ise sınıf içindeki demokratik uygulamaları ölçmeyi hedeflediği için Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği olarak adlandırılmıştır.

3.3.3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada AFA ile ortaya çıkan yapının sınanması için kuram doğrultusunda geliştirilen bir hipotezi test etmeye yönelik incelemelerde yararlanılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır (Crocker ve Algina, 1986'dan aktaran Tavşancıl, 2002). DFA ölçeğin araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere uygulanmasından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

DFA'da bir kuram temelinde önceden belirlenmiş bir modelin data tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı incelenir. DFA sonucunda her bir gözlenen değişkenin ilgili örtük değişken tarafından istatistiksel olarak anlamlı olarak yordanması ve uyum iyiliği istatistiklerinin istenilen düzeyde olması gerekmektedir (Şimşek, 2007). Bununla beraber literatürde hangi uyum indekslerinin rapor edilmesi ve yorumlanması gerektiği konusunda fikir birliği yoktur. Hooper, Coughlan ve Mullen'in (2008) yapısal eşitlik modellemesi uyum indekslerine ilişkin araştırmaları incelemişler ve ki-kare istatistiklerinin, serbestlik derecesi ve p değerinin, güven aralığı ile birlikte Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA- Root Mean Square Error of Approximation), Standardize Edilmemiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR- Standardized Root Mean Square Residual), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI-Comparative Fit Index) değerlerinin ve Normlandırılmış Basitlik Uyum İndeksi (PNFI- Parsimony Normed Fit Index) gibi modelin karmaşıklığını dikkate alan uyum indekslerinden birisinin rapor edilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşmıştır. Klein da (2005) analiz sonuçları rapor edilirken

ve yorumlanırken ki-kare, %90 güven aralığı ile RMSEA, CFI ve SRMR değerlerinin kullanılmasını önermektedir. İyilik Uyum İndeksi (GFI-Goodness of Fit Index) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI-Adjusted Goodness of Fit Index) değerleri ise yaygın olarak rapor edilmesine rağmen, örneklem büyüklüğünden etkilenen değerler olmasından dolayı kullanılması önerilmemektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1995, 1998; Şimşek, 2007). Bu araştırmada DFA sonuçları ki-kare/serbestlik derecesi, RMSEA, SRMR, CFI değerleri incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca GFI değeri Türkiye'deki bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılması nedeniyle rapor edilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi LISREL programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonunda ölçek toplamı ($D(1091)=.025$ $p=.104$) ile açılımlı faktör analizi sonucu ortaya çıkan alt boyutlardan eğitim programı-öğretim alt boyutunun ($D(1091)=.023$ $p=.146$) normal dağılım gösterdiği bulunmasına rağmen, karar alma ($D(1091)=.063$ $p=.000$) ve öğretmen-ilişkiler ($D(1091)=.104$ $p=.000$) alt boyutlarının normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinde “temel olarak kullanılan kestirim yöntemi En Yüksek Olabilirlik Kestirim Yöntemi (Maximum Likelihood) ve bundan sonra da Genellenmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Squares) yöntemidir” (Şimşek, 2007, 55). Ancak bu yöntemlerin kullanılabilmesi için verinin sürekli değişkenlerden oluşması ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Verinin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Ağırlıklı En Küçük Kareler (Weighted Least Squares) ve Robust En Yüksek Olabilirlik Kestirim (Robust Maximum Likelihood) yöntemleri ile asimptotik kovaryans matrisinin ya da normal puanlardan yola çıkarak hesaplanmış kovaryans matrisinin kullanılması önerilir (Şimşek, 2007). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü asimptotik kovaryans matrisi oluşturmak için yeterli olmadığı için, normal puanlardan yola çıkılarak hesaplanmış kovaryans matrisi kullanılmıştır.

Analizin ilk aşamasında, modelde hiçbir sınırlama ya da yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden her bir gözlenen değişkene ait standart katsayılar, t değerleri ve uyum indeksleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda her maddeye ait t değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.01$) (Bkz. Ek 7- Analiz I ve II), uyum indeks değerlerinin ($\chi^2=15694.67$, $p=.000$, $df=3317$, $\chi^2/sd=4.732$; RMSEA=0.068; SRMR=0.059; CFI= 0.93; GFI= 0.70) ise GFI dışında kabul edilebilir uyum (Bkz. Tablo 3.11) gösterdiği görülmüştür. Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) uyum düzeyini artırmak için düzeltme indekslerinin dikkate alınabileceğini, her bir yapının ve maddenin incelenerek R^2 değeri düşük olan maddelerin çıkartılabileceğini belirtirler. Bu nedenle ilk olarak her

bir maddenin R^2 değeri incelenmiş ve değeri .10'nun altında olan sekiz madde (5, 29, 64, 69, 77, 78, 79, 80) analizden çıkartılmıştır. Böylece ölçekte 75 madde kalmıştır. Ardından DFA tekrarlanmıştır. Analiz sonrasında düzeltme indeksleri incelenmiş ve çalışmanın teorik yapısına uygun olarak bazı maddeler arasındaki hata korelasyonları modele eklenmiştir (M34-M35; M82-M81; M72-M71; M66-M67; M41-M40; M61-M60; M48-M49; M16-M15; M22-M21; M38-M39; M71-M70; M3-M4; M72-M70; M31-M32; M3-M2; M47-M45; M54-M55; M11-M10; M51-M48; M49-M50; M8-M9; M12-M13; M19-M20; M21-M20; M9-M10; M24-M25; M27-M28). Bu işlemlerden sonra elde edilen uyum indeks değerleri ve kabul sınırları Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11: DEOÖ'nün Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Ölçeğin Uyumu	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
χ^2/sd	3.928	≤ 5	≤ 2
RMSEA	0.052	$\leq .08$	$\leq .05$
CFI	0.96	$\geq .90$	$\geq .95$
SRMR	0.053	$\leq .08$	$\leq .05$
GFI	0.80	$\geq .90$	$\geq .95$

Literatür incelendiğinde χ^2/sd oranının iyi uyum için 2 ve altında, kabul edilir uyum için 5 ve altında; RMSEA'nın iyi uyum için .05 ve altında, kabul edilebilir uyum için .08 ve altında; CFI'nın iyi uyum için .95 ve üstünde, kabul edilebilir uyum için .90 ve üstünde; SRMR'nin iyi uyum için .05 ve altında, kabul edilebilir uyum için .08 ve altında; GFI'nın iyi uyum için .95 ve üstünde, kabul edilebilir uyum için .90 ve üstünde değer alması gerektiği görülmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1998; Şimşek, 2007).

Bu araştırmada Tablo 3.11'de görüldüğü gibi χ^2/sd değeri 3.928, RMSEA değeri 0.052, CFI değeri 0.96, SRMR değeri 0.053 ve GFI değeri .80 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen değerlerin GFI değeri dışında kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte GFI değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmekte ve serbestlik derecesinin örneklem büyüklüğüne kıyasla büyük olduğu durumlarda düşme eğilimi göstermektedir (Sharma ve diğ., 2005). DFA'da kullanılan örneklem büyüklüğü 1091, serbestlik derecesi ise 2670 olduğu için, GFI değerinin düşük çıkması beklenen bir sonuçtur. Bu nedenle DEOÖ için gerçekleştirilen DFA'nın uyum indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir.

DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı (path diagram), standart katsayılar ve t değerleri ekler kısmında sunulmuştur (BKZ. Ek 7- Analiz III ve IV). Sonuçlar incelendiğinde faktör yük değerlerinin .34-.68 arasında değiştiği ve tüm değerlerin istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) olduğu görülmektedir.

DFA'dan sonra DEOÖ'nün yapı geçerliğini bir başka yöntemle sınamak amacıyla ölçek toplamı ile alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için Pearson çarpım moment korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12: DEOÖ'nün Ölçek Toplamı ile Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri

		Ölçek Toplamı	Karar Alma Alt Boyutu	Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu	Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu
Ölçek Toplamı	r		.671	.950	.720
Karar Alma Alt Boyutu	r			.527	.401
Eğitim Programı-Öğretim Alt	r				.512
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	r				1.000

N: 1091 *** $p<.001$

Bir ölçeğin iç geçerliğini belirleyen kriterlerden birisi de ölçek toplamı ile ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olmasıdır. Ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olması içinse alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı orta düzeyde ilişki olması beklenir.

Bu araştırmada alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .401-.527 arasında; ölçek toplamı ile alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri ise .671-.950 arasında değişmiştir. Korelasyon değerlerinin .70-1.00 arasında olması güçlü, .70-.30 arasında olması orta, .30-.00 arasında olması ise zayıf korelasyona işaret eder (Büyüköztürk, 2007). Tablo 3.12'de görüldüğü gibi Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda ölçeğin tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyde ilişkiler ($p<.001$); ölçek toplamı ile alt boyutlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı pozitif güçlü ilişkiler ($p<.001$) olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.3.5. Aynılık/Eşzaman Geçerliği

Geçerlik analizleri kapsamında ölçeğin aynılık/eşzaman geçerliği de (convergent validity) incelenmiştir. Aynılık/eşzaman geçerliği, katılımcıların geliştirilmek istenen ölçekten aldıkları puanlarla, aynı ya da ilişkili bir başka davranış ölçen bir ölçekten

aldıkları puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır (Balci, 2010; Büyüköztürk, 2007).

Aynılık geçerliği için Gömleksiz (1988) tarafından öğretim elemanlarının sınıf içindeki davranışlarını kendi algılarına göre belirlemek amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır (Bkz. Ek 8). Anketin Cronbach alfa değeri .820 bulunmuştur. Her iki ölçme aracı 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde, 20 ilköğretim 18 ortaöğretim öğretmeni olmak üzere 38 öğretmene uygulanmıştır. Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda iki ölçme aracından elde edilen puanlar arasında orta düzeyde anlamlı ($r=.546$, $p<.001$) ilişki bulunmuştur. Bu sonuç iki ölçeğin de benzer yapıyı ölçtüğünü ve DEOÖ'nün aynılık geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3.6. Güvenirlik ve Madde Ayırt Edicilik Analizleri

Yapı geçerliğiyle ilgili analizlerin ve işlemlerin ardından, kalan 75 madde ile güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçlar verme gücüdür (Tezbaşaran, 1997). Bir ölçme aracının güvenirliliği arttığında, geçerliği de artış gösterir (Balci, 2010). Güvenirlik için aranılan iki temel ölçüt, değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık olarak sıralanabilir. Değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı belirlemek için test-tekrar-test güvenirliliği, iç tutarlılığı belirlemek içinse paralel form güvenirliliği, iki yarı test güvenirliliği, Cronbach alfa güvenirliliği, madde toplam puan ve madde kalan korelasyonları kullanılabilir (Balci, 2010; Büyüköztürk, 2007).

Bu araştırmada değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı belirlemek için test-tekrar-test güvenirliliği incelenmiştir. Test-tekrar-test güvenirliliği, “bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile” açıklanır (Büyüköztürk, 2007, 170). Test tekrar test güvenirliliğini belirlemek için ölçek 43 öğretmenden oluşan bir gruba 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, ölçek toplamı ve her alt boyut için ilişkili grup *t*-testi ve Pearson çarpım moment korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplamının ve her bir alt boyutun puanlarının ortalaması, standart sapma değeri, iki hafta ara ile elde edilen puanlar arasındaki Pearson çarpım moment korelasyon katsayıları ve ilişkili grup *t*-testi sonuçları Tablo 3.13’de sunulmuştur.

Tablo 3.13: DEÖÖ'nün Test-Tekrar-Test Uygulamasına Ait Ölçek Toplamı ve Alt Boyutların Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon, *t* Değerleri

	Ön Test			Son Test			<i>r</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>				
Ölçek Toplamı	43	311.442	41.003	43	310.465	41.39	.905	.000***	.356	.723
Karar Alma Alt Boyutu	43	40.581	6.288	43	41.07	6.178	.830	.000***	.881	.383
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	43	181.372	29.421	43	180.256	29.336	.883	.000***	.516	.609
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	43	89.488	8.741	43	89.14	8.873	.824	.000***	.438	.664

*** $p < .001$

Tablo 3.13'de görüldüğü gibi ölçek toplamının ve her bir alt boyutun iki uygulamadaki puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($p < .001$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca ilişkili grup *t*-testi sonucunda ölçek toplamının ve her bir alt boyutun iki uygulamadaki ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada iç tutarlılık ise iki ayrı yöntemle incelenmiştir. Bunlardan ilki her bir sorunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa yöntemi, diğeri ise bir testin iki ayrı yarıya bölünmesi yöntemidir. Ayrıca güvenilirliği saptamak için “bireylerin testten aldıkları puanların gerçek puandan sapma miktarını açıklamada” kullanılan ölçmenin standart hatası da hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2007, 171).

Ölçeğin toplamı ve her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach alfa, Guttman ve Spearman Brown değerleri ile ölçmenin standart hata değerleri Tablo 3.14'de sunulmuştur.

Tablo 3.14: Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları ile Ölçmenin Standart Hatası Değerleri

	Cronbach Alfa	Guttman	Spearman Brown	İlk ve İkinci Yarı İçin C. Alfa	Ölçmenin Standart Hatası
Ölçek Toplamı	.949	.793	.801	1. yarı: .935	7.191
				2. yarı: .898	
Karar Alma Alt Boyutu	.798	.681	.684	1. yarı: .743	2.523
				2. yarı: .680	
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	.945	.818	.820	1. yarı: .931	5.171
				2. yarı: .888	
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	.848	.677	.679	1. yarı: .781	3.250
				2. yarı: .788	

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi ölçek toplam puanlarının iç tutarlılık katsayıları .793 ile .949 arasında, alt boyutların iç tutarlılık katsayıları ise .945 ile .677 arasında değişim göstermiştir. Tezbaşaran (1997) Cronbach alfa katsayısının 1’e yakın olması gerektiğini, Büyüköztürk (2007) ise katsayı değerinin .70 ve üstü olmasının test puanlarının güvenirliliği için yeterli görüldüğünü belirtir. Bu nedenle ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek toplamı ve alt boyutlar için ölçmenin standart hatası ise Tablo 3.14’de görüldüğü gibi 2.523 ile 7.191 arasında değişim göstermiştir.

Cronbach alfa ve iki yarıya bölme yöntemlerinden sonra, ölçek toplamı ve her bir alt boyut için madde toplam korelasyonları, madde kalan korelasyonları ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Analizlerin sonuçları Ek 9’da sunulmuştur. Madde toplam korelasyonları ve madde kalan korelasyonları için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizleri sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişkinin ($p<.001$) ve maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t -testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki farkın ($p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak tüm maddelerin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde araştırma kapsamında geliştirilen DEOÖ, kişisel bilgilere ilişkin soruların yer aldığı anket ve açık uçlu bir sorunun yer aldığı soru formu aracılığıyla toplanmıştır (Bkz. Ek 1). Ölçek, anket ve

soru formunun araştırmanın çalışma evrenini oluşturan İstanbul ili sınırları içindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okullarda uygulanabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ve İstanbul Valiliği'nden izin alınmıştır (Bkz. Ek 10). Onaylanan ölçek, anket ve soru formu İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla okul müdürlerine öğretmenlere dağıtılmak üzere gönderilmiştir. Öğretmenleri uygulama hakkında bilgilendirmek ve verileri sağlıklı bir şekilde toplayabilmek için ölçeğin, anketin ve soru formunun amacı, cevaplama süresi ve nasıl doldurulacağı giriş kısmında açıklanmıştır. Cevaplanan ölçek, anket ve soru formları yine İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla toplanmış ve araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan 1398 ölçekten, tüm maddelere aynı cevapların verildiği, maddelerin büyük bir kısmının cevaplanmadığı ve kontrol sorularında tutarsızlıklar bulunan 307 tanesi analiz dışı bırakılmış ve kalan 1091 ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir. “Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?” sorusunun yer aldığı soru formu ise 513 öğretmen tarafından cevaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Anketle toplanan bağımsız değişkenlere ilişkin verilerin frekans analizleri yapılmış ve bunlar örneklem kısmında sunulmuştur. Bu değişkenler araştırmanın süreksiz değişkenleri olarak metin içinde kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri ise demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin karşılanma düzeyidir. Bu nedenle bu düzeyleri ölçmek için araştırma kapsamında geliştirilen DEOÖ ortalama puanı ve bu ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanları araştırmanın sürekli değişkenlerini oluşturmuştur.

DEOÖ maddeleri 5'li Likert dereceleme ölçeğine uygun olarak düzenlenmiştir. Dereceleme kriterleri ise *hiçbir zaman* (1), *nadiren* (2), *bazen* (3), *çoğu zaman* (4), *her zaman* (5) olarak belirlenmiştir.

Demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyi yorumlanırken ölçek toplamı ve alt boyutlar için hesaplanan ortalama puanlar, ölçekte bulunan her bir seçenek için hesaplanan sınır puanlar üzerinden yorumlanmıştır. Ölçekteki seçenekler ve sınır puanları Tablo 3.15'de sunulmuştur.

Tablo 3.15: DEOÖ’de Yer Alan Seçenekler ve Sınır Puanları

Seçenekler	Alt-Üst Sınır Puanlar
Hiçbir zaman	1.00-1.79
Nadiren	1.80-2.59
Bazen	2.60-3.39
Çoğu zaman	3.40-4.19
Her zaman	4.20-5.00

Sürekli değişkenlerin tanımlayıcı istatistik değerleri (mod, medyan, ortalama, skewness, kurtosis, Q_1 , Q_3) hesaplanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Bu işlemin en son aşamasında dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnow testi ile sınanmıştır. Bu değerler Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16: Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ve Normallik Sınaması Sonuçları

	Ölçek Toplam	Karar Alma Alt Boyutu	Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu
N	1091	1091	1091	1091
$\bar{x}$	4.028	3.900	3.874	4.437
Ortanca	4.040	3.900	3.889	4.500
Mod	3.910	4.000	3.911	4.600
ss	.344	.477	.405	.365
Skewness	-.097	-.148	-.051	-.633
Skewness S.H.	.074	.074	.074	.074
z	1.311	2	0.689	8.55
Kurtosis	-.542	-.303	-.366	-.245
Kurtosis S.H.	.148	.148	.148	.148
z	3.662	2.047	2.473	1.655
Minimum	3.160	2.600	2.800	3.200
Maksimum	4.800	5.000	4.889	5.000
Q_1	3.800	3.600	3.600	4.200
Q_3	4.280	4.200	4.156	4.750
Kolmogorov-Smirnov p	.104	.000	.146	.000

Tablo 3.16’da da görüldüğü gibi analizler sonucunda ölçek toplamının ($D(1091)=.025$ $p=.104$) ve eğitim programı-öğretim alt boyutunun ($D(1091)=.023$ $p=.146$) normal dağılım gösterdiği, ancak karar alma ($D(1091)=.063$ $p=.000$) ve öğretmen-ilişkiler ($D(1091)=.104$ $p=.000$) alt boyutlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. İki alt boyutta dağılım normal olmadığı halde, ölçek

toplamının normal dağılım göstermesi ve N sayısının 1091 olması nedeniyle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Anketle toplanan bağımsız süreksiz değişkenlere göre, sürekli değişkenlerin ortalaması arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan bağımsız süreksiz değişkenlerden “demokratik eğitimle ilgili HÖE ve/veya HİE alma”, “demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ve/veya HİE alma”, “insan haklarıyla ilgili HÖE ve/veya HİE alma”, “kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ve/veya HİE alma” durumu ikili kategorilerden oluştuğu için, araştırmanın sürekli değişkenleri olan DEOÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ilişkisiz grup t -testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırma kapsamında kullanılan bağımsız süreksiz değişkenlerden eğitim kademesi, lise türü, okulun ortalama sınıf mevcudu, branş ve mezun olunan kurum türü değişkenleri ikiden fazla kategoriden oluştuğu için araştırmanın sürekli değişkenleri olan DEOÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Tek yönlü varyans analizi işlemlerinde ilk önce alt grupların ortalama, standart sapma ve ortalamanın standart hatası değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra kategori puanlarının varyans homojenliğini saptamak üzere Levene testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde F değerinin istatistiksel açıdan anlamlı çıktığı durumlarda Tek yönlü varyans analizini tamamlayıcı hesaplamalar (post-hoc teknikler) kullanılmıştır. Levene testinde varyansların homojenliği sağlandığı durumlarda post-hoc tekniklerden LSD (Least Significant Difference) tekniği, varyansların heterojen olduğu durumlarda ise Tamhane tekniği kullanılmıştır (Field, 2006).

F testinde anlamlı farklılığın elde edildiği durumlarda, bağımsız süreksiz değişkenin, bağımlı sürekli değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren etakare değeri belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2007; Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007).

Bu araştırmada bütün istatistiksel sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel işlemleri SPSS 17.0 ve LISREL 8.80 paket programları ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın “Sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?” biçiminde ifade edilen on birinci alt problemine yönelik olarak toplanan veriler ise içerik analizi

kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde verinin organize edilmesi, tüm verinin genel bir anlam çıkarmak için okunması ve notların alınması, verinin tanımlanması, sınıflandırılması ve yorumlanması, bulguların sunulması süreçleri izlenmiştir (Creswell, 2007). Creswell'in önerileri doğrultusunda, önce tüm cevaplar bir araya getirilerek bir metin düzenlenmiş, genel bir anlam çıkarmak için bu metin dikkatlice okunmuş ve analiz edilmiştir. Daha sonra ise bu metnin satır satır okunarak kodlanması işlemine geçilmiştir. Kodlama işlemi sonunda, tüm kodlar birbirleriyle ilişkileri açısından incelenerek sınıflandırılmıştır. Bu inceleme sonucunda genel temalar (kategori) ve alt temalar ortaya çıkartılmıştır. Ortaya çıkan temalar ve alt temaların adlarının ve tema-alt tema ilişkilerinin uygunluğu eğitim bilimleri uzmanı olan üç öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir. İçerik analizinin son aşamasında her bir tema ve alt temanın frekansları hesaplanmış ve bu değerler temel alınarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın "Sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde ifade edilen on üçüncü alt probleme yönelik analizlerde ise ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin her bir temaya ilişkin problemleri ifade etme yüzdeleri hesaplanarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen algılarına göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyine ve demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyinin eğitim kademesi, lise türü, okulun ortalama sınıf mevcudu, branş, mezun olunan kurum türü, demokrasi eğitimiyle, demokratik eğitimle, insan hakları eğitimiyle, kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre ilkokul, ortaokul ve liselerde sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken ölçek toplamı ile karar alma, eğitim programı-öğretim ve öğretmen-ilişkiler alt boyutları puan ortalamaları üzerinden betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Ölçek Toplam	Karar Alma Alt Boyutu	Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu	Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu
<i>N</i>	1091	1091	1091	1091
$\bar{x}$	4.028	3.900	3.874	4.437
ss	.344	.477	.405	.365
OSH	.010	.014	.012	.011

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplam puan ortalaması $\bar{x}$ =4.028, karar alma alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}$ =3.900, eğitim programı-öğretim alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}$ =3.874, öğretmen-ilişkiler alt boyutu puan ortalaması ise $\bar{x}$ =4.437 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları

bakımından çoğu zaman; öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından ise her zaman gerçekleştirdiklerini algıladıkları saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi eğitim kademelerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.2a’da betimsel istatistik sonuçları, Tablo 4.2b’de varyans homojenliği testi sonuçları, Tablo 4.2c’de ise tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2a: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Eğitim Kademesi			
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Ölçek Toplamı	n	399	374	318	1091
	$\bar{x}$	4.122	3.993	3.950	4.028
	ss	.296	.342	.374	.344
	OSH	.015	.018	.021	.010
Karar Alma Alt Boyutu	n	399	374	318	1091
	$\bar{x}$	3.991	3.853	3.843	3.900
	ss	.454	.465	.503	.477
	OSH	.023	.024	.028	.014
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	n	399	374	318	1091
	$\bar{x}$	3.967	3.847	3.788	3.874
	ss	.345	.409	.447	.405
	OSH	.018	.021	.025	.012
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	n	399	374	318	1091
	$\bar{x}$	4.536	4.392	4.367	4.437
	ss	.330	.367	.379	.365
	OSH	.016	.019	.021	.011

Tablo 4.2a’da görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin DEOÖ toplam puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =4.122, $\bar{x}$ = 3.993, $\bar{x}$ =3.950; karar alma alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3,991, $\bar{x}$ = 3.853 ve $\bar{x}$ =3.843; eğitim programı-öğretim alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3.967, $\bar{x}$ = 3.847 ve $\bar{x}$ =3.788; öğretmen-ilişkiler alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =4.536, $\bar{x}$ = 4.392 ve $\bar{x}$ =4.367 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2b: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Leneve İstatistiği	sd1	sd2	p
Ölçek Toplamı	11.100	2	1088	.000***
Karar Alma Alt Boyutu	3.507	2	1088	.030*
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	14.711	2	1088	.000***
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	5.923	2	1088	.003**

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

Tablo 4.2b’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan varyansları birbirinden farklı düzeydedir.

Tablo 4.2c: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Ölçek Toplamı	Gruplararası	5.931	2	2.966	26.263	.000***	.046
	Gruplariçi	122.854	1088	0.113			
	Toplam	128.785	1090				
Karar Alma Alt Boyutu	Gruplararası	5.164	2	2.582	11.563	.000***	.021
	Gruplariçi	242.926	1088	0.223			
	Toplam	248.09	1090				
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Gruplararası	6.096	2	3.048	19.183	.000***	.034
	Gruplariçi	172.868	1088	0.159			
	Toplam	178.964	1090				
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Gruplararası	6.217	2	3.109	24.312	.000***	.043
	Gruplariçi	139.118	1088	0,128			
	Toplam	145.335	1090				

*** $p < .001$.

Tablo 4.2c’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplam ($F(2,1088)=26.263$, $p < .001$, $\eta^2=.046$), karar alma alt boyutu ($F(2,1088)=11.563$, $p < .001$, $\eta^2=.021$), eğitim programı-öğretim alt boyutu ($F(2,1088)=19.183$, $p < .001$, $\eta^2=.034$) ve öğretmen-ilişkiler alt boyutu ($F(2,1088)=24.312$, $p < .001$, $\eta^2=.043$) puan ortalamaları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eta kare değerlerine göre eğitim kademesi değişkeni DEOÖ toplam puan varyansının %4.6’sını, karar alma alt boyutunun toplam varyansının %2.1’ini, eğitim programı-öğretim alt boyutunun toplam varyansının %3.4’ünü, öğretmen-ilişkiler alt boyutunun toplam varyansının %4.3’ünü açıklamaktadır.

Tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı olarak bulunan farklılık kümülatif farklılıktır. Bu nedenle kümülatif farklılığın hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Tablo 4.2b’de de görüldüğü gibi ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda varyanslar heterojen olduğu için post-hoc teknik olarak Tamhane testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2d’de sunulmuştur.

Tablo 4.2d: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Eğitim Kademesi	(J) Eğitim Kademesi	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	<i>p</i>
Ölçek Toplamı	İlkokul	Ortaokul	.129	.023	.000***
	İlkokul	Lise	.172	.026	.000***
	Ortaokul	Lise	.043	.027	.308
Karar Alma Alt Boyutu	İlkokul	Ortaokul	.138	.033	.000***
	İlkokul	Lise	.148	.036	.000***
	Ortaokul	Lise	.010	.037	.991
Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu	İlkokul	Ortaokul	.120	.027	.000***
	İlkokul	Lise	.179	.030	.000***
	Ortaokul	Lise	.059	.033	.201
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	İlkokul	Ortaokul	.144	.025	.000***
	İlkokul	Lise	.169	.027	.000***
	Ortaokul	Lise	.024	.028	.781

*** $p < .001$

Tablo 4.2d de görüldüğü gibi eğitim kademesi değişkenine göre DEOÖ toplamı ve alt boyutlarında ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, ortaokul kademesinde ($p < .001$) ve lise kademesinde ($p < .001$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi lise türüne göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, farklı türlerdeki liselerde görev yapan öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.3a’da betimsel istatistik sonuçları, Tablo 4.3b’de varyans homojenliği testi sonuçları, Tablo 4.3c’de ise tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3a: Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Lise Türü				
		Genel Lise	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Liseler	Toplam
Ölçek Toplamı	<i>n</i>	67	81	39	131	318
	$\bar{x}$	3.768	4.104	3.964	3.943	3.950
	<i>ss</i>	.341	.379	.403	.337	.374
	OSH	.042	.042	.064	.029	.021
Karar Alma Alt Boyutu	<i>n</i>	67	81	39	131	318
	$\bar{x}$	3.622	4.062	3.918	3.798	3.843
	<i>ss</i>	.430	.520	.478	.482	.503
	OSH	.053	.058	.076	.042	.028
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	<i>n</i>	67	81	39	131	318
	$\bar{x}$	3.585	3.957	3.815	3.779	3.788
	<i>ss</i>	.422	.449	.466	.413	.447
	OSH	.052	.050	.075	.036	.025
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	<i>n</i>	67	81	39	131	318
	$\bar{x}$	4.254	4.453	4.323	4.385	4.367
	<i>ss</i>	.420	.355	.414	.347	.379
	OSH	.051	.039	.066	.030	.021

Tablo 4.3a'da görüldüğü gibi genel, Anadolu, imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin DEOÖ toplam puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3.768, $\bar{x}$ = 4.104, $\bar{x}$ =3.964, $\bar{x}$ =3.943; karar alma alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3.622, $\bar{x}$ = 4.062, $\bar{x}$ =3.918, $\bar{x}$ =3.798; eğitim programı-öğretim alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3.585, $\bar{x}$ = 3.957, $\bar{x}$ =3.815, $\bar{x}$ =3.779; öğretmen-ilişkiler alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =4.254, $\bar{x}$ = 4.453, $\bar{x}$ =4.323, $\bar{x}$ =4.385 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3b: Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Leneve İstatistiği	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>p</i>
Ölçek Toplamı	1.762	3	314	.154
Karar Alma Alt Boyutu	1.199	3	314	.310
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	.669	3	314	.572
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	2.188	3	314	.089

Tablo 4.3b'de görüldüğü gibi öğretmenlerin lise türü değişkenine göre DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan varyansları homojendir.

Tablo 4.3c: Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Ölçek Toplamı	Gruplarası	4.134	3	1.378	10.787	.000***	.093
	Gruplariçi	40.113	314	.128			
	Toplam	44.247	317				
Karar Alma Alt Boyutu	Gruplarası	7.624	3	2.541	10.980	.000***	.095
	Gruplariçi	72.675	314	.231			
	Toplam	80.298	317				
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Gruplarası	5.134	3	1.711	9.228	.000***	.081
	Gruplariçi	58.230	314	.185			
	Toplam	63.363	317				
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Gruplarası	1.569	3	.523	3.741	.011*	.035
	Gruplariçi	43.882	314	.140			
	Toplam	45.451	317				

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Tablo 4.3c’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplamı ($F(3,314)=10.787$, $p < .001$, $\eta^2=.093$), karar alma alt boyutu ($F(3,314)=10.980$, $p < .001$, $\eta^2=.095$), eğitim programı-öğretim alt boyutu ($F(3,314)=9.228$, $p < .001$, $\eta^2=.081$) ve öğretmen-ilişkiler alt boyutu ($F(3,314)=3.741$, $p < .05$, $\eta^2=.035$) puan ortalamaları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eta kare değerlerine göre lise türü değişkeni DEOÖ toplam puan varyansının %9.3’ünü, karar alma alt boyutunun puan varyansının %9.5’ini, eğitim programı-öğretim alt boyutunun puan varyansının %8.1’ini, öğretmen-ilişkiler alt boyutunun puan varyansının %3.5’ini açıklamaktadır.

Yukarıda aktarılan bulgular doğrultusunda tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Tablo 4.3b’de görüldüğü gibi ölçek toplamı ve tüm alt boyutların puan varyansları homojen olduğu için post-hoc teknik olarak LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3d’de sunulmuştur.

Tablo 4.3d: Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

	(I) Eğitim Kademesi	(J) Eğitim Kademesi	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Ölçek Toplamı	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-.335	.059	.000***
	Genel Lise	İmam Hatip Lisesi	-.196	.072	.007**
	Genel Lise	Mesleki ve Teknik Lise	-.175	.054	.046*
	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	.139	.070	.046*
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.160	.051	.002**
	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.021	.065	.748
Karar Alma Alt Boyutu	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-.439	.079	.000***
	Genel Lise	İmam Hatip Lisesi	-.296	.097	.002**
	Genel Lise	Mesleki ve Teknik Lise	-.175	.072	.016*
	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	.144	.094	.126
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.264	.068	.000***
	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.120	.088	.172
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-.373	.071	.000***
	Genel Lise	İmam Hatip Lisesi	-.230	.087	.008**
	Genel Lise	Mesleki ve Teknik Lise	-.194	.065	.003**
	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	.143	.084	.090
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.179	.061	.004**
	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.036	.079	.647
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-.199	.062	.001**
	Genel Lise	İmam Hatip Lisesi	-.069	.075	.363
	Genel Lise	Mesleki ve Teknik Lise	-.131	.056	.020*
	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	.130	.073	.075
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	.068	.053	.202
	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	-.062	.068	.361

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

Tablo 4.3d'de görüldüğü gibi lise türü değişkenine göre DEOÖ toplamında ve karar alma alt boyutunda, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, Anadolu ($p < .001$), imam hatip ($p < .01$) ve mesleki ve teknik liselerde ($p < .05$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha düşüktür. Bununla beraber DEOÖ toplamında, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, imam hatip liselerinde ($p < .05$) ve mesleki ve teknik liselerde ($p < .01$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca karar alma alt boyutu bakımından da Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, mesleki ve teknik liselerde ($p < .001$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Eğitim programı-öğretim alt boyutunda da genel liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, Anadolu liselerinde ($p < .001$), imam hatip liselerinde ($p < .01$) ve

mesleki ve teknik liselerde ($p<.01$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha düşüktür. Bununla beraber eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları mesleki ve teknik liselerde ($p<.01$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmen-ilişkiler alt boyutunda ise genel liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, Anadolu liseleri ($p<.01$) ile mesleki ve teknik liselerde ($p<.05$) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha düşüktür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi okulun ortalama sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, farklı sınıf mevcutlarına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.4a’da betimsel istatistik sonuçları, Tablo 4.4b’de varyans homojenliği testi sonuçları, Tablo 4.4c’de ise tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4a: Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu			
		30 ve Altı	31-40 Arası	40 Üstü	Toplam
Ölçek Toplamı	<i>n</i>	551	402	138	1091
	$\bar{x}$	4.052	4.015	3.969	4.028
	<i>ss</i>	.341	.335	.372	.344
	OSH	.014	.017	.032	.010
Karar Alma Alt Boyutu	<i>n</i>	551	402	138	1091
	$\bar{x}$	3.929	3.878	3.851	3.900
	<i>ss</i>	.480	.473	.475	.477
	OSH	.020	.024	.040	.014
Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu	<i>n</i>	551	402	138	1091
	$\bar{x}$	3.900	3.865	3.794	3.874
	<i>ss</i>	.398	.395	.453	.405
	OSH	.016	.020	.039	.012
Öğretmen- İlişkiler Alt Boyutu	<i>n</i>	551	402	138	1091
	$\bar{x}$	4.453	4.420	4.424	4.437
	<i>ss</i>	.363	.354	.403	.365
	OSH	.015	.018	.034	.011

Tablo 4.4a'da görüldüğü gibi ortalama sınıf mevcudu 30 ve altı, 31-40 arası ve 40 üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin DEOÖ toplam puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =4.052, $\bar{x}$ = 4.015, $\bar{x}$ =3.969; karar alma alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3.929, $\bar{x}$ = 3.878 ve $\bar{x}$ =3.851; eğitim programı-öğretim alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =3.900, $\bar{x}$ = 3.865 ve $\bar{x}$ =3.794; öğretmen-ilişkiler alt boyutu puan ortalamaları sırasıyla $\bar{x}$ =4.453, $\bar{x}$ = 4.420 ve $\bar{x}$ =4.424 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4b: Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Leneve	sd1	sd2	p
Ölçek Toplamı	1.520	2	1088	.219
Karar Alma Alt Boyutu	.072	2	1088	.930
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	2.935	2	1088	.054
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	3.411	2	1088	.033*

*p<.05.

Tablo 4.4b'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre DEOÖ toplamı ile karar alma ve eğitim programı-öğretim alt boyutları puan varyansları homojendir. Bununla birlikte sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmen ilişkiler alt boyutu puanlarının varyansları birbirinden farklı düzeydedir.

Tablo 4.4c: Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Ölçek Toplamı	Gruplararası	.852	2	.426	3.622	.027*	.007
	Gruplariçi	127.933	1088	.118			
	Toplam	128.785	1090				
Karar Alma Alt Boyutu	Gruplararası	.997	2	.498	2.194	.112	
	Gruplariçi	247.093	1088	.227			
	Toplam	248.090	1090				
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Gruplararası	1.306	2	.653	3.999	.019*	.007
	Gruplariçi	177.658	1088	.163			
	Toplam	178.964	1090				
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Gruplararası	.284	2	.142	1.065	.345	
	Gruplariçi	145,052	1088	.133			
	Toplam	145,335	1090				

*p<.05.

Tablo 4.4c'de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplam ($F(2,1088)=3.622, p<.05, \eta^2=.007$) ile eğitim programı-öğretim alt boyutu ($F(2,1088)=3.999, p<.05, \eta^2=.007$) puan ortalamaları okulun ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterirken; karar alma alt boyutu ($F(2,1088)=2.194, p>.05$) ile öğretmen ilişkiler alt boyutu ($F(2,1088)=1.065, p>.05$) puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Eta kare değerlerine göre ortalama sınıf mevcudu değişkeni DEOÖ toplam puan varyansının %0.7'sini, eğitim programı-öğretim alt boyutunun toplam puan varyansının ise %0.7'sini açıklamaktadır. Tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Varyanslar homojen olduğu için post-hoc teknik olarak LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4d'de sunulmuştur.

Tablo 4.4d: Okulun Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

	(I) Ortalama Sınıf Mevcudu	(J) Ortalama Sınıf Mevcudu	Ortalamlar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Ölçek Toplamı	30 ve Altı	31-40	.037	.022	.101
	30 ve Altı	41 ve Üstü	.082	.033	.012*
	31-40	41 ve Üstü	.045	.034	.182
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	30 ve Altı	31-40	.035	.027	.182
	30 ve Altı	41 ve Üstü	.107	.038	.006**
	31-40	41 ve Üstü	.071	.040	.074

* $p<.05$. ** $p<.01$.

Tablo 4.4d'de görüldüğü gibi DEOÖ toplamında ve eğitim programı-öğretim alt boyutunda ortalama sınıf mevcudu 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, 41 ve üstü olan ($p<.05$; $p<.01$) okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi branşa göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, farklı branşlardaki öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.5a: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Ölçek Toplamı				Karar Alma Alt Boyutu				Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu				Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu			
Branş*	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH
Sınıf Öğretmenliği	389	4.123	.296	.015	389	3.989	.452	.023	389	3.968	.345	.017	389	4.537	.332	.017
Sosyal Bilimler Dersleri	98	3.972	.363	.037	98	3.932	.483	.049	98	3.804	.418	.042	98	4.369	.400	.040
Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	114	4.034	.337	.031	114	3.937	.476	.045	114	3.885	.401	.037	114	4.416	.348	.033
Matematik	84	3.836	.351	.038	84	3.751	.468	.051	84	3.657	.428	.047	84	4.282	.398	.043
Yabancı Dil	91	3.993	.348	.036	91	3.899	.509	.053	91	3.802	.416	.044	91	4.469	.357	.037
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	3.992	.341	.052	43	3.786	.428	.065	43	3.845	.418	.063	43	4.426	.356	.054
Fen Bilimleri Dersleri	87	3.959	.403	.043	87	3.794	.495	.053	87	3.807	.493	.053	87	4.381	.378	.040
Beden Eğitimi	32	4.048	.364	.064	32	3.944	.411	.073	32	3.948	.423	.075	32	4.323	.387	.068
Bilişim Teknolojileri Dersleri	44	3.884	.295	.044	44	3.641	.459	.069	44	3.768	.346	.052	44	4.267	.350	.053
Sanat Dersleri	30	4.207	.298	.054	30	3.989	.468	.085	30	4.100	.354	.065	30	4.557	.263	.048
Meslek Dersleri	58	3.971	.347	.045	58	3.847	.476	.062	58	3.824	.417	.055	58	4.362	.363	.048
Toplam	1070	4.028	.344	.010	1070	3.904	.475	.014	1070	3.874	.406	.012	1070	4.438	.366	.011

*Bazı branşlar aralarındaki benzerliklerden dolayı sınıflandırılarak incelenmiştir. Hangi branşların bir arada ele alındığı örneklem kısmında aktarılmıştır.

Tablo 4.5a'da betimsel istatistik sonuçları, Tablo 4.5b'de varyans homojenliği testi sonuçları, Tablo 4.5c'de ise tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.5a'da görüldüğü gibi DEOÖ toplam puan ortalamaları arasında en yüksek puan ortalaması sanat dersleri öğretmenlerine ($\bar{x} = 4.207$), en düşük puan ortalaması ise matematik öğretmenlerine ($\bar{x} = 3.836$) aittir. Benzer şekilde eğitim programı-öğretim alt boyutu puan ortalamaları arasında da en yüksek puan ortalaması sanat dersleri öğretmenlerine ($\bar{x} = 4.100$), en düşük puan ortalaması matematik öğretmenlerine ($\bar{x} = 3.657$) aittir. Karar alma alt boyutu puan ortalamaları arasında ise en yüksek puan ortalamasını sınıf öğretmenleri ve sanat dersleri öğretmenleri ($\bar{x} = 3.989$), en düşük puan ortalamasını bilişim teknolojileri dersleri öğretmenleri ($\bar{x} = 3.641$) almıştır. Öğretmen-ilişkiler alt boyutu puan ortalamaları arasında da benzer şekilde en yüksek puan ortalamasını sanat dersleri öğretmenleri ($\bar{x} = 4.557$), en düşük puan ortalamasını bilişim teknolojileri dersleri öğretmenleri ($\bar{x} = 4.267$) almıştır.

Tablo 4.5b: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Leneve İstatistiği	sd1	sd2	p
Ölçek Toplamı	2.332	10	1059	.010*
Karar Alma Alt Boyutu	.792	10	1059	.637
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	2.913	10	1059	.001**
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	2.286	10	1059	.012*

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tablo 4.5c: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Ölçek Toplamı	Gruplarasası	9.575	10	.958	8.659	.000***	.076
	Gruplariçi	117.110	1059	.111			
	Toplam	126.685	1069				
Karar Alma Alt Boyutu	Gruplarasası	10.166	10	1.017	4.656	.000***	.042
	Gruplariçi	231.250	1059	.218			
	Toplam	241.416	1069				
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Gruplarasası	11.143	10	1.114	7.167	.000***	.063
	Gruplariçi	164.653	1059	.155			
	Toplam	175.796	1069				
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Gruplarasası	9.244	10	.924	7.311	.000***	.065
	Gruplariçi	133.901	1059	.126			
	Toplam	143.145	1069				

*** $p < .001$.

Tablo 4.5b'de görüldüğü gibi öğretmenlerin branş değişkenine göre DEOÖ toplam ve eğitim programı-öğretim, öğretmen-ilişkiler alt boyutları puan varyansları birbirinden farklı düzeydedir. Bununla birlikte, branş değişkenine göre karar alma alt boyutu puan varyansları homojendir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise Tablo 4.5c'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplam ($F(10,1059)=8.659$, $p<.001$, $\eta^2=.076$), karar alma alt boyutu ($F(10,1059)=4.656$, $p<.001$, $\eta^2=.042$), eğitim programı-öğretim alt boyutu ($F(10,1059)=7.167$, $p<.001$, $\eta^2=.063$) ve öğretmen-ilişkiler alt boyutu ($F(10,1059)=7.311$, $p<.001$, $\eta^2=.065$) puan ortalamaları branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eta kare değerlerine göre branş değişkeni DEOÖ toplam puan varyansının %7.6'sını, karar alma alt boyutunun puan varyansının %4.2'sini, eğitim programı-öğretim alt boyutunun puan varyansının %6.3'ünü, öğretmen-ilişkiler alt boyutunun puan varyansının ise %6.5'ini açıklamaktadır.

Yukarıda aktarılan bulgular doğrultusunda tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Tablo 4.5b'de görüldüğü gibi ölçek toplamı ile eğitim programı-öğretim ve öğretmen-ilişkiler alt boyutlarında varyanslar heterojen olduğu için post-hoc teknik olarak Tamhane testi, karar alma alt boyutunda varyanslar homojen olduğu için LSD testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yer aldığı tablolar metiniçi akışı bozacak uzunlukta olduğu için Ekler kısmında sunulmuştur (Bkz. Ek 11 ve Ek 12).

Tamhane testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin DEOÖ toplam puan ortalamaları sosyal bilimler dersleri ($p<.05$), matematik ($p<.001$), fen bilimleri dersleri ($p<.05$), ve bilişim teknolojileri ($p<.001$) dersleri öğretmenlerinin puan ortalamalarından; Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları matematik öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($p<.01$); sanat dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları matematik ($p<.001$) ve bilişim teknolojileri dersleri ($p<.01$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yine aynı testin sonuçlarına göre DEOÖ eğitim programı-öğretim alt boyutu puan ortalamaları açısından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları sosyal bilimler dersleri ($p<.05$), matematik ($p<.001$), yabancı dil ($p<.05$) ve bilişim teknolojileri dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından; Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları matematik ($p<.01$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından; sanat dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları sosyal bilimler dersleri ($p<.05$), matematik ($p<.001$), yabancı dil ($p<.05$)

ve bilişim teknolojileri dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

DEOÖ öğretmen-ilişkiler alt boyutuna ilişkin bulgulara göre ise sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları sosyal bilimler dersleri ($p<.05$), matematik ($p<.001$), fen bilimleri dersleri ($p<.05$), bilişim teknolojileri dersleri ($p<.01$) ve meslek dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından; sanat dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları matematik ($p<.01$) ve bilişim teknolojileri dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

DEOÖ karar alma alt boyutu için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin DEOÖ karar alma alt boyutu puan ortalamaları matematik ($p<.001$), din kültürü ve ahlâk bilgisi ($p<.01$), fen bilimleri dersleri ($p<.001$), bilişim teknolojileri dersleri ($p<.001$) ve meslek dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından; sosyal bilgiler dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları matematik ($p<.01$), bilişim teknolojileri dersleri ($p<.01$) ve fen bilimleri dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından; Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin puan ortalamaları matematik ($p<.01$), fen bilimleri dersleri ($p<.05$) ve bilişim teknolojileri dersleri ($p<.001$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bununla birlikte matematik öğretmenlerinin puan ortalamaları yabancı dil ($p<.05$), beden eğitimi ($p<.05$) ve sanat dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından; bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları yabancı dil ($p<.01$), beden eğitimi ($p<.01$), sanat dersleri ($p<.01$) ve meslek dersleri ($p<.05$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi mezun olunan kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.6a’da betimsel istatistik sonuçları, Tablo 4.6b’de varyans homojenliği testi sonuçları, Tablo 4.6c’de ise tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6a: Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Mezun Olunan Kurum	Ölçek Toplamı				Karar Alma Alt Boyutu				Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu				Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu			
	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH
ÖO/EE ve EYO	149	4.119	.329	.027	149	4.020	.452	.037	149	3.978	.371	.030	149	4.485	.363	.030
Eğitim Fakültesi	545	4.013	.339	.014	545	3.881	.476	.020	545	3.858	.406	.017	545	4.429	.350	.015
Fen Edebiyat/ Edebiyat Fakültesi	223	4.012	.356	.024	223	3.914	.473	.032	223	3.845	.422	.028	223	4.437	.395	.026
İlahiyat Fakültesi	54	3.974	.362	.048	54	3.848	.439	.060	54	3.825	.427	.058	54	4.372	.411	.056
Mesleki Eğitim/ Teknik Eğitim Fakültesi	46	3.920	.355	.052	46	3.702	.532	.078	46	3.770	.413	.061	46	4.365	.359	.051
Diğer	60	4.070	.305	.039	60	3.850	.486	.063	60	3.938	.353	.046	60	4.476	.347	.045
Toplam	1077	4.025	.344	.010	1077	3.896	.477	.014	1077	3.871	.406	.012	1077	4.436	.365	.011

Tablo 4.6a'da görüldüğü gibi ÖO/EE ve EYO'dan mezun olan öğretmenler, DEOÖ toplamında ($\bar{x}$ =4.119), karar alma ($\bar{x}$ =4.020), eğitim programları-öğretim ($\bar{x}$ =3.978) ve öğretmen-ilişkiler ($\bar{x}$ =4.485) alt boyutlarında en yüksek puan ortalamalarına sahiptirler. Bununla birlikte mesleki eğitim/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler DEOÖ toplamında ($\bar{x}$ =3.920), karar alma ($\bar{x}$ =3.702), eğitim programları-öğretim ($\bar{x}$ =3.770) ve öğretmen-ilişkiler ($\bar{x}$ =4.365) alt boyutlarının hepsinde en düşük puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 4.6b: Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Leneve İstatistiği	sd1	sd2	p
Ölçek Toplamı	.827	5	1071	.530
Karar Alma Alt Boyutu	.899	5	1071	.481
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	.959	5	1071	.442
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	1.430	5	1071	.211

Tablo 4.6b'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun olunan kurum türü değişkenine göre DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan varyansları homojendir.

Tablo 4.6c: Öğretmenlerin Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Ölçek Toplamı	Gruplararası	2.189	5	.438	3.754	.002**	.017
	Gruplariçi	124.901	1071	.117			
	Toplam	127.089	1076				
Karar Alma Alt Boyutu	Gruplararası	4.471	5	.894	3.989	.001**	.018
	Gruplariçi	240.044	1071	.224			
	Toplam	244.514	1076				
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Gruplararası	2.801	5	.560	3.443	.004**	.016
	Gruplariçi	174.259	1071	.163			
	Toplam	177.060	1076				
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Gruplararası	.921	5	.184	1.384	.228	
	Gruplariçi	142.653	1071	.133			
	Toplam	143.574	1076				

** $p < .01$

Tablo 4.6c'de görüldüğü gibi öğretmenlerin DEOÖ toplam ($F(5,1071)=3.754$, $p < .01$, $\eta^2=.017$), karar alma alt boyutu ($F(5,1071)=3.989$, $p < .01$, $\eta^2=.018$) ve eğitim

programı-öğretim alt boyutu ($F(5,1071)=3.443$, $p<.01$, $\eta^2=.016$) puan ortalamaları mezun olunan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte; öğretmen ilişkiler alt boyutu puan ortalamaları ($F(5,1071)=1.384$, $p>.05$) ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Eta kare değerlerine göre mezun olunan kurum türü değişkeni DEOÖ toplam puan varyansının %1.7'sini, karar alma alt boyutunun puan varyansının %1.8'ini ve eğitim programı-öğretim alt boyutunun puan varyansının %1.6'sını açıklamaktadır.

Yukarıda aktarılan bulgular doğrultusunda tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Tablo 4.6b'de görüldüğü gibi ölçek toplamı ve alt boyutlar bakımından varyanslar homojen olduğu için post-hoc teknik olarak LSD testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yer aldığı tablo metniçi akışı bozacak uzunlukta olduğu için Ekler kısmında sunulmuştur (Bkz. Ek 13).

Analiz sonuçlarına göre ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin DEOÖ toplam puan ortalamaları eğitim fakültesinden ($p<.01$), fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden ($p<.01$), ilahiyat fakültesinden ($p<.01$) ve mesleki eğitim/teknik eğitim fakültelerinden ($p<.01$) mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından; diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları mesleki eğitim/teknik eğitim fakültelerinden ($p<.05$) mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

DEOÖ karar alma alt boyutuna ilişkin bulgulara göre ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları eğitim fakültesinden ($p<.01$), fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden ($p<.05$), ilahiyat fakültesinden ($p<.05$), mesleki eğitim/teknik eğitim fakültelerinden ($p<.001$) ve diğer fakültelerden mezun ($p<.05$) olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bununla birlikte mesleki eğitim/teknik fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin karar alma alt boyutu puan ortalamaları eğitim fakültesinden ($p<.05$) ve fen edebiyat fakültesinden ($p<.01$) mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Eğitim programları-öğretim alt boyutu bakımından da ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları eğitim fakültesinden ($p<.01$), fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden ($p<.01$), ilahiyat fakültesinden ($p<.05$) ve mesleki eğitim/teknik eğitim fakültelerinden ($p<.01$) mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından; diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları mesleki eğitim/teknik

fakültelerinden ($p<.05$) mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi, demokratik eğitimle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, demokratik eğitimle ilgili HÖE ya da HİE alan ve almayan öğretmenlerin, DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla ilişkisiz grup t -testi kullanılmıştır. Tablo 4.7’de ilişkisiz grup t -testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7: Demokratik Eğitimle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t -Testi Sonuçları

	Demokratik Eğitimle İlgili HİE ya da HÖE Alma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	OSH	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Evet	359	4.091	.340	.018	4.702	988	.000***
	Hayır	631	3.985	.344	.014			
Karar Alma Alt Boyutu	Evet	359	3.964	.476	.025	3.452	988	.001**
	Hayır	631	3.856	.475	.019			
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Evet	359	3.956	.397	.021	5.112	988	.000***
	Hayır	631	3.819	.409	.016			
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Evet	359	4.459	.348	.018	1.576	988	.115
	Hayır	631	4.422	.374	.015			

** $p<.01$. *** $p<.001$.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin demokratik eğitimle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre DEOÖ toplam ($t(988)=4.702$, $p<.001$), karar alma alt boyutu ($t(988)=3.452$, $p<.01$) ile eğitim programı-öğretim alt boyutu ($t(988)=5.112$, $p<.001$) ortalama puanları HÖE ya da HİE alanlar lehine anlamlı farklılık gösterirken öğretmen-ilişkiler alt boyutu ortalama puanları ($t(988)=1.576$, $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi, demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alan ve almayan öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla ilişkisiz grup *t*-testi kullanılmıştır. Tablo 4.8’de ilişkisiz grup *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.8: Demokrasi Eğitimiyle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup *t*-Testi Sonuçları

	Demokrasi Eğitimiyle İlgili HİE ya da HÖE Alma Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ölçek Toplamı	Evet	329	4.097	.338	.019	4.862	968	.000***
	Hayır	641	3.984	.344	.014			
Karar Alma Alt Boyutu	Evet	329	3.983	.455	.025	4.144	968	.000***
	Hayır	641	3.849	.485	.019			
Eğitim Programı- Öğretim Alt Boyutu	Evet	329	3.961	.398	.022	5.151	968	.000***
	Hayır	641	3.819	.409	.016			
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Evet	329	4.462	.352	.019	1.576	968	.115
	Hayır	641	4.424	.370	.015			

****p*<.001.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin demokrasi eğitimle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre DEOÖ toplam ($t(968)=4.862$, $p<.001$), karar alma alt boyutu ($t(968)=4.144$, $p<.001$) ile eğitim programı-öğretim alt boyutu ($t(968)=5.151$, $p<.001$) ortalama puanları HÖE ya da HİE alanlar lehine anlamlı farklılık gösterirken öğretmen-ilişkiler alt boyutu ortalama puanları ($t(968)=1.576$, $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi, insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken, insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alan ve almayan öğretmenlerin, DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla ilişkisiz grup *t*-testi kullanılmıştır. Tablo 4.9’da ilişkisiz grup *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.9: İnsan Hakları Eğitimiyle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup *t*-Testi Sonuçları

	İnsan Hakları Eğitimiyle İlgili HİE ya da HÖE Alma Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ölçek Toplamı	Evet	401	4.058	.351	.017	2.679	979	.008**
	Hayır	580	3.998	.342	.014			
Karar Alma Alt Boyutu	Evet	401	3.947	.481	.024	2.763	979	.006**
	Hayır	580	3.862	.473	.020			
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Evet	401	3.910	.417	.021	2.724	979	.007**
	Hayır	580	3.838	.404	.017			
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Evet	401	4.448	.349	.017	.834	979	.404
	Hayır	580	4.428	.375	.016			

***p*<.01.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre DEOÖ toplam ($t(979)=2.679$, $p<.01$), karar alma alt boyutu ($t(979)=2.763$, $p<.01$) ile eğitim programı-öğretim alt boyutu ($t(979)=2.724$, $p<.01$) ortalama puanları HÖE ya da HİE alanlar lehine anlamlı farklılık gösterirken öğretmen-ilişkiler alt boyutu ortalama puanları ($t(979)=.834$, $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyi, kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap

aranırken, kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alan ve almayan öğretmenlerin DEOÖ toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla ilişkisiz grup *t*-testi kullanılmıştır. Tablo 4.10'da ilişkisiz grup *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10: Kişilerarası İlişkilerle İlgili HÖE ya da HİE Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEOÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup *t*-Testi Sonuçları

	Kişilerarası İlişkilerle İlgili HİE ya da HÖE Alma Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	OSH	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ölçek Toplamı	Evet	575	4.050	.346	.014	2.498	997	.013*
	Hayır	424	3.995	.342	.017			
Karar Alma Alt Boyutu	Evet	575	3.917	.480	.020	1.422	997	.155
	Hayır	424	3.874	.472	.023			
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Evet	575	3.899	.411	.017	2.636	997	.009**
	Hayır	424	3.830	.405	.020			
Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu	Evet	575	4.456	.356	.015	1.281	997	.200
	Hayır	424	4.426	.372	.018			

p*<.05. *p*<.01.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumuna göre DEOÖ toplam ($t(997)=2.498$, $p<.05$) ve eğitim programı-öğretim alt boyutu ($t(997)=2.636$, $p<.01$) ortalama puanları HÖE ya da HİE alanlar lehine anlamlı farklılık gösterirken karar alma ($t(997)=1.422$, $p>.05$) ile öğretmen-ilişkiler alt boyutları ortalama puanları ($t(997)=1.281$, $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?” alt problemine cevap aramak amacıyla öğretmenlere “Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynakları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu araştırmaya dâhil edilen 1091 öğretmenin %47.02’si ($n=513$) cevaplamıştır. Bu öğretmenlerin %31.97’si ($f=164$) ilkokul, %37.23’ü ($f=191$) ortaokul ve %30.80’i ($f=158$) lise kademesinde görev yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sırasında gerçekleştirilen kategorileştirme sürecinde, anlamlı bir bütün oluşturan kodların bir

tema olarak alınabilmesi için öğretmenlerin en az %15'inin bu temaya dâhil edilebilecek problemleri ifade etmiş olması koşulu aranmıştır. Örneğin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde okul yönetiminden kaynaklı problemleri 18 öğretmen, okul-aile-öğrenci iletişim ve işbirliğinden kaynaklı problemleri ise 30 öğretmen ifade etmiştir. Bu problem kaynakları yeterli oranda öğretmen tarafından ifade edilmediği için tema olarak alınmamış, ancak bulgular kısmında açıklanmıştır. Sonuç olarak, içerik analizinin ardından her biri temel bir problem kaynağını ifade eden altı tema ve bu temalara ait alt temalar ortaya çıkmıştır. Tablo 4.11'de bu temalar ve alt temalar ile bunlara ait frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.11: Sınıf İçerisinde Demokratik Eğitimi Ortamı Ölçütlerinin Gerçekleştirilmesine Engel Olan Temel Problem Kaynakları ve Frekans Değerleri

Tema	Alt Tema	Frekans
1. Fiziki altyapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemler	1.1. Sınıf mevcutlarının fazla olması	203
	1.2. Okul ve sınıfların fiziki yetersizlikleri	84
	1.3. Eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliği	66
Tema toplamı		274
2. Aile kaynaklı problemler	2.1. Ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik-sosyokültürel düzeyleri	129
	2.2. Ailelerin eğitime, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları	103
	2.3. Aile ortamı ve ailedeki çocuk eğitimiyle ilgili problemler	83
Tema toplamı		258
3. Eğitim politikaları kaynaklı problemler	3.1. Eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin politikalarla ilgili problemler	89
	3.2. Öğretmen yetiştirme politikalarıyla ilgili problemler	35
	3.3. Eğitim sisteminin insan gücü planlaması ve uygulaması politikalarıyla ilgili problemler	32
	3.4. Eğitim finansmanı politikalarıyla ilgili problemler	27
	3.5. Eğitim sisteminde yapılan plansız ve katılımcı olmayan değişiklikler	14
Tema toplamı		147
4. Öğrenciyle ilgili problemler	4.1. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığı	86
	4.2. Öğrencilerin istenmeyen davranışları	42
Tema toplamı		120
5. Eğitim/öğretim programları kaynaklı problemler	5.1. Eğitim ve öğretim programlarının yoğun olması	79
	5.2. Programların yetersizliği	24
	5.3. Ders kitaplarıyla ilgili problemler	15
	5.4. Değerlendirmeye ilgili problemler	9
Tema toplamı		117

Tablo 4.11-devam

Tema	Alt tema	Frekans
6. Öğretmen kaynaklı problemler	6.1. Öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri	42
	6.2. Öğretmenlerin demokratik olmayan davranış/tutumları	14
	6.3. Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumsuz tutumları	13
	6.4. Öğretmenler arasındaki uygulama farklılıkları ve ilişkilerdeki sorunlar	9
	6.5. Öğretmenlerin kişilik özellikleri/psikoloji	6
Tema toplamı		74

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenler, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olarak en fazla fiziki altyapı ve eğitim teknolojileri kaynaklı problemleri ($f=274$) ifade ederken, en az öğretmen kaynaklı problemleri ($f=74$) ifade etmişlerdir. İçerik analizi sonucu elde edilen tema ve alt temalarla ilgili bulgular aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Bulgular açıklanırken öğretmenlerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur. Örnekler aktarılırken öğretmenlerin rumuzları da yazılmıştır. İlkokul öğretmenlerine verilen rumuzlar “İLK”, ortaokul öğretmenlerine verilen rumuzlar “ORT” ve lise öğretmenlerine verilen rumuzlar “LİS” harfleri ile başlatılmıştır.

Birinci Tema: Fiziki Altyapı ve Eğitim Teknolojilerinden Kaynaklı Problemler

Veri analizi sonucu ortaya çıkan birinci tema fiziki altyapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemlerdir. Öğretmenlerin %53.41’i ($f=274$) fiziki altyapı ve eğitim teknolojileriyle ilgili problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili problemler ise “okul ve sınıfların fiziki yetersizlikleri”, “eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliği” ve “sınıf mevcutlarının fazla olması” başlıklı üç alt temada toplanmıştır. Öğretmenler en fazla ($f=203$) “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” alt temasında yer alan problem kaynaklarını ifade etmişlerdir. LİS151 ve İLK72 rumuzlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüldüğü gibi, öğretmenler kalabalık sınıfların ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesini zorlaştırdığını düşünmektedir:

LİS151: “Ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesi hiç de zor değil. Ancak sınıf mevcudu çok önemli. 28 kişilik sınıfta bunları rahatlıkla yapabiliyorken 40-50 kişilik sınıflarda çok zor. Susmuyorlar ki bizi dinlesinler. En büyük problem mevcut. Başarı da buna bağlı olarak gelecektir.”

İLK72: “Öğretmenlik eğitiminde verilen pek çok yöntem ve teknik vardır. Fakat sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğrenilen bu yöntem ve tekniklerin çoğu kullanılamamaktadır.”

Bir diğer alt tema olan “okul ve sınıfların fiziki yetersizlikleri” alt temasında yer alan problemler 84 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, İLK76 ve LİS88 kodlu öğretmenlerin aşağıda aktarılan ifadelerinde de görüldüğü gibi bina, derslik, atölye, laboratuvar, spor salonu, konferans salonu, bahçe gibi fiziki alan yetersizlikleri ile sınıf ve okulların fiziki koşullarının genel yetersizliklerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğunu düşünmektedirler:

İLK76: “[...] Özellikle bilgiye öğrencinin ulaşması hedeflerinden öğrencinin laboratuvar, bilgisayar, spor salonundan çoğu okulda fiziki imkânsızlıktan dolayı uzak olması çok büyük bir sorun teşkil etmektedir [...]

LİS88: “Okulun fiziksel yetersizlikleri.”

“Eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliği” alt temasında yer alan problemler ise 66 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre her türlü eğitim materyali ile okul ve sınıfların donanımıyla ilgili yetersizlikler farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını zorlaştırarak demokratik eğitim ortamının eğitim programı-öğretim boyutuyla ilgili ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engellemektedir. ORT77 ve LİS40 rumuzlu öğretmenler bu problemi aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir:

ORT77: “[...] Her türlü öğretim yöntem tekniklerine başvurabilmem için okulda yeterli materyal yok.”

LİS40: “Öğretim yöntemlerinden farklı yöntemleri kullanmak istememe rağmen görsel olarak sunamamam (yeterli donanıma sahip sınıfların olmaması).”

İkinci Tema: Aile Kaynaklı Problemler

Veri analizi sonucu ortaya çıkan ikinci tema aile kaynaklı problemlerdir. Öğretmenlerin %50.29'u ($f=258$) ailelerle ilgili problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili problemler ise “ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik-kültürel altyapıları”, “ailelerin eğitime, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları” ile “aile ortamı ve ailedeki çocuk eğitimiyle ilgili problemler” başlıklı üç alt temada toplanmıştır. Öğretmenler bu alt temalardan en fazla ($f=129$) “ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik-kültürel altyapıları” alt temasında yer alan problem kaynaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik, kültürel düzeylerinin ve farklılıklarının öğrencileri ve eğitimin niteliğini etkileyerek demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde problem kaynağı oluşturduğunu düşünmektedirler. ORT65 ve İLK101 rumuzlu öğretmenlerin aşağıda aktarılan ifadeleri, öğretmenlerin bu genel görüşünü özetler niteliktedir:

ORT65: “İlçemiz, değişik yörelerden göç alan bir ilçe. Kültürel farklılıklar, veliler bilhassa öğrenciler arasında birliği, kaynaşmayı engellemekte. Birçok velinin kültür düzeyinin düşük olması öğrencileri de olumsuz yönde etkilemekte; öğrencilerin büyük hedeflere (hayaller) yerine küçük hedeflere odaklanmasına neden olmaktadır [...]. Velilerin ekonomik durumlarının düşük olması eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler en ucuz araç-gereci, yardımcı kitabı, roman vb. alamamaktadır.”

İLK101: “Öğrencilerimizin sahip olduğu ailesel yapı, kültürel farklılıklar ve ekonomik durumları, bazı öğrenme ve öğretme yöntemlerini imkânsız kılıyor [...]”

Diğer bir alt tema olan “ailelerin eğitime, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları” alt temasında yer alan problemler 103 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Ailelerin çocuklarının eğitime ve okula karşı ilgisiz olmaları ve eğitime önem vermemeleri bu alt temada yer alan problemler arasındadır. LİS40 rumuzlu öğretmen bu problemi aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

LİS40: “Velilerin, okula gelmemesi öğrenci ile ilgili bizle işbirliğine girmemesi (çoğu veli, veli toplantısına dahi gelmiyor. Eğer karneye doğru öğrenci zayıf getiriyor ise o zaman okula uğruyor).”

Bu alt temayla ilgili olarak öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer problem ise ailelerin okula ve öğretmene karşı olumsuz bakış açısıdır. LİS19 rumuzlu öğretmene göre ailenin bakış açısı çocuğun bakış açısını da etkilemektedir:

LİS19: “Velilerin okula bakış tarzı öğrencilerin öğrenme tutumunu değiştiriyor. Veli öğretmene ve bilgiye saygılı ise öğrenci de duyarlı, saygılı oluyor. Ama okula çocuğunun yeri belli olsun diye gönderiyorsa, öğrenci de okula sosyal bir sitedeymiş gibi gelip dersle, öğretmenle, bilgiyle ilgisi olmuyor.”

Yukarıda aktarılanların yanı sıra öğretmenler ailelerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak okulla ve öğretmenle işbirliği içinde olmama, eleştiriye kapalı olma, iletişime kapalı olma, şiddet eğilimi, yüksek not beklentisi, çocuklarını objektif değerlendirmeme, çocuklarının başarısızlıklarıyla ilgili olarak öğretmenleri suçlama, sorumluluklarını yerine getirmeme, çocuklarıyla ilgili problemleri kabul etmeme, kuralları esnetmeye çalışma, okul gezileri için para vermek istememe, sadece kendi çocuklarını düşünme gibi farklı problemler ifade etmişlerdir. Ayrıca ailelerin eğitim/öğretime müdahale etmek istemeleri de problemlerden birisi olarak belirtilmiştir. İLK2 rumuzlu öğretmen bu problemi aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

İLK2: “Temel problem bana göre, velilerin dersin işlenişine ve uygulamasına karışmaları.”

“Aile ortamı ve ailedeki çocuk eğitimiyle ilgili problemler” alt temasında yer alan problemler ise 83 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin aile ortamındaki deneyimleri, aile içindeki iletişimin yapısı, aile içi şiddet, aile-çocuk arasındaki iletişim sorunları sınıf düzeyindeki eğitim ortamını da

etkilemektedir. İLK27 rumuzlu öğretmen bu problemlerin sınıf ortamına etkisini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

İLK27: “Öğrencilerin yetiştikleri aile yapısı (aile içi fiziksel/psikolojik şiddet, çocuğun ailede söz sahibi olmaması vb.) sınıf ortamını da etkilemektedir. Evde gördüklerini ve ailedeki iletişim şeklini aynı şekilde sınıfta da uygulamaktadırlar. Çocuk evde dayak yiyorsa okulda sözle, ödülle veya cezayla amaçlanan davranışı göstermemekte, onun anladığı tek yol şiddet olmaktadır. Arkadaşlarına da şiddetle yaklaşmaktadır [...]”

Öğretmenler, aile ortamından kaynaklı bir diğer problemin de aile içindeki okulla uyumsuz davranışlar olduğunu düşünmektedirler. ORT42 rumuzlu öğretmen bu problemi aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

ORT42: “Öğrencinin aile ortamında gördüğü kurallar ile okulda karşılaştığı kurallar karşısında çatışma yaşaması.”

Yukarıda aktarılanların yanı sıra öğretmenler aile ortamıyla ilgili olarak boşanmış aileler, ailede çocukların saygı görmemesi, ailedeki çocuk sayısı, ailede yaşanan sorunlar gibi farklı problemler de ifade etmişlerdir. Ayrıca ailede demokratik bir yaşamın olmaması da, İLK130 rumuzlu öğretmenin aşağıdaki ifadesinde de görüldüğü gibi demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyen bir problem olarak açıklanmıştır:

İLK130: “Sınıflarda oluşturulmaya çalışılan demokrasi bilincinin aile ortamında yeterince yer bulmaması.”

Öğretmenler, ailenin çocuk yetiştirmedeki ve çocuklara olumlu davranışlar kazandırmadaki yetersizliklerini ve çocuk eğitim yaklaşımlarını da problem kaynağı olarak görmektedirler. ORT141 ve LİS10 rumuzlu öğretmenler bu problemlerin sınıf ortamına etkisini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

ORT141: “Her ailenin sosyokültürel yapısının farklı olması ve çocuklarını buna göre yetiştirmeleri bize sıkıntı yaratıyor. Öğrenci evde ona yansıtılanları okulda uygulamaya çalışıyor. Her ailenin toplum kurallarını, görgü kurallarını saygılı olmayı çocuklarına öğretmemesi sınıf içinde problemler çıkarıyor. Aileler bencil, saygısız, sadece kendi çıkarları doğrultusunda yaşayan, öncelikleri olmayan, kurallara uymayan çocuklar yetiştiriyor [...]”

LİS10: “Eğitim aile ile başlar. Önceden kazanılmış beceriler ve davranışlar okula gelen öğrenci tarafından devam ettirilmektedir. Kazanılmış davranışlar yanlış bile olsa bunun değişimi pek fazla tarafımdan görülmemiştir. Öğrencinin her işinin aile tarafından yerine getirilmesi, öğrenciyi günlük hayatta tembelliğe itmektir. Bu hazırcılık okulda devam edip, araştırma, kaynakları tarama öğrencide bıkkınlık oluşturmakta vs. konuyla ilgilenmemektedir.”

Üçüncü Tema: Eğitim Politikaları Kaynaklı Problemler

Veri analizi sonucu ortaya çıkan üçüncü tema eğitim politikaları kaynaklı problemlerdir. Öğretmenlerin %28.65'i (f=147) eğitim politikalarıyla ilgili problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olarak gördüklerini

ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili problemler ise “öğretmen yetiştirme politikalarıyla ilgili problemler”, “eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin politikalarla ilgili problemler”, “eğitim sisteminde yapılan plansız ve katılımcı olmayan değişiklikler”, “eğitim sisteminin insan gücü planlaması ve uygulaması politikalarıyla ilgili problemler” ve “eğitim finansmanı politikalarıyla ilgili problemler” başlıklı beş alt temada toplanmıştır. Öğretmenler, bu alt temalardan en fazla ($f=89$) “eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin politikalarla ilgili problemler” alt temasında yer alan problem kaynaklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu problemlerin zorunlu ders uygulaması, bölgelere göre farklılık olmaması, ezberci eğitim sistemi, okul öncesi eğitimin yetersizliği, rekabete dayalı eğitim sistemi, okula başlama yaşı, derslik sisteminin olmaması, üst kademeye geçiş sistemi, zorunlu eğitim, ilkökul kademesinde tek bir öğretmenin yetersiz olması, sınav sistemi, sınıf geçme sistemi, kaynaştırma eğitimi, ikili öğretim, öğretmenlerin değersizleştirilmesi, rekabete dayalı eğitim sistemi gibi çok sayıda problemi içerdği görülmüştür. Bu nedenle burada tekrar edilme sıklığı az olan problemlere yer verilmemiştir. Bu problem kaynakları arasında ORT172 ve İLK20 rumuzlu öğretmenlerden yapılan alıntılarla aktarılmaya çalışılan öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin değersizleştirilmesi problemi en sık tekrarlanan problem olmuştur:

ORT172: “[...] Öğretmenlerin itibarının kamuoyunca, siyaseten düşürülmesi. Hedef haline getirilmesi [...]”

İLK20: “Öncelikle öğretmenlerin maddi ve manevi durumlarının iyileştirilmesi gerekir. Öğretmenlerin şeref ve haysiyetlerinin korunması, toplumda ve medyada hiçbir konuda öğretmenleri aşağılayıcı tutumların sergilenmemesi gerekir. Öğretmen öğretmendir, veli velidir, öğrenci öğrencidir. Herkes görevi neyse onu yerine getirmeli, öğretmen eskiden olduğu gibi saygıdeğer insan, aydın insan unvanına kavuşturulmalıdır.”

Eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin politikalarla ilgili öne çıkan diğer problemler ise ORT82, İLK117, İLK30 rumuzlu öğretmenlerin aşağıda aktarılan ifadelerinde de görülen sınav odaklı eğitim sistemi, ikili öğretim, kaynaştırma eğitimi, sınıf geçme sistemi ve rekabete dayalı eğitim sistemi olmuştur:

ORT82: “[...] SBS gibi test usulü sınavlarla başarının ölçülmesi ve bu nedenle çocukların anlama odaklı değil, ezbere dayalı ders çalışmak zorunda bırakılması [...]”

İLK117: “Öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa uygun etkinliklerle eğitilmesi isteniyor fakat müfredat çok yoğun, deneme sınavlarına hazırlanıyor birçoğu ve veli de test temelli eğitim istiyor. Rekabetçi ve yarışmacı bir ortamdan dolayı öğrencileri sürekli sınavlarda, deneme sınavlarında çıkabilecek konulara, sorulara hazırlıyorum. Bu da etkinliklerimin ve farklı yöntemlerimin uygulanmasını olumsuz etkiliyor [...]”

İLK30: “[...] Okur-yazar sınıfta okuma bilmeyen sınıf tekrarı yapmalıdır. Bunun, yani sınıf tekrarını kaldırmanın çok yanlış olduğuna inanıyorum. Bu kararı alanlar büyük yanlış yapıyorlar. Lütfen bir an önce bu yanlış karardan dönsünler. Yoksa okuma-yazma bilmeyen bir toplum oluşacak ileride!!!”

Diğer bir alt tema olan “öğretmen yetiştirme politikalarıyla ilgili problemler” alt temasında yer alan problemler 35 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu alt temada hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğiyle ilgili problemler yer almıştır. İLK134, İLK109 ve İLK131 rumuzlu öğretmenlerin aşağıda aktarılan ifadelerinde de görüldüğü gibi, öğretmenler gerek eğitim fakültelerinde verilen hizmet öncesi eğitimi gerekse hizmet içi eğitimlerin niteliğini yeterli bulmamaktadırlar:

İLK134: “Öğretmen eğitimleri yetersiz, ilgi çekici değil, bezdirici, sıradan konferanslar. Örn. 4+4+4 seminerleri hiçbir yararı olmayan seminerlerdir. Akademisyenler, birkaçı dışında uyuttu ve yetersizdi. Somut örneklerden yoksundu.”

İLK109: “[...] Hizmet içi eğitimler (konu ile ilgili) içerik ve planlama açısından amacına ulaşmıyor. Bizler önyargılarımızı yıkamıyoruz [...]”

İLK131: “Bence sorun öncelikle eğitim fakültelerinde başlıyor. Eğitim fakültesindeki eğitim daha nitelikli hale getirilmeli öncelikle. Hatta tüm üniversitelerimizdeki eğitimin niteliği artırılmalı [...] özellikle öğretmenlere verilen seminer çalışmaları amacına uygun ve verimli olmalı, biz yaptık oldu mantığından vazgeçilmeli.”

“Eğitim sisteminin insan gücü planlaması ve uygulaması politikalarıyla ilgili problemler” alt temasında yer alan problemler ise 32 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. 32 öğretmenin 25’i LİS50 ve ORT157 rumuzlu öğretmenlerin aşağıda aktarılan ifadeleriyle benzer şekilde, öğretmenlerin ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığı gibi problemlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğunu düşünmektedirler:

LİS 50: “[...] Ağır ders yükünden dolayı, psikolojik, sosyolojik, bireysel farklılıkları belirlemek ve ona göre önlem almak için okul mesai saatleri içinde yeterli boş vakit yoktur. Öğretmenlerin ayrıcalığı idari vs. görevleri, komisyonları, kurulları da vardır [...]”

ORT157: “Öğretmenin iş yükünün fazla olması (Şöyle ki-gereksiz bulduğum evrak işlerine ayıracağım zamanı dersi daha iyi planlamaya ayırabilirim) [...]”

İnsan gücü planlaması ve uygulaması politikalarıyla ilgili olarak yukarıda aktarılanların yanı sıra, öğretmen açığı, atama politikaları ve öğretmenlerin kadrosuz olarak istihdam edilmesi gibi farklı problemler de ifade edilmiştir.

Eğitim kaynaklı problemler temasının diğer bir alt teması olan “Eğitim sisteminde yapılan plansız ve katılımcı olmayan değişiklikler” alt temasında yer alan problemler ise 14 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler eğitimde sık sık, gerekli altyapı hazırlanmadan ve öğretmenlerin görüşü alınmadan yapılan değişikliklerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel oluşturduğunu düşünmektedirler. LİS 144, LİS101 ve İLK68 rumuzlu öğretmenler bu konudaki görüşlerini aşağıda biçimde ifade etmişlerdir:

LİS 144: “[...] Eğitim sistemine dair yapılan her türlü değişiklik için öğretmenlerin görüşlerine başvurulması gerektiğini düşünüyorum. Bu durum sistemdeki birçok problemin çözülmesini sağlayacaktır [...]”

LİS101: “Farklı hükümetlerin farklı politikaları sonucu eğitim sisteminin sürekli değiştirilerek karalama/deneme tahtasına dönmesi. Hükümetlerin kendi siyasi görüşlerine yönelik olarak eğitim sisteminde bilimsel hedefler yerine siyasi hedeflere yönelik değişiklikler yapmaları.”

İLK68: “Yetkililerin hiçbir alt yapı hazırlanmadan ‘biz yaptık oldu’ anlayışıyla sık sık program değiştirmeleri, öğrencilerin beklenen davranışları gerçekleştirmelerini engelliyor.”

“Eğitim finansmanı politikalarıyla ilgili problemler” alt temasında yer alan problemler ise 27 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu alt temada yer alan problemlerden birisi de öğretmenlerin ekonomik koşullarıdır. İLK123 rumuzlu öğretmen bu problemin eğitime etkisini aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

İLK123: “[...] Öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının psikolojilerine dolayısıyla eğitim-öğretime yansması [...]

Finansman politikalarıyla ilgi bir diğer problem ise İLK111 ve İLK 161 rumuzlu öğretmenlerin de ifade ettiği gibi okulların ekonomik yönden yeterince desteklenmemesi ve eğitime yeterli bütçe ayrılmaması olarak ortaya çıkmıştır:

İLK111: “[...] Okulun temel ihtiyaçlarının karşılanması için velinin maddi katkı sağlama zorunluluğu [...]

İLK161: “Okullar maddi yönden desteklenmeli (daha çok) [...]

Dördüncü Tema: Öğrenciyle İlgili Problemler

Veri analizi sonucu ortaya çıkan dördüncü tema öğrenciyle ilgili problemlerdir. Öğretmenlerin %23.39’u ($f=120$) öğrenciyle ilgili problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili problemler ise “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığı” ve “öğrencilerin istenmeyen davranışları” başlıklı iki alt temada toplanmıştır. Öğretmenler en fazla “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığı” ($f=86$) alt temalarında yer alan problem kaynaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirinden farklı ve yetersiz olması, aynı sınıfta farklı bilgi, beceri, ilgi ve öğrenme düzeyindeki öğrencilerin olması, öğrencilerin ilkokul ya da ortaokulda yetersiz eğitim almadan bir üst kademeye geçmeleri, okul öncesi eğitim almamaları ya da yetersiz almaları, öğrencilerin ilgisizliği/isteksizliği, sorumluluklarını yerine getirmemeleri, amaçsız olmaları, derslere hazırlıksız gelmeleri ve geleceğe ilişkin olumsuz olmaları gibi problemler demokratik eğitim ortamının niteliğini etkilemektedir. İLK10, ORT157 ve LİS116 rumuzlu öğretmenler bu problemleri aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir:

İLK10: “Öğrencilerin çoğunun altyapısının yetersiz oluşu. Okul öncesi eğitimi almamış olması.”

LİS77: “Algılama ve öğrenme farklılıkları olan öğrencilerin karma halinde olması.”

ORT157: “Öğrencilerin büyüdükçe derslere daha az ilgi duyması (özellikle 8. sınıfa geldiklerinde ilgi alanları değişiyor ve derslere daha az önem veriyorlar. Böylece verilmek istenen mesajı çok çabuk unutuyorlar.”

LİS116: “Öğrencilerin derse ve hayata karşı ilgisiz olması, bir amaçlarının olmaması.”

Diğer bir alt tema olan “öğrencilerin istenmeyen davranışları” alt temasında yer alan problemler ise 42 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarının da engel olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin istenmeyen davranışları altında saygısız olma, eleştiriye kapalı olma, iletişime geçmeyi reddetme, ergenlik döneminden kaynaklı davranışlar, şiddet eğilimi, kurallara uymama, ailelere tüm bilgileri aktarmama, sorumsuzluk, çok fazla konuşma, okuma alışkanlığının olmaması gibi çok sayıda farklı davranış belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler problemi “öğrencilerin davranışları” gibi genel bir ifadeyle açıklamışlardır. Bu davranışlarla ilgili LİS96, İLK110 ve LİS24 rumuzlu öğretmenlerin ifadeleri aşağıda aktarılmıştır:

LİS96: “Öğrencilerin saygısız, rahat tavırlı, umursamaz olması.”

İLK110: “Öğrencinin [...] kuralları esnetmeye çalışması ve görmezlikten gelmesi.”

LİS24: “Öğrencilerin ergenlik döneminde oluşu ve gruplaşma eğilimiyle gelen alışkanlıklar ölçekte ifade edilen davranışların zorlaşmasına neden olmakta.”

Beşinci Tema: Eğitim/öğretim Programları Kaynaklı Problemler

Veri analizi sonucu ortaya çıkan beşinci tema eğitim/öğretim programları kaynaklı problemlerdir. Öğretmenlerin %22.81'i ($f=117$) eğitim/öğretim programlarıyla ilgili problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili problemler ise “eğitim ve öğretim programlarının yoğun olması”, “değerlendirmeye ilgili problemler”, “ders kitaplarıyla ilgili problemler”, “programların yetersizliği” başlıklı dört alt temada toplanmıştır. Bu alt temalardan en fazla ($f=79$) “eğitim ve öğretim programlarının yoğun olması” alt temasında yer alan problem kaynakları ifade edilmiştir. Öğretmenler, ORT58 rumuzlu öğretmenin de ifade ettiği gibi, öğretim programlarının yoğun olmasının, öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alarak gerçekleştirilmesini engellediğini düşünmektedirler:

ORT58: “13. ve 15. maddelerde bahsedilen öğrencilerin bireysel hızlarına uygun olarak kazanımlara ulaşmasına imkân sağlama ve her öğrencinin kendi öğrenme yolunu geliştirme gibi konu başlıklarına uygun eğitim-öğretim ortamı sağlama devlet

okullarında neredeyse imkânsız. Müfredatı yetiştirme kaygısıyla bunlara ayıracak yani öğrencilere, bireysel farklılıklarına göre ekstra zaman verme ya da herkesin kendi öğrenme yolunu kendisinin geliştirmesi ciddi zaman isteyen durumlar [...]"

Ayrıca öğretmenler, eğitim/öğretim programlarının yoğun olmasıyla ilişkili olarak programların bağlayıcı olması, eğitim programındaki ders sayısının fazla olması, ders sürelerinin yetersiz olması, genel olarak zaman yetersizliği, programı yetiştirme baskısı gibi problemleri de belirtmişlerdir. LİS152 rumuzlu öğretmen programının yoğunluğuyla ilişkili olarak ders saatlerinin yetersiz olmasının etkilerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

LİS152: "[...] Haftalık ders saatlerimizin yetersiz olması (2 saat 40+40=80dk) da ne yapılabilir. 50 kişinin derse hazır bulunuşluk düzeyinin uygun olduğu ya da olmadığını mı anlayabilirsiniz? 50 kişiyi motive mi edebilirsiniz? 50 kişinin bireysel farklılıklarını tespit edip hangi zekâ türünün daha baskın olduğunu mu bulabilirsiniz? Yoksa 50 kişinin derse katılımını sağlayıp aynı anda hedeften sapmadan tartışma yöntemini kullanabilirsiniz. Tartışma yöntemini kullandık diyelim ve amaca da ulaştık müfredattaki diğer konuları ne zaman işleyeceğiz veya buluş yöntemi yine aynı şekilde. Şu an yaptığımız görsel öğelere yer vererek, soru-cevap, anlatım yöntemlerini kullanmak ve yeri geldiğinde deneylerle konumuzu desteklemek öğrencilere performans ödevleri vererek araştırmaya sevk etmekten daha fazla değil."

Diğer bir alt tema olan "programların yetersizliği" alt temasında yer alan problemler ise 24 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre programların öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini, bireysel farklılıklarını dikkate almaması, öğrenci seviyelerine ve bireyselleştirilmiş eğitime uygun olmaması demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyen problemler arasındadır. ORT89 rumuzlu öğretmen bu konudaki görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

ORT89: "[...] Ders müfredatlarının sosyal, kültürel ve zekâ seviyeleri göz önüne alınmaksızın her okul için standart olması (Bilişim teknolojileri dersi hariç, çünkü öğretmen sınıf seviyesine göre, hazırlanan 8 basamaktan birini seçmek ve uygulamakta özgür)."

Programların yetersizliğiyle ilgili ifade edilen diğer problemler ise İLK93 ve İLK128 rumuzlu öğretmenlerden yapılan alıntılarda da görüldüğü gibi eğitime önem verilirken eğitime önem verilmemesi ve programların demokrasi temel alınarak hazırlanmamasıdır:

İLK93: "Millî eğitim programlarında yer alan dayatmacı yaklaşımlar öğretmenleri ve eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Ve programlar hazırlanırken demokrasi kültürü eksenine oturtulmayıp sadece figür olarak kullanılması başlı başına bir büyük eksiklik. Harp okulu zihniyetiyle hazırlanmış didaktik programların kaldırılmayışı da engeller arasındadır."

İLK128: "Ders müfredatının öğrenciye öğretimi dayattığı için eğitime dayalı olması gerektiğini düşünüyorum."

Ayrıca öğretmenler programların yetersizliğiyle ilgili olarak sosyal, kültürel, sportif, sanatsal faaliyetlerin ve sosyal etkinlik saatlerinin az olması, programlardaki kazanımların çok detaylı olması, öğretmen kılavuz kitaplarının uygulanabilirliğinin az olması gibi problemleri de ifade etmişlerdir.

“Ders kitapları” alt temasında yer alan problemler ise 15 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenlere göre, İLK66 ve LİS127 rumuzlu öğretmenlerin aşağıdaki ifadelerinde de aktarıldığı gibi ders kitaplarının içeriği ve yetersizliği bir problem kaynağı oluşturmaktadır:

İLK66: “[...] Kitapların içeriğinin çocukların ilgisini çekmediğini, öğrenmekten zevk alacakları çalışmaların olmadığını, kitapların hazırlarken çocukların en iyi oyunla öğrendiklerini göz ardı ettiklerini, kitapların iyi hazırlanmadıklarını düşünüyorum... Eğitim-öğretim programı değişiyor (sık sık) ama kitaplar özensiz hazırlanıyor. Programı bu kitaplarla uygulamamız zor oluyor [...]”

LİS127: “Kitaplardaki cinsiyet ayrımcılığına dayalı metinler. Kitaplara alınan yazar, şair eserlerin belli bir zihniyete göre seçilmesi. Ders araç ve kitaplarının içerik bakımından kısır oluşu.”

Eğitim/öğretim programlarıyla ilgili olarak ortaya çıkan “değerlendirme” alt temasında yer alan problemler ise dokuz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, proje ve performans ödevlerini, değerlendirme ölçütlerini, sonuç ve sınav odaklı değerlendirme yaklaşımını, fazla sınav yapılmasını, sınav sorularının uygun biçimde hazırlanmamasını problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. İLK86 ve ORT177 rumuzlu öğretmenler bu problemle ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir:

İLK86: “Eğitim sisteminin sınav sonuçlarına (yani süreç değil sonuç endeksli) dayalı olması nedeniyle öğrencinin maalesef öğrenme sürecini değil sonucunu ölçüyoruz. Burada davranıştan çok bilginin sınanması var ki bu da beraberinde ezberciliği getiriyor [...]”

ORT177: “Ölçme ve değerlendirmenin yeteri kadar yapılamaması.”

Altıncı Tema: Öğretmen Kaynaklı Problemler

Veri analizi sonucu ortaya çıkan altıncı tema öğretmen kaynaklı problemlerdir. Öğretmenlerin %14.42’si ($f=74$) öğretmenlerle ilgili problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu temayla ilgili problemler ise “öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri”, “öğretmenlerin mesleğe yönelik olumsuz tutumları”, “öğretmenler arasındaki uygulama farklılıkları ve ilişkilerdeki sorunlar”, “öğretmenlerin demokratik olmayan davranış/tutumları”, “öğretmenlerin kişilik özellikleri/psikoloji” başlıklı altı alt temada toplanmıştır. Bu alt temalardan en fazla ($f=42$) “öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri” alt temasında yer alan problem kaynakları ifade edilmiştir. Öğretmenler bu problem alanıyla ilgili olarak

hem öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirmelerine engel olan mesleki yetersizliklerine hem de öğretmenlerin gelişime kapalı olmalarına ilişkin problemleri ifade etmişlerdir. ORT64, İLK8 ve ORT120 rumuzlu öğretmenlerin problemlerle ilgili görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

ORT64: “[...] Öğretmenler bazen mesleki alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamayabiliyorlar. Bu da çoğu zaman insan ilişkilerinde olumsuz davranışlar (bastırma, yıldırma, savunma, üste çıkma gibi) sergilemelerine neden oluyor [...]”

İLK8: “Mesleki anlamda birtakım yetersizliklerin ortaya çıkması. Öğrenim hayatının ardından öğretmenlerin kendilerini yetiştirme anlamında eksik kalmaları.”

ORT120: “[...] Öğretmenlerin mesleklerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalara katılmaması [...]”

Diğer bir alt tema olan “öğretmenlerin demokratik olmayan davranış/tutumları” alt temasında yer alan problemler ise 14 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu problem alanında ayrımcılık yapma, adil olmama, önyargılı olma, kuralcı ve otoriter olma, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıma gibi problemleri ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin demokratik olmayan davranışları LİS106 ve ORT27 rumuzlu öğretmenler tarafından aşağıdaki biçimde açıklanmıştır:

LİS106: “[...] Derslerde öğrencilerin soru sormalarına imkân sağlanmalı, öğrencinin konu ve ders hakkındaki düşünceleri serbestçe ifade etme ortamları oluşturulmalıdır [...]”

ORT27: “[...] Temel problem kişinin kendisidir. Ayrımcılık yapan, ötekileştirme zihniyetine sahip olan bireyler, ne kadar eğitim alırlarsa alsınlar, sonuç değişmez. Kişiler demokratik düşünmeyi öğrenemedikleri sürece, ailelerinden, çalıştıkları kurumlarda, mevkilerde, insan ilişkilerinde, özlerinde eşitlikçi, adaletli, özgürlükçü, davranışı geliştiremez ve yaşatamazlar. Demokrasi bilinç işidir. Söz ile olmaz. Kısaca önce kendimizi düzeltmeliyiz. Empati kurmalıyız. İşimizin hakkını vermeliyiz [...]”

“Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumsuz tutumları” alt temasında yer alan problemler ise 13 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, mesleğe yönelik olumsuz tutumlarla ilgili olarak mesleği sevmeme, özveri ve gayret göstermeme, isteksiz olma, mesleki yılgınlık yaşama, idealizmi kaybetme, rol model olma sorumluluğunu unutma, memur zihniyetine sahip olma gibi problemler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumsuz tutumlarını LİS141, ORT100 ve LİS79 rumuzlu öğretmenler aşağıdaki biçimde açıklamışlardır:

LİS 141: “[...] Öğretmenler pek çok sebeple idealizmlerini kaybetmiş olduklarından öğretim noktasında da ne gayret içine giriyor ne de örnek teşkil edebiliyorlar. Öğrenciye küfür ettiği için kızmayı öğretimin bir gereği olarak gören öğretmen, ders harici yanında küfür ortamı oluşmasına müdahale etmiyor, rahat davranıyor [...]”

ORT100: “Bizden beklenenler ile rol model olma sorumluluğu unutulabiliyor. Hatta umursamama baş gösteriyor. Hayatın koşuşturmacasın da idealler yerini olduğu kadara bırakıyor [...]”

LİS79: “Mesleği sevme, doyum alma duygusundan kaynaklanan eksikler neden olabilir.”

“Öğretmenler arasındaki uygulama farklılıkları ve ilişkilerdeki sorunlar” alt temasında yer alan problemler ise dokuz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu problemi ifade eden öğretmenler, İLK115 ve İLK87 rumuzlu öğretmenlerin aşağıdaki ifadelerinde de aktarıldığı gibi öğretmenler arasındaki rekabeti, öğretmenler arasında işbirliği, amaç ve görüş birliği olmamasını problem olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler arasındaki farklı uygulama ve yöntemler ile öğretmenler arasındaki kültürel farklılıklar da problem kaynağı olarak görülmektedir:

İLK115: “[...] Öğretmenler arasında yarışın, rekabetin olması.”

İLK87: “Ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleşmesi için okul içine öğretmenler arasında işbirliği, görüş birliği olmalıdır. Örnek: siz öğrencilerinize koridorda koşmayın oynamayın diyorsunuz, başka bir öğretmen aynı yerde oynatıyor.”

Öğretmenlerle ilgili olarak ortaya çıkan “öğretmenlerin kişilik özellikleri/psikoloji” alt temasında yer alan problemler ise altı öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler bu problem alanında öğretmenlerin kişiliklerini, psikolojilerini ve bunlarla ilişkili problemleri sorun kaynağı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. ORT50 ve ORT99 rumuzlu öğretmenler bu problemle ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir:

ORT99: “[...] Öğretmenlerin psikolojilerini sınıfa yansıtabilmeleri zaman zaman [...]”..

ORT50: “[...] Öğretmenlerin kişilik ve psikolojik problemleri [...]”..

Yukarıda açıklanan altı tema ve bu temalarla ilişkili alt temaların yanı sıra, öğretmenler, okul yönetiminden ve okul-aile-öğrenci iletişim ve işbirliğinden kaynaklı problemler de ifade etmişlerdir. Ancak bu problem kaynakları yeterli sayıda öğretmen tarafından belirtilmediği için bir tema altında toplanmamış ve bu problemlerle ilgili bir tema olmadığı için bir alt tema olarak alınmamışlardır. Bununla birlikte bu problem kaynaklarından kısaca bahsedilmesinde fayda görülmektedir. Okul yönetiminden kaynaklı problemler 18 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve davranışları, yöneticilerin okul yönetimi konusundaki yetersizlikleri ve okul yönetiminin karar alma süreçlerinin demokratik olmaması demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel oluşturmaktadır.

Okul-aile-öğrenci iletişim ve işbirliğinden kaynaklı problemler ise 30 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre okul-aile-öğrenci arasında iletişim sorunları yaşanmakta ve okul-aile arasında yeterli düzeyde iletişim

kurulamamaktadır. Benzer şekilde okul-aile-öğrenci arasında işbirliği yeterince sağlanamamakta ve aileler eğitim sürecine yeterince dâhil edilmemektedirler.

Ayrıca öğretmenler tarafından “empati eksikliği”, “önyargılı olma”, “sosyal ortam” gibi genel problemler ile “toplumun farklılıkları kabul etmemesi”, “hoşgörü düzeyinin toplumda düşük olması” gibi toplumla ilgili genel problemler de ifade edilmiştir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On ikinci araştırma probleminde “Sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynakları eğitim kademelerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla yapılan analizler sonucu ortaya çıkan problem kaynaklarının ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilme yüzdeleri hesaplanmış ve Tablo 4.12’de aktarılmıştır.

Tablo 4.12: İlkokul, Ortaokul, Lise Kademelerinde Sınıf İçerisinde Demokratik Eğitim Ortamı Ölçütlerinin Gerçekleştirilmesine Engel Olan Problem Kaynakları ve Yüzde Değerleri

Tema	Eğitim Kademesi		
	İlkokul	Ortaokul	Lise
Fiziki altyapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemler	%51.22	%55.5	%53.16
Aile kaynaklı problemler	%53.66	%56.54	%39.24
Eğitim politikaları kaynaklı problemler	%34.76	%27.22	%24.05
Öğrenciyle ilgili problemler	%11.58	%24.08	%34.81
Eğitim/öğretim programları kaynaklı problemler	%21.95	%25.65	%20.25
Öğretmen kaynaklı problemler	%14.02	%12.56	%17.09

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi her üç kademe de aynı problem kaynakları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel olan temel problem kaynaklarını belirtme yüzdeleri ve problem kaynaklarının öncelik sıralamaları ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine göre farklılıklar göstermektedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde aile birinci, fiziki altyapı ve eğitim teknolojileri ikinci, eğitim politikaları üçüncü öncelikli problem kaynağı olarak ortaya çıkarken; lise kademesinde fiziki altyapı ve eğitim teknolojileri birinci, aile ikinci, öğrenci ise üçüncü öncelikli problem kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. İlkokul ve ortaokul kademelerinde dördüncü öncelikli problem kaynağı eğitim/öğretim programları, lise kademesinde ise eğitim politikaları olarak belirlenmiştir. Beşinci öncelikli problem kaynağı ilkökul kademesinde öğretmen,

ortaokul kademesinde öğrenci, lise kademesinde ise eğitim/öğretim programları olmuştur. Sonuncu problem kaynağının ise ortaokul ve lise kademesinde öğretmen, ilkokul kademesinde öğrenci olduğu belirlenmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular temel alınarak alt problemlerle ilgili sonuçlar sunulmuş ve tartışılmıştır. Ayrıca öneriler başlığı altında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın birinci alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyini öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algıları, demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından çoğu zaman; öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından ise her zaman gerçekleştirdikleri yönündedir. Sonuç olarak öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri yönünde algıya sahip oldukları söylenebilir. Alt boyutlar açısından ele alındığında ise ölçütlerin gerçekleştirilme düzeyi algısının öğretmen-ilişkiler alt boyutunda en yüksek, eğitim programı-öğretim alt boyutunda en düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç eğitim programı-öğretim alt boyutunda yer alan ölçütlerle ilgili olabilir. Bu alt boyutta öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencinin aktif katılımı, demokratik becerilerin kazandırılması, öğrencinin tüm farklılıkları kabul edilen ve değer verilen bireyler olarak öğretim sürecine dahil edilmesiyle ilgili ölçütler yer almaktadır. Dolayısıyla bu alt boyutla ilgili olarak elde edilen ortalama değerlerin daha düşük olması, öğretmenlerin geleneksel olmayan öğretim yöntemlerini kullanabilecek ve öğretimi bireyselleştirecek mesleki becerilere sahip olmamalarından ve/veya kalabalık sınıfların öğretmenlerin öğrencileri birey olarak tanımalarına ve öğretimi bireyselleştirmelerine olanak vermemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin demokratik tutum, davranış ve değerlerini belirlemek amacıyla öğretmen algılarına dayalı olarak yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde de

genel olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekledikleri görülmektedir. Nitekim Güleç ve Balçık'ın (2009) ilkokul öğretmenlerinin; Koç'un (2008) beden eğitimi öğretmenlerinin; Toy'un (2004) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin demokratik tutumlarını inceledikleri araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Yalçın-Durmuş ve Demirtaş (2009) ile Çakmur'un (2007) araştırmalarının sonucunda da öğretmenlerin demokratik davranışları *oldukça fazla/çoğu zaman* ya da *her zaman* gerçekleştirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Aydoğan ve Kukul (2003) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik davranışları orta ve üstü düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Merdan'ın (2008) araştırmasının sonucunda da ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere demokratik davranış kazandırmak için kendilerini yeterli gördükleri ve bu davranışları kazandırmaya yönelik etkinlikleri yüksek sıklıkla gerçekleştirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yine Güler'in (2003) ve Yılmaz'ın (2011) araştırmalarında da ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin demokratik değerleri yüksek düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Aydeniz (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin demokratik davranış ve tutumları yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini düşündükleri saptanmıştır. Özetle yukarıda aktarılan araştırmalarda öğretmenlerin demokratik davranışları yüksek düzeyde sergilediği, demokratik tutumlara ve değerlere yüksek düzeyde sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bununla birlikte, bu araştırmanın ve yukarıda aktarılan araştırmaların sonuçlarını tam olarak desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Coşkun (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin %42'sinin demokratik tutumlarının yüksek, %38'inin orta, %20'sinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, diğer araştırmalara kıyasla öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin daha düşük olması araştırmada tek bir branşın değişken olarak alınmasından ya da branşa özgü bir farktan kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Alobiedat ve Saraierh (2009) tarafından Ürdün'deki öğretmenlerin demokratik inançları hayata geçirme derecelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin demokratik inançları orta düzeyde hayata geçirdikleri saptanmıştır. Sterman (1976) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin, ortaokul öğretmenlerinin demokratik olan ve olmayan çok çeşitli davranışlar sergilediklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların, Türkiye'deki

araştırmalardan farklı bir sonuca işaret etmesinin nedeni kültürler ve eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar ile dönemsel farklılıklar olabilir.

Öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını öğrenci algılarına dayalı olarak inceleyen araştırmaların sonuçlarının da çoğunlukla bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Örneğin, Demir'in (2010) araştırmasının sonucunda öğrencilerin "katılımcı sınıf ortamı oluşturma", "demokratik iletişim ortamı oluşturma", "öğrenci haklarına saygılı olma", "eşitlikçi davranış sergileme" açısından öğretmenlerinin yüksek düzeyde demokratik davranış sergilediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde, Kahraman (2008) ve Yeşil de (2009) öğrenci algılarına göre öğretmenlerin demokratik davranışları sergileme düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

Bununla birlikte Yalçın-Durmuş ve Demirtaş'ın (2009) genel lise öğretmenlerinin ve öğrencilerinin algılarına dayalı olarak gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucu ise yukarıdaki araştırma bulgularıyla çelişkili bir sonuç ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik buldukları, öğrencilerin ise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmadıkları saptanmıştır. Bu farklılık Demir (2010), Kahraman (2008) ve Yeşil'in (2009) araştırmalarının ilköğretim kademesinde, Yalçın-Durmuş ve Demirtaş'ın (2009) araştırmasının ise ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada, öğretmenler demokratik eğitim ortamı ölçütlerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmelerine rağmen, "Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?" sorusuna cevap olarak, on birinci alt probleme ilişkin bulgularda da görüldüğü gibi birçok problem kaynağı tanımlamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini çoğu zaman gerçekleştirdikleri yönünde cevaplar vermelerine rağmen, bu ölçütleri gerçekleştirirken önemli engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Kontaş'ın (1997) lise öğretmen ve öğrencilerinin demokratik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Kontaş, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının demokratikliği konusunda olması gereken davranışları yazdıklarını, ancak yapılan görüşmelerde çeşitli nedenlerle bu davranışlara her zaman uymadıklarını/uyamadıklarını belirttiklerini aktarmıştır.

Dolayısıyla tüm bu sonuçlar, araştırmada öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini çoğu zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmelerine rağmen problem

kaynaklarının engel oluşturması durumunda bu ölçütleri gerçekleştiremedikleri ya da gerçekleştirmekte zorluk yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyinin eğitim kademelerine göre farklılaşma durumunu, öğretmenlerin algılarına göre saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim kademesi değişkeni demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve tüm alt boyutlar bakımından gerçekleştirilme düzeylerinde anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre ilkokullarda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre, demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve tüm alt boyutlar bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

İlgili literatür incelendiğinde de araştırmaların yukarıda aktarılan sonuçları desteklediği görölmektedir. Örneğin akmur (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf-içi demokratik davranışlarının eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve ilköğretim birinci kademedede çalışan öğretmenlerin, ilköğretim ikinci kademedede çalışan öğretmenlere göre sınıf-içi demokratik davranışları daha fazla gösterdiklerini saptamıştır. Gözütok da (1995) araştırmasında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin demokratik tutum puan ortalamaları arasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın yukarıda aktarılan sonuçlarından birisi de eğitim programları-öğretim alt boyutundaki ölçütleri ilkokul öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamalarıdır. Bunun nedeninin ilkokul öğretim programları ile ortaokul ve lise öğretim programlarının uygulama koşullarından kaynaklı farklılıklar olabileceği düşünölmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretim programları incelendiğinde, tezin giriş kısmında da açıklandığı gibi, her üç kademenin öğretim programlarında da demokratik eğitim-öğretimi destekleyecek unsurların yer aldığı görölmektedir. Bununla birlikte ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ilkokul boyunca aynı öğrencilere eğitim verdikleri için farklı derslerin kazanım ve uygulamalarını bütönlöştirme olanağına sahiptirler. DEÖÖ'nün eğitim programı-öğretim alt boyutunda öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretime yansıtılmasına,

öğrencilerinin aktif katılımına, öğrencinin kendisini tanımasının sağlanmasına, aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin maddeler yer almaktadır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler, her bir öğrenciyi iyi tanıdıkları için, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmaları ve öğretimi bu farklılıkları temel alarak tasarımları daha fazla mümkün olabilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle, ilkokul programındaki farklı kazanımlara yönelik farklı aktif öğretim yöntemlerini kullanma olasılığı da daha fazladır.

Bir diğer neden ise ortaöğretim branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine kıyasla çok sayıda öğrencilerinin olması ve öğrencilerle sınırlı zaman geçirmeleri olabilir. Branş öğretmenlerinin “Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar da öğrenci sayılarının ve ders yüklerinin fazla olmasının ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin bir lise öğretmeni sorunu şu şekilde açıklamıştır. “Dersimin haftalık ders saati az olduğu için çok fazla sınıfa derse girmem ve bu sebeple bir dönemde 400-500 öğrenciyi tanımanın ve onlarla eşit şekilde iletişim kurmanın güçlüğü [...]”. Bir ortaokul öğretmeni de branş öğretmenlerinin yaşadığı olumsuzluğu “Sınıf öğretmeni olmayıp branş öğretmeni olduğum için ölçekte ifade edilen davranışların geliştirilmesini sağlayacak zamanın olmaması [...]” biçiminde ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkılarak branş öğretmenlerinin öğrenci sayılarının fazla olmasının ve öğrencilerle sınırlı zaman geçirmelerinin yazılı programdaki demokratik eğitim uygulamalarını gerçekleştirmelerini ve demokratik beceri ve davranışları kazandırmalarını zorlaştırabileceği söylenebilir.

İlkokul ve ortaöğretimde uygulanan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı temel olarak geliştirilmesine rağmen, ilkokul kademesinde davranış değişikliğinin daha önemli olması, ortaöğretimde ise konunun öğretilmesinin ve notun daha önemli olması da yazılı programların hayata geçirilmesinde farklılıklara neden olabilir. Bir diğer neden de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimlerinin niteliği olabilir. Sınıf öğretmenliği lisans programlarında hayat bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi dersleri içinde demokrasi ve insan hakları eğitimi içeriklerine yer verilirken diğer branş öğretmenlerini yetiştiren programların tümünde böyle bir içeriğe yer verilmemektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], [07.02.2012]). Bu durum sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili bilgilerinin daha fazla olmasına ve dolayısıyla ortaokul ve lise branş öğretmenlerine göre eğitim-öğretimi daha demokratik gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir. Ortaokul ile lise kademeleri arasında fark

çıkarması ise, bu iki kademedeki programların, sınıf yapısının ve öğretmen niteliğinin benzerliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Diğer alt boyutlar olan öğretmen-ilişkiler ve karar alma alt boyutlarıyla ilgili ölçütlerin, ilkokul öğretmenleri tarafından daha yüksek düzeyde gerçekleştirilmesinin nedenin ise yine ilkokuldaki sınıf öğretmenliğine dayalı sistem olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen-ilişkiler alt boyutu açısından ilkokul öğretmenlerinin diğer kademedeki öğretmenlere göre daha demokratik davranışlar sergilediklerini düşünmelerinin nedeni, öğrencilerini çok iyi tanımaları, ilişkilerinin daha yakın olması, tüm eğitim yaşantısının aynı öğrenci grubu ile devam etmesi olabilir. Öğretmenin öğrencileri daha yakından tanıdığı ve çoğu zaman günün altı ders saatini beraber geçiren bir sınıf topluluğunda, demokratik karar alma mekanizmalarının uygulanması da daha kolay olacaktır. Bu nedenle ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre karar alma alt boyutundaki ölçütleri daha yüksek düzeyde gerçekleştirebilecekleri düşünülebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyinin lise türüne göre farklılaşma durumunu öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Lise türü değişkeni demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve tüm alt boyutlar bakımından gerçekleştirilme düzeylerinde anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olmaktadır. Sonuç olarak Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, genel liselerde, imam hatip liselerinde ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre; imam hatip liselerinde ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre genel olarak demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Araştırmanın karar alma ve eğitim programı-öğretim alt boyutlarına ilişkin sonuçlara göre ise Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, genel liselerde ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre; imam hatip liselerinde ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre bu alt boyutlar bakımından demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde

daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar. Öğretmen-ilişkiler alt boyutu açısından da Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Bu sonuçları ilgili literatür ile karşılaştırmak amacıyla yapılan incelemelerde öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları ile lise türü arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece iki araştırmaya rastlanmıştır. Yurtseven'in (2003) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumlarını ele aldığı araştırmasında, lise türünün öğretmenlerin katılım, bilimsellik, eşitlik, devletin bireye karşı sorumlulukları, ayrımcılık, adalet alt ölçeklerine ilişkin olarak tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Lise türü olarak ise genel lise, endüstri meslek lisesi ve kız teknik ve meslek lisesi alınmıştır. Yurtseven'in araştırmasının sonucu bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir. Farklı sonuçlara ulaşılmasının lise türlerinin farklı biçimde sınıflandırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada endüstri meslek lisesi, ticaret meslek lisesi ve kız teknik ve meslek lisesi "mesleki ve teknik liseler" başlığı altında sınıflandırılırken Yurtseven'in araştırmasında endüstri ve meslek lisesi ile kız teknik ve meslek liseleri ayrı lise türleri olarak ele alınmıştır. Farklılığın bir diğer nedeni ise Yurtseven'in kullandığı ölçeğin DEOÖ'den farklı alt boyutlara sahip olması olabilir.

Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin demokratik tutumlarının görev yapılan kurum türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada görev yapılan kurum türü ilköğretim okulu, özel okul, akademik lise, askeri lise ve meslek lisesi biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın da farklı lise türlerini kapsadığı, bununla birlikte resmi-özel okul, eğitim kademesi, lise türü gibi birden fazla değişkeni içerdiği görülmektedir. Bu nedenle, iki araştırma sonucu arasındaki farklılığın, okulların sınıflandırılma biçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda yukarıda da aktarıldığı gibi Anadolu lisesi öğretmenlerinin, genel olarak genel lise, mesleki ve teknik lise ile imam hatip lisesi öğretmenlerine göre; karar alma ve eğitim programı-öğretim alt boyutları açısından genel lise ile mesleki ve teknik lise öğretmenlerine göre; öğretmen-ilişkiler alt boyutu açısından da genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucun öğretmen, okul ve öğrenci niteliğiyle ilgili üç temel nedeni

olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen niteliği açısından ele alındığında, Anadolu lisesinde görev yapmak isteyen öğretmenlerin ayrı bir sınava tabii tutulduğu ve bu sınavdan başarılı olan öğretmenlerin göreve atandığı görülmektedir. Bu nedenle Anadolu lisesi genel kültür öğretmenlerinin, genel lise, imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan genel kültür öğretmenlerine göre alanlarında daha başarılı olduğu söylenebilir. Demokratik eğitim ortamı ölçütleri incelendiğinde, özellikle eğitim programı-öğretim alt boyutundaki ölçütlerin gerçekleştirilmesinde mesleki becerilerin ve yeterliliğin önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle Anadolu lisesi öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirmelerinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Diğer yandan liseleri okul yaşam kalitesi ve etkili okul olma özellikleri açısından inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin çalışma ve öğrencilerin eğitim görme ortamları açısından Anadolu liselerinin diğer liselere göre daha iyi olanaklar sunduğunu göstermektedir (Durmaz, 2008; Tunçel, 2008). Daha olumlu bir ortamda çalışmanın öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirmeleri üzerinde de etkili olabileceği düşünülebilir.

Ayrıca, ölçekteki davranışların gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarını belirlemeye yönelik olarak yapılan analizler sonucunda da Anadolu liselerinde fiziki altyapı ve eğitim teknolojileri yetersizlikleriyle ilgili sorunların diğer liselere göre daha az yaşandığı ortaya çıkmıştır. Şöyle ki genel lise öğretmenlerinin %60.98'i, mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin %62.29'u, imam hatip lisesi öğretmenlerinin 54.84'ü, Anadolu lisesi öğretmenlerinin ise %16'sı fiziki alt yapıdan ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olarak görmektedirler. Anadolu liselerinde bu sorunların daha az yaşanmasının bir nedeni de, sınıf mevcutlarının 30 öğrenci üzerine çıkmamasıdır (MEB, 1999). Bu durumun da Anadolu lisesi öğretmenlerinin, diğer lise öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmelerinde etkisi olabilir.

Anadolu liseleri öğrencilerinin profillerinin de bu liselerde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştirilmesinin nedenleri arasında yer alabileceği düşünülmektedir. Tüm lise türlerinde “genel” ve “Anadolu” ayrımı yapılmaktadır. Herhangi bir lisenin genel kısmına sınavla öğrenci alınmazken “Anadolu” olan kısmına öğrenciler Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarına göre kayıt edilmektedirler. Bu nedenle aynı lise türünün genel ve Anadolu kısımlarındaki

öğrencilerin akademik başarıları Anadolu liseleri lehine artmaktadır. Bu çalışmada imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik liselerde, Anadolu sıfatına sahip olanların örneklem içindeki oranları düşük olduğu için Anadolu-genel ayrımı yapılmamıştır. Ancak genel lise ve Anadolu liseleri ayrı ayrı incelenmiştir. Bu nedenle, genel lise ve Anadolu liselerindeki öğrenci profillerinin en temelde akademik başarı ve motivasyon açısından farklılık gösterdiği söylenebilir. Akademik başarı ve okula karşı motivasyonu daha yüksek olan öğrencilerle çalışan Anadolu lisesi öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirmeye yönelik motivasyonlarının da daha fazla olacağı söylenebilir.

Ölçekteki davranışların gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarını belirlemeye yönelik olarak yapılan analizler sonucunda da bu durumu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara göre, genel lise öğretmenlerinin %29.27'si, mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin %26.23'ü, imam hatip lisesi öğretmenlerinin 32.25'i, Anadolu lisesi öğretmenlerinin ise %8'i öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliğini ve farklılığını demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde problem kaynağı olarak görmektedirler. Sonuç olarak Anadolu lisesi öğretmenleri öğrencilerinin motivasyon ve hazır bulunuşluk düzeyleri açısından da diğer lise öğretmenlerine göre daha az problem yaşamaktadırlar.

Yukarıda aktarılan tüm bu etkenlerin, Anadolu lisesi öğretmenlerinin daha olumlu bir eğitim ortamında demokratik eğitim ortamı ölçütlerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir önemli sonucu, genel lise öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini hem ölçek geneli hem de alt boyutlar bakımından diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleştirmeleridir. Bu sonucun genel liselerin ortaöğretim sistemi içindeki yeri, gerekliliği ve işleviyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Sönmez (2008) genel liselerin üniversiteye öğrenci yetiştiren yerler olarak görüldüğünü, ancak öğrencilerinin üniversiteye girme oranının düşük olduğunu ve öğrencilerine bir meslek de edindirmediklerini ileri sürerek bu liselerin sistem içindeki yerinin, gerekliliğinin ve işlevinin sorgulanmasını önerir. Millî Eğitim Bakanlığının da bu sorunun varlığını kabul ettiği görülmektedir. Bakanlık 2005 yılından bu yana sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapmakta, ortaöğretimde kalite ve verimliliğin artması amacıyla genel liseleri kademeli olarak Anadolu liselerine dönüştürmektedir. 2013 yılında bu dönüşümün tamamlanması ve genel liselerin tamamının ya Anadolu lisesine dönüştürülmesi ya da bu okulların

binalarının Mesleki ve Teknik okulların kullanımına verilmesi planlanmaktadır (MEB-OGM, [18.03.2012]).

Ortaöğretim sistemi içinde yer alan Anadolu lisesi mezunlarının üniversite eğitimi alma olasılığı genel lise öğrencilerine kıyasla daha fazladır. Mesleki ve teknik lise öğrencileri ise üniversite eğitimi almasalar bile, bir meslek sahibi olacaklarını bilmektedirler. Ancak genel lise öğrencileri için meslek sahibi olmanın en önemli yolu üniversite eğitimi almaktır. Bununla beraber yukarıda da aktarıldığı gibi genel lise mezunlarının üniversiteye girme oranı düşüktür. Bu durum genel lise öğrencilerinin gelecek kaygısı taşımasına ve motivasyonlarının düşük olmasına neden olabilir. Erbaş'ın (2007) araştırmasının sonuçları da genel lise öğrencilerinin yaşadığı gelecek kaygısını ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya göre endüstri meslek lisesi öğrencileri genel lise öğrencilerine göre iş bulabileceğine daha fazla inanmaktadırlar. Ölçekteki davranışların gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarını belirlemeye yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre de, genel lise öğretmenleri için öğrencilerin motivasyon düşüklüğü diğer lise öğretmenlerine kıyasla daha önemli bir problem kaynağı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak genel liselerin öğrenci profili ve buna bağlı olan okul başarısı ile toplumun bu liselerle ilgili algısı, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür. Demokratik eğitim ortamı oluşturulmasında öğretmenler kadar o sınıfın temel unsuru olan öğrencilerin niteliği ve beklentileri de büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle genel liselerde, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin mesleki eğitim verilen liselere ve Anadolu liselerine göre daha düşük düzeyde gerçekleştirilmesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyinin okulun ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumunu öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okulun ortalama sınıf mevcudu değişkeni demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından gerçekleştirilme düzeylerinde farklılaşmaya neden olmakta, ancak diğer alt boyutlar olan karar alma ve öğretmen-ilişkiler alt boyutlarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Sonuç

olarak, ortalama sınıf mevcudu 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenler, ortalama sınıf mevcudu 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutunda anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar. Bununla beraber ortalama sınıf mevcudu 31-40 olan okullarda görev yapan öğretmenler ile “30 ve altı” ve “41 ve üstü” olan okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutunda gerçekleştirme düzeylerine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Literatür incelendiğinde de bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin Demir’in (2003) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği araştırmasında, öğrenciler mevcudu 25’ten az olan sınıflarda çalışan öğretmenleri, mevcudu 25-40 arası ve 41 ve üstü olan sınıflarda çalışan öğretmenlerden daha demokratik olarak değerlendirilmişlerdir. Demir’in çalışmasının sonuçları da sınıf mevcudunun öğretmenlerin sınıf içindeki demokratik davranışları üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Demir’in çalışmasında mevcudu 25’den az olan sınıflarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunurken, bu çalışmada ortalama sınıf mevcudu 30 ve altı ile 41 ve üstü olan okullarda çalışan öğretmenler arasında, 30 ve altı olan okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu iki sonuç arasındaki farklılık, öğretmenlerin büyük sınıf ve küçük sınıf mevcuduna yönelik algıları, kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim yapma becerileri ve öğretmenlik deneyimleri arasındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Şöyle ki, Türkiye’deki ortalama sınıf mevcutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ilden ile farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı ilköğretim kademesinde 30, genel ortaöğretim okullarında 28, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 34’dür. Araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul’da derslik başına ilköğretim kademesinde 43, genel ortaöğretim okullarında 33, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 43 öğrenci düşmektedir. Demir’in (2003) araştırmasını gerçekleştirdiği Ankara’da ise derslik başına ilköğretim kademesinde 32, genel ortaöğretim okullarında 30, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 34 öğrenci düşmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB-SGB], 2013). Bu istatistikler İstanbul ve Ankara’da görev yapan öğretmenlerin kalabalık sınıf algısının ve kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim yapma becerisinin farklılaşabileceğini göstermektedir. Ayrıca literatürde de büyük ve küçük sınıfın çok

farklı olarak tanımlandığı görülmektedir. Ryan ve Greenfield (1976'dan aktaran Saldern, 1992) bir dizi araştırmada kullanılan büyük ve küçük sınıf mevcudu sayılarını karşılaştırmış ve bu tanımların oldukça göreceli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öyle ki bazı araştırmalarda küçük olarak adlandırılan sınıflar, bazı araştırmalarda büyük olarak adlandırılmıştır.

Kalabalık sınıfla ilgili algıyı etkileyen bir diğer faktör de deneyimdir. Araştırmalar deneyimi fazla olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarla baş etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve deneyimi az olan öğretmenlerin, daha fazla deneyimi olan öğretmenlere göre sınıf mevcutlarını daha fazla bulma eğilimleri olduğunu göstermektedir (Ha-Young ve Housner, 2010; Saldern, 1992).

Bu araştırma sonucunda yukarıda da aktarıldığı gibi, okulun ortalama sınıf mevcudu değişkeninin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeyini eğitim programı-öğretim alt boyutunda etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç farklı araştırmaların bulguları tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Blatchford ve diğerleri (2004) 7-11 yaş arası öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında, küçük sınıfların öğretim üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcudu 25 altı olan sınıflardaki öğretmenler öğrencilerle daha fazla ilgilenabilmektedir. Sınıf mevcudu arttıkça alan azalmakta ve materyaller daha az ulaşılabilir olmaktadır. Bu durum da etkili öğretim için tehdit oluşturmaktadır. Pate-Bain ve diğerlerinin (1992) araştırmalarında da öğretmenler, mevcudu 13-17 olan sınıfların, daha fazla ek materyal ve zenginleştirici etkinlik kullanma, temel kavramların daha derinlemesine öğretimi, öğrencilerin somut materyallerin kullanıldığı öğrenme etkinlikleriyle daha sık meşgul olma fırsatının olması, uygulamaların artması gibi yararlarının olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da mevcudun az olduğu sınıfların öğrenci merkezli uygulamalara daha uygun olduğu, kalabalık sınıfların ilköğretim programlarının öğrenci merkezli temel felsefesine ters düştüğü, öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığı ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalara göre kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tanıması, öğrencilerle etkin iletişime geçmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, ilgilerini, gereksinimleri ve yeteneklerini bilmesi, etkinlikleri uygulaması, konularla ilgili yeterli örnek vermesi, öğretim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanması, ders kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarını kullanması, değerlendirme ve eksiklik giderici çalışmaları gerçekleştirmesi zor olmaktadır (Acat ve Uzunkol, 2010; Anılan ve Sarier, 2008; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Aykaç, 2007;

Bulut, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2008; Güven, 2008; Özpolat ve diğ., 2007; Turan, 2010; Yaman, 2006; Yapıcı ve Demirdelen, 2007).

Tüm bu araştırma sonuçları kalabalık sınıfların öğretimin niteliğini etkilediğini ve demokratik eğitimin de temelini oluşturan öğrenci merkezli uygulamaları zorlaştırdığını göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmaların sınıf mevcudunun, eğitim programı-öğretim alt boyutu açısından demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklediği söylenebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin on birinci alt problemle ilgili olarak “Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenler ifadelerinde kalabalık sınıfların özellikle farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve öğretimin bireyselleştirilmesi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu da okulun ortalama sınıf mevcudu değişkeninin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin karar alma alt boyutu bakımından gerçekleştirilme düzeyini etkilemediği yönündedir. Bacher, Winklhofer ve Teubner’in (2007) 9-10 yaş arasındaki çocukların okuldaki katılım düzeylerini ve bu düzeye etki eden faktörleri inceledikleri araştırmalarının sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, sınıf mevcudunu ortalamanın altı (<19), ortalama (19-26) ve ortalamanın üstü (26 üstü) olarak sınıflandırdıkları araştırmalarının sonucunda, sınıf mevcutları ile çocukların katılımları arasında lineer bir ilişkinin olmadığını saptamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin on birinci alt problemle ilgili olarak verdikleri cevaplar arasında da kalabalık sınıfların sınıf içindeki karar alma süreçlerine olumsuz etkisine ilişkin ifadelerle rastlanmamıştır.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan birisi de sınıf mevcudunun, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin öğretmen-ilişkiler boyutu bakımından gerçekleştirilme düzeyi üzerinde etkisinin olmadığıdır. Ölçeğin, öğretmen-ilişkiler alt boyutundaki maddeler incelendiğinde öğrencilere saygı gösterme, öğretmenin eğitime engel oluşturacak önyargılarının farkına varması, farklı sosyokültürel altyapılardan gelen ve ana dili farklı olan öğrencileri kabul etme, sınıfta şeffaf, saygıya dayalı ve eşit ilişkileri sağlama, sınıf içinde şiddet uygulanmasını önleme gibi maddeler yer aldığı görülmektedir. Tüm bu maddelerin öğretmenler tarafından hayata geçirilmesinde, sınıf içinde şiddet uygulanmasını önleme dışında, sınıf mevcudunun etkili olmadığı

düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen-ilişkiler alt boyutuna ilişkin sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmmanın beşinci alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyinin branşa göre farklılaşma durumunu öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Branş değişkeni demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve tüm alt boyutlar bakımından gerçekleştirilme düzeylerinde anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olmaktadır. Ölçek toplamı açısından ortaya çıkan sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri sosyal bilimler dersleri, matematik, fen bilimleri dersleri ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre; Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersleri öğretmenleri matematik öğretmenlerine göre; sanat dersleri öğretmenleri matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Bir diğer alt boyut olan eğitim programı-öğretim alt boyutuyla ilgili sonuçlara göre sınıf öğretmenleri sosyal bilimler dersleri, matematik, yabancı dil ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre; Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersleri öğretmenleri matematik öğretmenlerine göre; sanat dersleri öğretmenleri sosyal bilimler dersleri, yabancı dil, matematik ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Öğretmen-ilişkiler alt boyutuyla ilgili sonuçlara göre ise sınıf öğretmenleri sosyal bilimler dersleri, matematik, fen bilimleri dersleri, bilişim teknolojileri dersleri ve meslek dersleri öğretmenlerine göre; sanat dersleri öğretmenleri matematik ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Karar alma alt boyutuyla ilgili sonuçlara göre de sınıf öğretmenleri matematik, din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen bilimleri dersleri, bilişim teknolojileri dersleri, meslek dersleri öğretmenlerine göre; sosyal bilgiler dersleri ile Türkçe/Türk dili ve edebiyatı

dersleri öğretmenleri matematik, bilişim teknolojileri dersleri ve fen bilimleri dersleri öğretmenlerine göre; yabancı dil öğretmenleri matematik ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre; beden eğitimi öğretmenleri bilişim teknolojileri dersleri ve matematik öğretmenlerine göre; sanat dersleri öğretmenleri matematik ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre; meslek dersleri öğretmenleri bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini karar alma alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Bu araştırma sonucunda, yukarıda da aktarıldığı gibi branş değişkeninin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilme düzeyinde farklılaşmaya sebep olduğu saptanmıştır. Konuyla ilgili literatür tarandığında, araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen ve desteklemeyen farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Yalçın-Durmuş ve Demirtaş (2009) genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri demokratik tutum ve davranışların branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) ile Şahin (2008) öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının branşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; Akın ve Özdemir (2009) öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin okunan bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği; Yılmaz (2011) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik değerler toplam puanlarının ve alt boyutlara ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı; Bulut (2006), Ektem ve Sünbül (2011), Genç ve Kalafat (2008) ile Oğuz (2011) aday öğretmenlerin demokratik tutumlarının alan türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; Güler (2003) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin demokratik değerleri benimseme ve bunları davranışlarına yansıtma düzeylerinin branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda, Yurtseven (2003) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre katılım, eşitlik, devletin bireye karşı sorumlulukları, ayrımcılık, adalet alt ölçeklerinden aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, bilimsellik alt ölçeğinden aldıkları tutum puanları arasında ise resim-müzik-beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu; Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) aday öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının bölüme göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği; Kayabaşı (2004) öğretmen adaylarının branşları (sözel ve sayısal ağırlıklı olarak) ile sınıf içindeki davranışlarının demokrasi ilkelerine uygunluğunu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu; Merdan (2008) ilköğretim okullarında görev yapan

öğretmenlerin öğrencilere demokratik davranış kazandırma yeterliliklerinin branşa göre farklılık gösterdiği; Çakmur (2007) sınıf içi demokratik öğretmen davranışları ortalama puanlarının branş değişkenine göre farklılık gösterdiği ve diğer kategorisinde bulunan branşlardaki öğretmenlerin sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, Türkçe ve yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre sınıf-içi demokratik öğretmen davranışlarını daha fazla gösterdiği; Toy (2004) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Toper de (2007) öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını incelediği araştırmasında, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla öğrencileri daha aktif kılacak şekilde ders işledikleri ve sınıf düzeninin bozulması halinde öğrencilerle daha çok işbirliği içinde bulunduklarını saptamıştır. Gömleksiz ve Kan'ın (2008) araştırmasında ise, eğitim fakültesi ile fen-matematik ve sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterdiği; sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarından daha olumlu olduğu araştırma sonuçları arasında yer almıştır.

Tüm bu araştırma sonuçları literatürde branş değişkeninin öğretmenlerin demokratik tutum, davranış ve değerleri üzerindeki etkisine ilişkin görüş birliği olmadığını göstermektedir. Ancak, yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu farklılaşmanın branş değişkeninin nasıl ele alındığıyla ve hangi branşların incelendiğiyle ilgili olabileceği görülmektedir. Örneğin Yalçın-Durmuş ve Demirtaş (2009) branşları tek tek incelerken Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) branşları okul öncesi-ilköğretim, tarih-coğrafya, matematik-fen-fizik, müzik-beden eğitimi-resim, yabancı dil, din kültürü, meslek dersleri, Türkçe-edebiyat biçiminde sınıflandırılarak incelenmiştir. Saraçoğlu, Evin ve Varol'un sınıflandırmasında okul öncesi ve ilköğretim kademesindeki branşların tamamının bir başlık altında birleştirildiği görülmektedir. Aynı şekilde beden öğretmenliği de müzik ve sanat öğretmenliği ile aynı başlık altında ele alınmıştır. Böyle bir sınıflandırmanın kullanıldığı araştırmanın sonuçlarının sınıf öğretmenliği, beden öğretmenliği ve ortaokul kademesindeki branşların ayrı ayrı ele alındığı bu araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermesi beklenebilir. Benzer şekilde branş/bölüm değişkeninin öğretmenlerin/öğretmen adaylarının demokratik davranış ve tutumlarında farklılaşmaya yol açtığını saptayan araştırmalarda da branşların/bölümlerin farklı biçimde sınıflandırılarak ya da farklı branşların/bölümlerin

değişken olarak alınarak incelendiği görülmektedir (Çakmur, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Kayabaşı, 2004; Merdan, 2008; Toper, 2007). Dolayısıyla değişik branşlar arasında farklılık çıkmasının ya da çıkmamasının nedeni branşların sınıflandırma biçimi ya da hangi branşların değişken olarak incelendiği ile ilgili olabilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan ölçek toplamı ile karar alma, eğitim programı-öğretim, öğretmen-ilişkiler alt boyutlarına ilişkin sonuçlar beraber değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve sanat öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeylerinin birçok branşa göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyecek bir bulguya rastlanmamıştır. Aksine Çakmur (2007) diğer kategorisinde bulunan branşlardaki öğretmenlerin sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, Türkçe ve yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre sınıf-içi demokratik davranışlar daha fazla gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonucun sınıf öğretmenliği branşı açısından bir dizi nedeni olduğu düşünülmektedir. Nedenlerden birisi, sınıf öğretmenlerinin her bir öğrenciyi iyi tanımaları sebebiyle, öğretim ortamını bireysel farklılıkları ve aktif öğretimi temel alarak demokratik eğitime uygun olarak tasarlayabilmeleri olabilir. Bir diğer neden ise ilkökul kademesindeki çoğu dersin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi olabilir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin demokratik eğitime yönelik uygulamaları farklı derslerdeki kazanımları bütünleştirerek gerçekleştirebilmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri için davranış değişikliğinin önemli olmasının da bir diğer neden olabileceği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul boyunca genellikle aynı öğrencilere eğitim vermeleri öğrencilerini çok iyi tanımalarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini çok iyi bilmelerini ve branş öğretmenlerine göre öğrencileriyle daha yakın ilişkiler geliştirebilmelerini sağlamaktadır. İlişkilerin yakın olmasının ise sınıf öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini karar alma ve öğretmen-ilişkiler alt boyutlarında daha fazla gerçekleştirmelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programlarında hayat bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi dersleri içinde demokrasi ve insan hakları eğitimi içeriklerine yer verilmesinin de öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarını etkileyen olumlu faktörlerden birisi olabileceği söylenebilir (YÖK, [07.02.2012]).

Araştırmanın bir diğer sonucu olan, sanat dersleri öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirmelerinin nedeni ise bu öğretmenlerin gerek eğitim fakültelerinde

gerekse güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuarlarda, alanlarının yapısı gereği daha özgürlükçü ve demokratik bir eğitim ortamı içinde yetişmeleri olabilir. Bu tarz bir eğitim yaşantısının demokratik tutum ve davranışlara daha yatkın olmayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın yukarıda aktarılan sonuçlarından birisi de Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersleri öğretmenlerinin eğitim programı-öğretim alt boyutunda matematik öğretmenlerine göre; karar alma alt boyutunda matematik, bilişim teknolojileri ve fen bilimleri dersleri öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeyinin daha yüksek olmasıdır. Araştırmalar sözel branş öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranış gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğunu olduğu göstermektedir (Gömleksiz ve Kan, 2008; Kayabaşı, 2004). Bu sonucun da sözel ve sayısal branşlar arasındaki sözel branşlar lehine olan farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuç Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) araştırmalarında ortaya çıkan Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutum puanlarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuyla da tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın yukarıda aktarılan diğer bir sonucu da sosyal bilgiler dersleri öğretmenlerinin karar alma alt boyutunda matematik, bilişim teknolojileri dersleri ve fen bilimleri dersleri öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeyinin daha yüksek olmasıdır. Bu sonucun ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin alanları nedeniyle demokrasi ve karar alma yöntemleri konusunda bilgili olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç da Gömleksiz ve Kan (2008) ile Kayabaşı'nın (2004) araştırmalarının sonuçlarıyla tutarlıdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri dersleri ve matematik öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini karar alma alt boyutu bakımından daha yüksek düzeyde gerçekleştirmelerinin nedenin ise sayısal branş öğretmenlerinin nitelikleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Yukarıda da aktarıldığı gibi sayısal branş öğretmelerinin demokratik tutum ve davranış gösterme düzeylerinin daha düşük olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2008; Kayabaşı, 2004). Bu açıdan matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini daha az gerçekleştirmelerinin literatürle de desteklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın altıncı alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyinin mezun olunan kurum türüne göre farklılaşma durumunu öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Mezun olunan kurum türü değişkeni demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından gerçekleşme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken öğretmen-ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Araştırmanın ölçek toplamı ve eğitim-öğretim alt boyutuna ilişkin sonuçlarına göre, ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenler, eğitim fakültesinden, fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden, ilahiyat fakültesinden ve mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre; diğer fakülteler olarak sınıflandırılan fakültelerden mezun olan öğretmenler, mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Araştırmanın karar alma alt boyutuyla ilgili sonuçlarına göre ise ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenler, eğitim fakültesinden, fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden, ilahiyat fakültesinden, mesleki/teknik eğitim fakültelerinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre; eğitim fakültesinden ve fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini karar alma alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Literatür incelendiğinde yukarıda aktarılan sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Genç (2006) araştırması sonucunda demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin öğrenim durumuna göre farklılaştığını saptamıştır. Araştırmaya göre öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksekokulu, eğitim fakültesi (sınıf öğretmenliği), dört yıllık diğer fakülteler ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerle ilgili görüşleri arasında öğretmen okulu veya lisesi, eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi mezunu

öğretmenlerin görüşleri lehine anlamlı farklılık vardır. Genç'in araştırmasında, mezuniyet durumuna ilişkin kullandığı sınıflama ile bu çalışmada kullanılan sınıflama aynı değildir. Bu durum, sonuçları yorumlamayı güçleştirmektedir. Bununla birlikte öğretmen okulu veya lisesi ile eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerin görüşleri lehine anlamlı fark çıkması, bu araştırmanın ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark ortaya koyan sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın yukarıda aktarılan bir diğer sonucu ise, diğer fakülteler olarak sınıflandırılan fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirmeleridir. Bu farkın mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görev yaptığı liselerdeki sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Buna göre okulun ortalama sınıf mevcudu demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından karşılanma düzeyinde farklılaşmaya neden olmaktadır. 2011 verilerine göre de İstanbul'da genel liselerde derslik başına düşen öğrenci sayısı 32, mesleki ve teknik liselerde ise 48'dir (MEB-SGB, 2012). Dolayısıyla sınıf mevcutlarının daha fazla olduğu mesleki/teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim programı-öğretim alt boyutunda demokratik eğitim ortamı ölçütlerini daha düşük düzeyde gerçekleştirmelerinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Karar alma alt boyutu bakımından, eğitim fakültesinden ve fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri yönündeki sonuçların nedenin ise öğretmenlik eğitimi sırasında alınan dersler olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültesinden, fen edebiyat/edebiyat fakültelerinden mezun olan ya da fen edebiyat fakültesinden mezun olduktan sonra pedagojik formasyon alarak göreve başlayan öğretmenlerin, sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, tarih gibi programlarda demokrasi eğitimi, demokratik eğitim ya da demokrasiyle ilişkili konuları içeren dersler almaları bu farklılığa neden olabilir. Bu tür derslerde demokrasi ve karar almayla ilgili içeriklerin yer alması, öğretmenlerin sınıfta karar alma alt boyutuyla ilgili ölçütleri daha yüksek düzeyde gerçekleştirmesini sağlayabilir. Mesleki/teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ise alanları gereği bu tarz içeriklere sahip

dersler almamaları karar alma alt boyutundaki ölçütleri daha az gerçekleştirmelerine neden olabilir.

Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004), Şahin (2008) ve Peker (2012) öğretmenlerin tutumları ile mezun olunan kurum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapmışlardır. Bu üç araştırmada da ölçme aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin demokratik tutumlarına ilişkin daha çok demokratik ilke ve değerlere dayalı “ilişkiler” ve karar alma-katılım ile ilgili maddelere yer verilirken eğitim programı-öğretimle ilgili az sayıda maddeye yer verilmiştir. Bu nedenle, Demokratik Turum Ölçeği’nin kullanıldığı araştırmaların sonuçlarından, bu araştırmanın karar alma ve öğretmen-ilişkiler alt boyutlarıyla ilgili sonuçlarını değerlendirmek için yararlanılmıştır. Gözütok (1995), Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004), Şahin (2008) ve Peker (2012) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmaların sonucunda, mezun olunan kurum türünün öğretmenlerin demokratik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada da yukarıdaki araştırmalarla tutarlı olarak mezun olunan kurum türünün, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından gerçekleşme düzeyini etkilemediği saptanmıştır. Bu sonucun ise öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, öğretmenlere sınıf-içi demokratik ilişkiler oluşturma becerisini geliştiren bir eğitim verilmemesinden ve eğitim-öğretim programlarının bu açıdan yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini karar alma alt boyutu bakımından gerçekleştirme düzeyi, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlere göre anlamlı biçimde farklı bulunmuştur. Şahin, Saraçoğlu, Evin ve Varol ile Gözütok’un araştırmalarında kullandığı ölçekteki karar almayla ilgili maddeler ile DEOÖ’deki karar alma alt boyutuyla ilgili maddeler incelediğinde bu farklılığın nedeni açıklanabilmektedir. DEOÖ’de çoğunlukla karar alma sürecinin nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili maddeler yer alırken; Demokratik Turum Ölçeği’nde öğrencinin okulla ya da sınıfla ilgili kararlara katılıp katılmamasına yönelik tutum maddelerine yer verilmiştir. Bu maddelerin sayısının da ölçekteki toplam madde sayısına göre çok fazla olmaması, ölçek toplam puanında diğer tutum maddelerinin etkisinin daha ağırlıklı olmasına yol açmıştır. Bu gerekçelere dayalı olarak Saraçoğlu, Evin ve Varol ile Şahin’in araştırmalarının sonuçlarının, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında üzerinde durulması gereken önemli bir sonuç da demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilme düzeyi açısından çoğunlukla ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmamasıdır. Bu sonucun nedenini anlamak için Türkiye öğretmen yetiştirme tarihini kısaca incelemekte fayda vardır. Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştiren ilköğretmen okullarının bir kısmı 1974-1975 öğretim yılından itibaren kapatılmış, bir kısmı da öğretmen lisesine dönüştürülmüştür. 1974-1975 öğretim yılından itibaren açılan eğitim enstitüleri ise 1982 yılında eğitim yüksekokulu adıyla üniversite bünyesine taşınmış ve 1992-1993 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerine ya da eğitim fakülteleri bünyesindeki sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitim öğretmenliği programlarına dönüştürülmüştür. Branş öğretmeni yetiştiren üç yıllık eğitim enstitüleri ise 1978-1979 öğretim yılından itibaren yüksek öğretmen okulu adını almış ve bu okullar 1982 yılında eğitim fakültesine dönüştürülmüştür. Lise öğretmeni yetiştiren yüksek öğretmen okulları da 1978 yılında kapatılmıştır (YÖK, 2007). Tüm bu tarihe ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin, mezuniyetleri üzerinden en az 20 yıl geçtiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirmelerinde meslekteki kıdemlerinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Farklı araştırmaların sonuçları da daha fazla mesleki kıdemin, dolayısıyla mesleki deneyimin öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Genç (2006) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı biçimde yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Taçman da (2006) araştırması sonucunda 0-5 yıl ile 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, farklı kıdeme sahip öğretmenlere göre, demokratik tutum puan ortalamalarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çakmur da (2007) sınıf-içi demokratik öğretmen davranışlarının mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmış ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre sınıf-içi demokratik öğretmen davranışlarına oldukça fazla düzeyde yaptıklarını düşündüğünü aktarmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmen okulları/eğitim enstitüleri/eğitim yüksekokulları mezunu öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmeleri yönündeki sonucunu desteklemektedir. Bu sonuç, eğitim programı-öğretim ve karar alma boyutlarındaki demokratik öğretmen davranışlarının deneyimle de ilişki

olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada mesleki kıdemin değişken olarak alınmamasının, araştırmanın zayıf noktalarından birisini oluşturduğu söylenebilir.

5.7. Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu ve Onuncu Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu alt problemlerine cevap oluşturmak için sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin genel olarak ve alt boyutlar bakımından gerçekleşme düzeyinin, demokratik eğitimle, demokrasi eğitimiyle, insan hakları eğitimiyle ve kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya HİE alma durumuna göre farklılaşmasını öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Demokratik eğitimle, demokrasi eğitimiyle ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma değişkenleri, öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Bununla birlikte öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma değişkenleri ise öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini genel olarak ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken karar alma ve öğretmen-ilişkiler alt boyutları bakımından gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Sonuç olarak demokratik eğitimle, demokrasi eğitimiyle ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alan öğretmenler demokratik eğitim ortamı ölçütlerini ölçek toplamı ve karar alma ile eğitim programı-öğretim alt boyutları bakımından; kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alan öğretmenler ölçütleri ölçek toplamı ve eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algılamaktadırlar.

Üniversitelerde hizmet öncesinde verilen eğitimin amacı, öğretmen adaylarına mesleki yeterlilik kazandırmak, HİE programlarının bir amacı da öğretmenlerin “mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek”dir (MEB, 1994). Bu nedenle konuyla ilgili HÖE ve HİE’lerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyi üzerinde etkisinin olması beklenen bir sonuçtur.

Literatürde de bu sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Çakmur (2007) araştırmasında demokratik eğitim konusunda HİE alan öğretmenlerin

sınıf-içi davranışlarının demokratiklik düzeylerinin HİE almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2008) ise yaptığı araştırmada demokratik tutum konusunda HİE almayan öğretmenlerin dogmatizm toplam puanlarının yüksek olduğu ancak demokratik tutum puanlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Çakmur ve Şahin'in kullandığı ölçme araçları incelendiğinde, Çakmur'un kullandığı ölçme aracında eğitim programı-öğretimin hedefler ögesiyle, öğretmen-ilişkiler ve karar almayla ilgili maddelerin yer aldığı; Şahin'in kullandığı ölçme aracında ise çoğunlukla öğretmen-ilişkiler ve karar almayla ilgili maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle her iki araştırmanın sonucunun, bu araştırmada elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada da demokratik eğitim, demokrasi eğitimi ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alan öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini karar alma ve eğitim programı-öğretim boyutları bakımından daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, ancak öğretmen-ilişkiler alt boyutundaki ölçütleri gerçekleştirme düzeylerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demokrasi eğitimi, demokratik eğitim ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ya da HİE alma durumunun demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından gerçekleştirilmesinde etkisinin olmamasının bu eğitimlerin içerikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan incelemelerde de insan hakları eğitimi ve demokrasi eğitimiyle ilgili HÖE ve HİE'lerde sınıf içinde demokratik ilişkilerin nasıl geliştirileceğiyle ilgili konulara yer verilmediği görülmüştür (Keleş, 2007; Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB-ÖYGM), [07.02.2013a]; YÖK, [07.02.2012]).

Villapiano (1983) kişilerarası ilişkilerle ilgili eğitim almanın ilkokul öğretmenlerinin ve yardımcı elemanların demokratik davranışlarındaki değişimin %10.3'ünü açıkladığını saptamıştır. Villapiano'nun araştırmasının sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumunun öğretmen-ilişkiler boyutunda demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyini etkilememesi beklenen bir sonuç değildir. Öğretmen eğitim programlarında yer alan etkili iletişim/etkili iletişim becerileri derslerinin ve kişilerarası ilişkilerle ilişkili olarak iletişim/iletişim becerileri konularında düzenlenen HİE'lerin içerikleri incelendiğinde, bu eğitimlerde demokrasinin ilke ve değerlerine dayalı ilişkilerin vurgulanmadığı görülmektedir (MEB-ÖYGM, [07.02.2013b]; YÖK, [07.02.2012]). Dolayısıyla, bu sonucun düzenlenen eğitimlerin içeriklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alma durumunun karar alma boyutunda demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilme düzeyini etkilememesi ise bu boyutta yer alan maddelerle ilgilidir. Bu maddeler, karar alma sürecinde neler yapılması gerektiğiyle ilgili olduğu için kişilerarası ilişkilerle ilgili bir eğitimin bu alt boyuttaki ölçütlerin gerçekleştirilmesi üzerinde bir etkisinin olması beklenmemektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi, demokratik eğitim ve kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ve HİE'lerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi açısından önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu eğitimlerin niceliği ve niteliği önem kazanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkezi ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün mahalli hizmet içi eğitim planları ve eğitim fakültelerinin programları incelendiğinde demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi, demokratik eğitim ve kişilerarası ilişkiler/iletişim konularında HÖE ve HİE'lerin yetersiz olmadığı ortaya çıkmaktadır. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ([İMEM], [07.02.2013]) 2011-2013 yılları arasındaki HİE planları incelendiğinde, insan hakları başlıklı iki, çocuk hakları ve çocuğa yönelik şiddet başlıklı bir, kişilerarası ilişkileri de içine alan iletişim konusunda çok sayıda eğitimin planlandığı; demokrasi eğitimi ya da demokratik eğitimle ilgili ise eğitim planlanmadığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2005-2012 yılları arasındaki HİE planları incelendiğinde de bu yıllar arasında iki kez insan hakları ve demokrasi eğitimi, iki kez insan hakları ve demokrasi eğitimi formatörlük kursu, bir kez insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitimi, bir kez çocuk hakları eğitimi, bir kez demokratik vatandaşlık eğitimi, iki kez vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı tanıtım semineri, bir kez insan hakları dersi öğretim programı tanıtım semineri ve dokuz kez kişilerarası ilişkiler kapsamında ele alınabilecek iletişimle ilgili eğitimler planlandığı görülmektedir (MEB-ÖYGM, [07.02.2013a]). Merkezi ve mahalli düzeydeki bu HİE'lerin kontenjanlarındaki sınırlılık da göz önünde bulundurulduğunda sayı ve kapasite açısından yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştiren programlar için Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen dersler ve içerikleri incelendiğinde, sadece sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında insan hakları ve demokrasi konulu bir derse yer verildiği, sınıf öğretmenliği lisans programında hayat bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi dersleri içinde demokrasi ve insan hakları eğitimi içeriklerine yer verildiği, diğer öğretmenlik programlarında ise demokrasi eğitimi, demokratik eğitim ve insan

hakları eğitimiyle ilgili derslere ya da içeriklere yer verilmediği görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlik programlarının çoğunda etkili iletişim dersine ve sınıf yönetimi dersi içinde sınıf içi iletişim içeriğine yer verilmiştir (YÖK, [07.02.2012]). Topper (2007) tarafından yapılan araştırmanın, ilköğretim ikinci kademedeki sosyal bilgiler dışındaki branş öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince demokrasi eğitimi hakkında bilgi almadıkları yönündeki sonucu da bu durumu desteklemektedir. Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının yarısından fazlasının demokratik öğretmen olmak için yeterli eğitim almadıkları yönünde görüş bildirmeleri de bu açıdan dikkate değerdir.

Bu araştırma sonucunda demokrasi eğitimi, demokratik eğitim, insan hakları eğitimi ve kişilerarası ilişkiler konusunda HÖE ve HİE almayan öğretmenlerin oranlarına ilişkin elde edilen bulgular da yukarıda açıklanan durumu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.74'ü demokratik eğitimle ilgili, %66.08'i demokrasi eğitimiyle ilgili, %59.12'si insan hakları eğitimiyle ilgili, %42.44'ü ise kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE'lere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tablo demokrasi eğitimi, demokratik eğitim ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE ve HİE'lerin sayı ve kapasite bakımından yetersiz, kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ve HİE'lerin ise kısmen yeterli olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, on birinci alt problemle ilgili olarak "Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir?" sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda da HÖE ve/veya HİE'lerin yetersizliğinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi açısından bir problem kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, demokrasi eğitimi, demokratik eğitim insan hakları eğitimi ve kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ya da HİE alınması, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi düzeyini arttıracaktır. Bununla beraber araştırmalar, demokratik öğretmen eğitim programlarının, öğretmenlerin kendi sınıflarında demokratik uygulamaları gerçekleştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Fernandez-Balboa ve Marshall, 1994; Morrison, 2009; Pryor ve Pryor, 2005; Rainer ve Guyton, 1999). Bu sebeple demokratik eğitimle ilgili konularda HÖE ve HİE'lerin yapılmasının yanı sıra, öğretmen eğitim programlarının da demokratik hale getirilmesinin öğretmenlerin demokratik bir eğitim ortamının gerektirdiği davranışları gerçekleştirebilmeleri açısından önem taşıdığı söylenebilir.

5.8. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın on birinci alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynaklarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeye yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenler tarafından ifade edilme sıklığına göre sırasıyla şu problem kaynakları (tema) ortaya çıkmıştır: “fiziki alt yapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemler”, “aile kaynaklı problemler”, “eğitim politikaları kaynaklı problemler”, “öğrenciyle ilgili problemler”, “eğitim/öğretim programları kaynaklı problemler” ve “öğretmen kaynaklı problemler”. Bu sonuçlar ilk bakışta demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan problemlerin aslında Türkiye eğitim sistemiyle ilgili genel problemlerle benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Eğitimde Reform Girişimi [ERG], 2010, 2011; MEB-SGB, 2009; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007). Bununla beraber bu problemlerin, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olma açısından önem sıralaması ve temalarda yer alan problemler farklılaşmaktadır. Her bir temayla ilgili sonuçlar ve tartışmalar aşağıda önem sırasına göre sunulmuştur. Bölümün sonunda ise tüm temalara ilişkin sonuçlar beraber ele alınarak tartışılmıştır.

Fiziki Alt Yapı ve Eğitim Teknolojilerinden Kaynaklı Problemler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde en önemli engel fiziki alt yapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemlerdir. Bu engelin kaynağını ise önem derecesine göre sırasıyla kalabalık sınıflar, okul ve sınıfların fiziksel eksiklikleri ile eğitim teknolojileri ve donanım eksiklikleri oluşturmaktadır.

Yukarıda da aktarıldığı gibi fiziki alt yapı ve eğitim teknolojileri kaynaklı problemler arasında en öncelikli problemin kalabalık sınıflar olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinin önündeki en önemli engelin kalabalık sınıflar olduğu söylenebilir. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlarda da aktarıldığı gibi kalabalık sınıflar öğretmenlerin demokratik davranışlarını (Demir, 2003) ve öğretimin niteliğini (Acat ve Uzunkol, 2010; Anılan ve Sarier, 2008; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Aykaç, 2007; Bulut, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2008; Güven, 2008; Özpolat ve diğ., 2007; Pate-Bain ve diğ., 1992; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) olumsuz yönde etkilemekte ve bu nedenle sınıf içi ilişkileri, karar

alma süreçlerini ve eğitim-öğretim süreçlerini içine alan demokratik eğitim ortamının hayata geçirilmesinde de engel oluşturmaktadır.

Türkiye eğitim sisteminin temel sorunlarından olan kalabalık sınıflar sorunu (Gür ve Çelik, 2009; Eğitim Sen, [03.02.2012]) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2010-2014 stratejik planında da ele alınmıştır. Stratejik planda derslik başına düşen öğrenci sayısını ilköğretim düzeyinde 30'a düşürmek, ortaöğretim düzeyinde ise 30'a yaklaştırmak hedeflerine yer verilmiştir (MEB-SGB, 2009). Bununla birlikte bu hedef OECD'nin (Organisation for Economic Co-operation and Development) sınıf başına düşen 21.3 öğrenci ortalamasının oldukça uzağındadır (OECD, 2012). 2013 verilerine göre Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı ilköğretim kademesinde 30, genel ortaöğretim okullarında 28, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 34'dür. Her ne kadar bu sayılar MEB'in Türkiye genelindeki hedefine yaklaştığını gösterse de halen İstanbul'da derslik başına ilköğretim kademesinde 43, genel ortaöğretim okullarında 33, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 43 öğrenci düşmektedir (MEB-SGB, 2013). Dolayısıyla İstanbul ve bazı bölgeler için kalabalık sınıf sorununun hala devam ettiği söylenebilir.

Diğer yandan MEB'in 2010-2014 stratejik planında yer verdiği hedeflerin ne kadar gerçekçi olduğu da tartışmaya açıktır. Eğitimde Reform Girişimi (2012) eğitim sisteminde 2012 yılında gerçekleştirilen değişimlerden kaynaklı "öğrenci nüfusundaki mevcut ve öngörülen genişleme dikkate" alındığında Orta Vadeli Mali Plan 2013-2015 ve MEB bütçesinde öngörülen artışın yeterli olmayacağını açıklamıştır. Özenç ve Memiş de ([03.02.2013]) sistemde yaşanan değişimlerin sonucu olarak öğretmen ve yatırım ihtiyacını karşılamaya yönelik toplam bütçenin 20.7 milyar TL'yi bulduğunu ve bu bütçe ihtiyacının MEB'in 2012 Merkezi Yönetim Bütçesi'nde sahip olduğu 38 milyar TL'lik payın yaklaşık olarak %54'ünü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlar kalabalık sınıf sorununun en azından bir süre daha eğitim sisteminin temel sorunlarından birisi olmaya ve demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel oluşturmaya devam edeceğini göstermektedir.

Fiziki alt yapı ve eğitim teknolojileriyle ilgili bir diğer problem kaynağı da okul ve sınıfların fiziki yetersizlikleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre bina, derslik, atölye, laboratuvar, spor salonu gibi alanların ve okul ile sınıfların fiziki koşullarının yetersizliği de eğitimin niteliğini etkileyerek demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturmaktadır. Bina ve derslik eksikliği de yukarıda ifade edilen kalabalık sınıf sorunuyla ilişkilidir ve bu sorunun kaynağını

oluşturmaktadır. MEB 2010-2014 stratejik planında okullaşma ve sınıf mevcutları ile ilgili hedefler doğrultusunda oluşacak fiziki mekân ihtiyacının 2014 yılı sonuna kadar karşılanması hedefine yer verilmiştir. Ancak kalabalık sınıf sorunuyla ilgili olarak ifade edildiği gibi bu sorunun da yakın zamanda çözüme kavuşmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Çıngı, Kadılar ve Koçber'in (2007) 2006 yılında başladıkları projenin sonuçlarına göre, Türkiye genelinde ilköğretim okullarında okul başına ortalama 0.51, ortaöğretim okullarında ise ortalama 0.98 bilgisayar laboratuvarı düşmektedir. Yaklaşık her beş liseden sadece birinde kimya ve biyoloji laboratuvarları, her dört liseden birinde fizik laboratuvarı bulunmaktadır. İlköğretim okullarında okul başına ortalama 0.40, ortaöğretim okullarında ise 0.18 fen laboratuvarı düşmektedir. Benzer şekilde ilköğretim okullarında okul başına 0.02, ortaöğretim okullarında ise 0.044 dil laboratuvarı düşmektedir. Birçok okulun kütüphanesi bile bulunmamaktadır. Öyle ki ilköğretim okullarında okul başına ortalama 0.36, ortaöğretim okullarında ise 0.69 kütüphane düşmektedir. Tüm bu sonuçlar okulların büyük bir kısmının en temel uygulamalı öğretim alanları olan laboratuvarlardan, öğrencilerin bilgiyi araştırma becerilerini ve kitap okuma alışkanlıklarını destekleyecek kütüphanelerden yoksun olduğunu göstermektedir. Oysaki okulların konferans salonu, kütüphane, spor salonu gibi fiziksel olanakları öğrencilerin kişisel gelişimi ve toplumsal katılımı açısından önem taşımaktadır (ERG, 2010). Bu nedenle bu alanların eksikliğinin eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceği, laboratuvar ve atölye gibi alanların olmamasının da uygulamaya dayalı derslerin öğrenci merkezli ve araştırma stratejine uygun biçimde gerçekleştirilmesine engel olabileceği söylenebilir. Demokratik eğitim açısından da öğrencilerin bilgiyi araştırmayı öğrenmeleri ve uygulamalı öğrenme yönteminin kullanılması önem taşımaktadır. Bu nedenle yukarıda aktarılan fiziki yetersizliklerin demokratik eğitimin bu ölçütlerinin gerçekleştirilmesine de engel oluşturacağı düşünülmektedir.

Fiziki alt yapı ve eğitim teknolojileriyle ilgili olarak ortaya çıkan diğer problem kaynağı ise eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliğidir. Öğretmenler bu alandaki yetersizliklerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını zorlaştırdığını düşünmektedirler. Eğitim teknolojileriyle ilgili eksikliklerin özellikle düşük sosyoekonomik çevrede bulunan okullar için problem oluşturduğu (Fidan, 2008) ve öğretimi olumsuz yönde etkilediği (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010; Demirtaş ve Küçük, 2008; Sönmez, Çavuş ve Merey, 2009) farklı araştırmaların sonuçlarıyla da ortaya konmaktadır. Bu nedenle eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliğinin aktif

öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ve öğrenci merkezli öğretimi temel alan demokratik eğitimin gerçekleştirilmesini zorlaştıracakı söylenebilir.

MEB tarafından da okullardaki eğitim teknolojileri ve donanım eksikliği bir sorun alanı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2014 yılının sonuna kadar tüm okulların bilişim teknolojilerinden yararlanmasının sağlanması, okulların her türlü araç-gereç ve donanım ihtiyacının zamanında karşılanması MEB'in stratejik hedefleri arasında yer almıştır (MEB-SGB, 2009).

2001 yılında Gümüşeli (2002) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de ilköğretim okullarında en sık karşılaşılan ilk dört sorun maddi kaynak yetersizliği, araç-gereç ve teknoloji yetersizliği, derslik sayısındaki yetersizlik ile maaş yetersizliği olarak saptanmıştır. 2013 yılına gelindiğinde bu araştırmanın sonuçları da demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi önündeki engeller açısından yukarıda sıralanan ilk üç sorunun temel sorunlar olarak varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Sonuç olarak okullarda demokratik eğitim ortamlarının hayata geçirilebilmesi için öncelikle eğitime ayrılan bütçenin artırılması ve bununla ilişkili olan fiziki alt yapı ve eğitim teknolojilerine ilişkin köklü sorunların çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

Aile Kaynaklı Problemler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde ikinci önemli engel aile kaynaklı problemlerdir. Bu engelin kaynağını ise önem derecesine göre sırasıyla ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri; ailelerin eğitime, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları ile aile ortamı ve ailedeki çocuk eğitimiyle ilgili problemler oluşturmaktadır.

Ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinden kaynaklı problemler çok sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu durum demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilebilmesinde önemli engellerden birisinin de eğitimde ailenin koşullarından kaynaklı olarak yaşanan fırsat eşitsizliği olduğunu göstermektedir.

Ülkelerin eğitim politikalarına bağlı olarak ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi öğrencinin okul yaşantısını ve başarısını etkileyen bir unsur olabilmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA-Programme for International Student Assessment) öğrenci başarısı ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkileri değerlendirirken temel aldığı ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksine göre en alt çeyrekte bulunan öğrencilerle en üst çeyrekte bulunan

öğrenciler arasındaki başarı uçurumu OECD ülkelerinde 88 puanken, Türkiye’de 92 puandır. ERG’nin (2011, 99-100) raporuna göre de “Türkiye’de öğrenciler arasındaki puan farklılaşması daha az olmasına rağmen bu farklılaşmanın sosyoekonomik kökenle bağlantısı daha güçlüdür.” Öğrenci başarısındaki farklılaşmanın %19’u ise doğrudan öğrenciler arasındaki ekonomik, sosyal ve kültürel statü farklarıyla açıklanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de öğrencilerin okul başarılarını etkileyen önemli faktörlerden birisinin de ailenin sosyoekonomik düzeyi olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden birisi ise Türkiye’de toplam eğitim harcamalarının %37’lik kısmının özel kuruluşlar ve haneler tarafından karşılanmasıdır. Türkiye eğitim finansmanındaki bu tablo ayrı bir eşitsizlik kaynağı yaratmakta, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin eğitim için daha fazla, düşük olan ailelerin ise daha az harcama yapmasıyla sonuçlanmaktadır (ERG, 2010, 2011). Sonuç olarak eğitime daha fazla harcama yapan ailelerin çocukları resmi okullar içinde daha “nitelikli” ya da “avantajlı” olarak adlandırılabilirler Anadolu liselerine giderken, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları daha “dezavantajlı” olarak adlandırılabilirler meslek liselerine gitmektedirler (ERG, 2009). Öğretmenlerin on birinci alt probleme ilişkin verdikleri cevaplar lise türleri açısından incelendiğinde de bu durumu destekleyen bulgulara ulaşılmaktadır. Bu bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenlerin %21.95’i, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin %27.87’si, imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin %12.9’u, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ise %8’i ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel alt yapılarını problem kaynağı olarak görmektedirler. Benzer şekilde aile kaynaklı problemler en fazla genel lise öğretmenleri (%51.22) en az ise imam hatip (%22.58) ve Anadolu lisesi (%28) öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgular da sosyoekonomik olarak avantajlı çocukların devam ettikleri Anadolu liselerinde, hem aile kaynaklı problemlerin hem de ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinden kaynaklı problemlerin öğretmenler için daha az sorun oluşturduğunu göstermektedir.

Aileyle ilgili olarak ortaya çıkan ve yukarıda aktarılan diğer problem kaynakları ise “ailelerin eğitime, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları” ile “aile ortamı ve ailedeki çocuk eğitimi”dir. Araştırmanın bulgularına göre ailelerin olumsuz tutumları arasında çocuğun eğitime karşı ilgisizlik, okula karşı ilgisizlik, okula, öğretmene ve eğitime karşı olumsuz bakış açısı gibi tutumlar bulunmaktadır. Ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin düşük olmasının bu tutumların da temel nedeni olduğu düşünülebilir. Gümüşeli’ne (2004) göre ailenin sosyokültürel ve

ekonomik düzeyinin düşük olması eğitimde aile katılımını ve desteğini olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Erden ve Akman da (2006) ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinin düşük olmasının çocuklarının eğitiminden beklentilerini etkilediğini belirtmektedir. Erden ve Akman'a göre aileler kendi çevrelerinden edindikleri deneyimlerden yola çıkarak öğrenilmiş çaresizlik geliştirmekte ve çocuklarının da başarılı olamayacağına inanmaktadırlar. Ailelerin bu inançlarının çocuklarının eğitimiyle yeteri kadar ilgilenmemelerine neden olabileceği düşünülebilir. Bu ilgisizlik ise hem çocuğun başarısını hem de okul-aile işbirliğini olumsuz etkileyerek eğitimin niteliğini düşürebilir. Altun (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğrencilerin başarısızlığındaki ilk nedeni ailelerin ilgisizliği olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar da aile olanakları, aile ortamı, ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumu ile öğrencinin okul başarısı ve ailenin çocuk yetiştirme yaklaşımı arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Gelbal (2008) araştırmasında öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla Türkçe başarılarının da arttığı, anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi olduğu, anne eğitim düzeyi ile birlikte evdeki olanakların yüksek olmasının başarıyı daha çok arttırdığı ve sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Sezer de (2007) sınıf tekrarı yapan öğrencilerin büyük çoğunluğunun annelerinin okuryazar olmadığı ya da ilkokul mezunu olduğunu saptamıştır. Memiş (2007) tarafından yapılan araştırmada da ders çalışma ortamının varlığının ve babanın eğitim düzeyinin artmasının öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını arttırdığı; anne eğitim düzeyi açısından ise anneleri ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin en yüksek çalışma oryantasyonuna sahip olduğu saptanmıştır. Öztürk ve Şanlı (2007) ise düşük anne eğitim düzeyinin daha koruyucu ve sıkı disipline dayalı çocuk eğitim yaklaşımının benimsenmesine neden olduğunu belirlemiştir. Dam (2008) tarafından yapılan araştırmada da ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ailelerin okula karşı tutumlarının ve eğitime katılımlarının öğrencilerin SBS puanları üzerinde yordayıcı etkisi olduğu da İpek (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaya konmuştur.

Sonuç olarak demokratik eğitim ortamının özellikle öğretim boyutundaki ve ailelerle ilişkilere dair ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin ailede sahip oldukları olanaklar ile ailenin okula ve eğitime karşı tutumunun önem taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte, sorunun kaynağı aile olarak nitelendirilse de yukarıda sıralanan ve

çoğunlukla sosyoekonomik ve sosyokültürel alt yapıyla ilişkili sorunların çözümünün ailelerle değil, hükümetin eğitime ilişkin finans politikalarıyla ve kamusal eğitim politikalarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle demokratik eğitimin gerçekleştirilmesi için ilk olarak öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan dezavantajlarının eğitim yaşantılarını en az düzeyde etkilemesi için düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim Politikaları Kaynaklı Problemler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde üçüncü önemli engel eğitim politikaları kaynaklı problemlerdir. Bu engelin kaynağını ise önem derecesine göre sırasıyla eğitim sisteminin genel yapısına dair politikalarla ilgili problemler, öğretmen yetiştirme politikalarıyla ilgili problemler, eğitim sisteminin insan gücü planlaması ve uygulaması politikalarıyla ilgili problemler ve eğitim sisteminde yapılan plansız ve katılımcı olmayan değişiklikler oluşturmaktadır.

Eğitim sisteminin genel yapısına dair problemler içinde öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan problem yukarıda da aktarıldığı gibi öğretmenlerin/öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi olmuştur. Farklı araştırmaların bulguları da öğretmenlerin mesleklerinin değersizleştiği yönünde algılarının olduğunu göstermektedir. Özdemir, Bacanlı ve Sözer (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %81.1'inin MEB'in öğretmenlere değer vermediğini, %83.7'sinin ise toplumun öğretmene verdiği değer yeterli olmadığını düşündükleri saptanmıştır. Bir diğer araştırma sonucunda da öğretmenlerin %73.1'inin öğretmenlerin toplumsal itibarının iyi olmadığını düşündükleri belirlenmiştir (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007). Türk Eğitim-Sen'in (2010) yaptığı öğretmen anketi sonuçlarına göre de öğretmen olduğu için pişman olduğunu belirten öğretmenlerin %30.2'si bunun nedenini öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kalmaması olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada mesleğin değersizleştirilmesinin demokratik öğretim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde engel oluşturduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %6.63'dür. Bu oran ve yukarıdaki araştırmalardaki oranlar karşılaştırıldığında, mesleğin değersizleştirilmesinin öğretmenlerin büyük çoğunluğu için eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkileyen bir unsur olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bu durumun öğretmenlerin hem mesleklerine yönelik tutumlarını hem de öğretmen-aile, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyebileceği ve öğretmenlerin mesleklerine dair idealizmlerini kaybetmelerine neden olabileceği de düşünülmektedir.

Öğretmenler, eğitimin genel yapısına ilişkin öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesi dışında çok sayıda problem belirtmişlerdir. Ancak her bir problem çok az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin politikaları engel olarak gördükleri, ancak karşılaşılan engellerin öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği söylenebilir.

Eğitim politikalarıyla ilgili olarak ortaya çıkan diğer problem kaynağı ise öğretmen yetiştirme politikalarıdır. Öğretmenler eğitim fakültelerindeki eğitimin ve HİE'lerin yetersizliğini demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi önünde engel olarak görmektedirler. Araştırmanın demokratik eğitim, demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi ve kişilerarası ilişkilerle ilgili HÖE ve HİE alma durumunun öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeylerini etkilediği yönünde ortaya çıkan sonucu da bu sonucu desteklemektedir. HÖE ve HİE'lerin niteliği ve niceliği demokratik eğitim ortamı ölçütleri açısından incelendiğinde de öğretmenlerden beklenen nitelikler ve yeterlilikler doğrultusunda tasarlanmadığı ve planlanmadığı görülmektedir (İMEM, [07.02.2013]; MEB-ÖYGM, [07.02.2013a]; YÖK, [07.02.2012]). Sadece demokratik eğitim açısından değil, genel olarak bakıldığında da sistemin öğretmenlerden beklediği yeterlilikleri kazandıracak HÖE ve HİE programlarının sunulmadığı söylenebilir. Örneğin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir sisteme öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kendisi bu yaklaşımı temel almamaktadır. ERG'nin (2010) raporunda belirtildiği gibi Türkiye'deki öğretmenler genellikle "alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde" yetiştirilmektedir ve bu eğitim "öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programlarının gereklerini yerine getirebilecek ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik edecek biçimde yetişmesi için tatmin edici sonuçlar vermekten" uzaktır. Düzenlenen HİE'lerin nicelik ve nitelik açısından yetersiz olması ise başka bir sorun alanıdır. TALIS (Teaching and Learning International Survey/Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) Türkiye ulusal raporunda da bu soruna işaret edilmektedir. Rapora göre öğretmenlerin dörtte biri araştırmanın yapıldığı tarihten itibaren son 18 ayda herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılmamıştır. Bu faaliyetlere katılan öğretmenlerin çoğu da mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olmadığını düşünmektedirler (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010). Buna karşın MEB'in 2010-2014 strateji planında ilköğretim kademesinde her öğretmenin en az beş yılda bir HİE faaliyetlerine katılması, merkezi düzeyde gerçekleştirilen faaliyetlere katılımın ise her yıl %2 oranında

arttırılması hedef olarak belirlenmiştir. Bu hedeflere bakıldığında HİE'lerin niceliği açısından yaşanan soruna yönelik stratejilerin de sorunu çözmekten çok uzak olduğu görülmektedir (MEB-SGB, 2009).

Gerek HÖE gerekse HİE'lere ilişkin bu tablonun eğitim sisteminin niteliğini artıracak uygulamaların hayata geçmesini engelleyebileceği söylenebilir. Demokratik eğitim ortamı açısından da öğretmenlerin özellikle öğrenci merkezli ve aktif öğretim yöntemleri, alternatif değerlendirme teknikleri, katılımcı sınıf yönetimi gibi alanlarda yeterliliklere sahip olmaları önemlidir. Ayrıca araştırmalar, demokratik bir öğretmen eğitiminin öğretmenlerin kendi sınıflarında demokratik eğitim uygulamaları gerçekleştirme yeterlilikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Fernandez-Balboa ve Marshall, 1994; Morrison, 2009; Rainer ve Guyton, 1999). Dolayısıyla HÖE ve HİE programlarının bu yeterlilikleri kazandıracak ve geliştirecek nicelik ve nitelikte olmamasının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi önündeki engellerden birisini oluşturduğu söylenebilir.

Eğitim politikalarıyla ilgili olarak ortaya çıkan diğer problem kaynağı da insan gücü planlaması ve uygulaması politikalarıdır. Bu problemi ifade eden öğretmenlerin ($f=32$) çoğu ($f=25$) ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazlalığını problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Az sayıdaki öğretmen ise öğretmen açığını, atama politikalarını ve kadrosuz atamaları problem olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen başına düşen ders yüklerinin ve ders dışı görevlerin fazlalığının da öğretmen sayısının yetersiz olmasından kaynaklanan bir problem olduğu dikkate alındığında bu problemlerin birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. TALIS Türkiye raporunun sonuçlarına göre öğretmenler haftada ortalama 20 saat ders vermeye, dokuz saat ders için hazırlığa ve üç saat de idari görevlere zaman harcamaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin %24'ü 26 ve daha fazla saat ders vermekte, %21.5'i ise dört ve daha fazla saat idari görevlere zaman harcamaktadır (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010). Bu sonuçlar öğretmenlerin yaklaşık %25'inin haftada 30 saatten fazla iş yükünün olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması mesleki tükenmişliğe neden olan faktörler arasında yer almaktadır (Demerouti ve diğ., 2001; Schaufeli ve Bakker, 2004). Tükenmişlik ise hizmet verilen insanlara karşı duyarsızlaşma, kişisel ve mesleki doyumsuzluk gibi duygulara neden olabilmektedir (Dolan, 1987'den aktaran Peker, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olmasının hem öğrencilere karşı duyarsızlaşma ve mesleki doyumsuzluğa neden olabileceği hem de her bir öğrenciye ve öğretim hazırlıklarına yeterince zaman ayrılmasına, öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre

tasarlanmasına ve öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurulmasına engel olabileceği söylenebilir. Tüm bunların ise demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine olumsuz etki yapabileceği düşünülebilir.

Eğitim politikalarıyla ilgili olarak ortaya çıkan diğer problem kaynağı da eğitim finansmanı politikalarıdır. Bu sorun alanı da az sayıda öğretmen ($f=27$) tarafından ifade edilmiştir. Dolayısıyla ilk bakışta öğretmenlerin ekonomik yetersizlikleri, okulların ekonomik yönden desteklenmemesi, eğitime yeterli bütçe ayrılmaması sorunlarını içeren eğitim finansman politikalarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi açısından temel sorunlardan birisi olmadığı söylenebilir. Bununla beraber eğitimdeki girift yapı böyle bir iddiada bulunmayı mümkün kılmamaktadır. Çünkü fiziki alt yapıdan kaynaklı sorunlar da ailenin sosyoekonomik düzeyinden kaynaklı sorunlar da temelde eğitim finansmanı ile ilişkili sorunlardır. Bu nedenle bu araştırma sonucunda ancak öğretmenlerin ekonomik yetersizliklerinin, eğitim politikaları bağlamında ele alınan sorunlardan birisi olduğu, bununla beraber bu sorunun demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan öncelikli sorunlardan birisi olmadığı ifade edilebilir.

Eğitim politikalarıyla ilgili olarak ortaya çıkan diğer problem kaynağı da eğitim sisteminde yapılan plansız ve katılımcı olmayan değişikliklerdir. Bu problem de demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olarak az sayıda öğretmen ($f=14$) tarafından ifade edilmekle birlikte eğitim politikalarına dair problemlerden birini oluşturmaktadır.

Yukarıda aktarılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitim politikaları alanında, aile ile fiziki alt yapı ve eğitim teknolojileri problem alanlarının aksine öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından paylaşılan, ön plana çıkan sorunlar olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim politikalarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi önünde genel olarak sorun oluşturduğu ve farklı politika alanlarında öğretmenlere engel olan çok sayıda problem olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciyle İlgili Problemler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde dördüncü önemli engel öğrenciyle ilgili problemlerdir. Bu engelin kaynağını ise önem derecesine göre sırasıyla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığı ve öğrencilerin istenmeyen davranışları oluşturmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığıyla ilgili olarak öğrencilerin bir alt kademede yeterli eğitim almamaları, hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirlerinden farklı ve yetersiz olması, aynı sınıfta farklı bilgi, beceri, ilgi ve öğrenme düzeyinde öğrencilerin olması, öğrencilerin ilgisizliği/isteksizliği, sorumluluklarını yerine getirmemeleri, amaçsız olmaları, derslere hazırlıksız gelmeleri ve geleceğe ilişkin olumsuz olmaları gibi problemleri ifade etmişlerdir. Bu problemler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencinin ön bilgi yetersizliği, motivasyon düzeyinin yetersizliği ve hazırbulunuşluk düzeyleri farklı öğrencilerin aynı sınıfta bulunması olarak adlandırılabilir üç temel problemin vurgulandığı görülmektedir. Bu problemlerin altında ise farklı sorunlar yattığı düşünülmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin yeterli düzeyde bilgi, beceri kazanmadan bir üst kademeye geçmesidir. Öğrencilerin herhangi bir dersin/konunun hedeflerine ulaşabilmeleri için o ders/konuyla ilgili ön bilgilerinin yeterli olması, eğer yeterli değilse bu eksikliğin giderilerek öğretime geçilmesi gerekir. Bununla birlikte eğer bu ön bilgi eksikliği çok fazla ise, öğrenciler okuduğunu anlama, sözlü anlatım yeteneği gibi temel bilişsel giriş davranışlarına (Erden ve Akman, 2006) sahip değillerse, bu eksikliğin özellikle ortaöğretim kademesinde branş öğretmenleri tarafından giderilmesi oldukça zordur. Bu eksiklikler ilk yıllarda giderilmediği takdirde, her geçen sene öğrencinin ön bilgi eksiklikleri giderek artacak ve öğrencilerin kaçınılmaz olarak başarısız olmalarına neden olacaktır (Erden ve Akman, 2006). Öğretmenlerin verdikleri cevaplar eğitim kademesine göre analiz edildiğinde de hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığı sorununun kademeler ilerledikçe arttığı ortaya çıkmaktadır. Analiz sonucunda bu sorunun ilköğretim öğretmenlerinin %8.54'ü, ortaokul öğretmenlerinin %16.23'ü, lise öğretmenlerinin ise %25.95'i tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu araştırmaya katılan bir lise öğretmenin şu ifadesi sorunun önemine ilişkin çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır: “[...] Okuma-yazma bilmeyen ya da dört işlemi yapamayan öğrencilere kimya dersini anlatmak imkânsız [...]” Bu örnekte aktarılan benzer sorunlar öğretmenler için önemli bir problem kaynağıdır ve bu problemin sadece öğretmen tarafından çözülmesi kolay değildir. Dolayısıyla öğrencilerin bir alt kademeden ya da sınıftan önemli düzeyde bilgi, beceri eksikliğiyle gelmesinin öğretmenlerin hem öğretimi tüm öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre tasarlamalarını hem de demokratik eğitim ortamının öğretim boyutundaki ölçütlerini gerçekleştirmelerini önemli düzeyde zorlaştıracakı söylenebilir.

Öğretmenler tarafından öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına ilişkin ifade edilen problem de kısmen hazırbulunuşluk eksikliğiyle ilgili problemle ilişkilidir. Bununla

birlikte öğretmenlerin aynı sınıfta farklı ilgi, algı, beceri düzeyindeki öğrencilerin olmasını da problem olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durumun sorun olarak görülmesinin öğretmenlerin mesleki yetersizlikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zorunlu programın takip edildiği ve derse girmenin zorunlu olduğu bir okulda, sınıftaki öğrencilerin tümünün aynı ilgi, bilgi, beceri, algılama düzeyinde olması beklenemez. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretimi tüm bu farklılıkları temel alarak tasarlamayabilmeleri gerekir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2008) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri arasında da öğrencinin bireysel farklılıklarının belirlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin bu farklılıklara göre planlanması, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapılması gibi yeterliliklere yer verilmiştir. Problem durumu kısmında açıklandığı gibi demokratik bir eğitim ortamında da öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıkları, farklı ihtiyaçları, ilgileri temel alınarak tasarlanması beklenmektedir. Öğretmenler bireysel farklılıkların çok fazla olduğu sınıflarda okulda öğrenme modelleri ya da farklılaştırılmış öğretim gibi bireysel farklılıkları temel alan öğretim modellerini kullanabilmelidir (Erden ve Akman, 2006). Bununla birlikte bu modellerin kullanılması hem öğretmenlerin bu modeller konusunda mesleki yeterliliklerinin olmasını hem de daha fazla zaman gerektirmektedir. Bu nedenle öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarının dikkate alınarak tasarlanabilmesi için öğretmen yetersizliği, yoğun program, kalabalık sınıflar gibi sorunların çözülmesinin gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliğiyle ilgili ortaya çıkan diğer problem ise öğrencilerin motivasyon düşüklüğü olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin ilgisizliği/isteksizliği, sorumluluklarını yerine getirmemeleri, amaçsız olmaları, derslere hazırlıksız gelmeleri ve geleceğe ilişkin olumsuz olmaları gibi motivasyon düşüklüğüyle ilgili problemler ifade etmişlerdir. Erden'e (2005) göre öğrencilerin motivasyon düşüklüğü sınıfta olumsuz davranışlara neden olabilmektedir. Akpınar'ın (2008) yaptığı araştırmada da öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının ve öğrenme isteksizliklerinin öğretmenler için strese neden olan bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin motivasyon düşüklüğünün demokratik eğitim ortamının özellikle öğretim boyutundaki ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyebileceği düşünülebilir. Ancak bu sorunu sadece öğrenci kaynaklı bir sorun olarak ele almak çok doğru olmayacaktır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri fizyolojik, psikolojik, sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilişkilidir (Erden, 2005). Öğretmenin öğrencinin motivasyonunu arttırmak için tüm bu

ihtiyaçları karşılaması mümkün olmamakla birlikte, ğretimi öğrencinin sosyal, psikolojik ve akademik ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçekleştirmesinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olacaktır. Ayrıca ğretmenin öğrencinin motivasyonunu etkileyen faktörleri iyi bilmesi, kısacası öğrenciyi iyi tanması da önemlidir.

Sonuç olarak gerek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin eksikliği, gerekse öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıkları problemleri sadece öğrenciyle ilgili problemler değildir. Öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin de bu problemlerin ortaya çıkmasına ya da öğretmenler tarafından problem olarak tanımlanmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciyle ilgili olarak ortaya çıkan diğer problem kaynağı da öğrencilerin istenmeyen davranışlarıdır. Bulgular kısmında da aktarıldığı gibi öğretmenler bu problem alanında 10'un üzerinde farklı davranış ifade etmişlerdir. Bazı ğretmenler de genel olarak sorunu "ğrencilerin davranışları" şeklinde belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin istenmeyen davranışları içinde şiddet, kurallara uymama, sınıfta gürültü yapma gibi herhangi bir ne çıkan davranış olmadığını göstermektedir. Örneğin farklı araştırmalarda (Sadık ve Doğanay, 2007; Kocabey, 2008; Türnüklü ve Galton, 2001) sınıf içinde yaygın olarak rastlanan istenmeyen davranışlardan birisi olarak belirlenen öğrencilerin dersi aksatacak şekilde çok konuşması ya da gürültü yapması problemi sadece bir ğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Araştırmanın dikkate değer bir başka sonucu da öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair problemin öğretmenler tarafından ifade edilme sıklığının eğitim kademelerine göre farklılık göstermesidir. Buna göre ilkokul ğretmenlerinin %3.05'i, ortaokul ğretmenlerinin %10.99'u, lise ğretmenlerinin ise %10.13' öğrencilerin istenmeyen davranışlarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olduğunu düşünmektedirler. Alkaş (2010) tarafından yapılan araştırmada da ikinci kademede okuyan öğrencilerin birinci kademede okuyan öğrencilere göre daha fazla istenmeyen davranış gösterdiği saptanmıştır. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen ğrenci davranışlarını problem olarak tanımlama oranları arasındaki fark, bu davranışların çoğunlukla öğrencilerin ergenlik döneminde yaşadıkları değişimle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin istenmeyen davranışlarının motivasyon düşüklüğü, ailevi problemler, öğrenme güçlüğü gibi birçok farklı sebebi olabilir. Hyman'e (1997'den aktaran Sarpkaya, 2007, 119) göre de "bireyin yanlış davranışı, sistem etmenlerinin bir işlevidir" ve öğrencinin istenmeyen davranışları "aile, politika, uyarıcılar,

pekiştireçler, cezalar, toplumsal kurallar, aşırılıklar, tabular, kültürel örüntüler, toplumsal koşullar” olarak sıralanabilecek dışsal güçler ile “gereksinim, doğal örüntüler, biyolojik dürtüler ve psikolojik koşullar” olarak sıralanabilecek içsel güçler göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerinin ortaya çıkartılması ve bu nedenlere yönelik çözümler oluşturulmasının öğretmenlerin görevleri arasında yer aldığı söylenebilir. Sonuç olarak her ne kadar öğrencilerin istenmeyen davranışları demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturacak bir problem olsa da Terzi’nin de (2002) ifade ettiği gibi bu davranışların etkili bir şekilde yönetilmesi öğretmenin sınıf yönetimi becerisiyle de ilişkili bir konudur.

Eğitim/Öğretim Programları Kaynaklı Problemler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde beşinci önemli engel eğitim/öğretim programları kaynaklı problemlerdir. Bu engelin kaynağını ise önem derecesine göre sırasıyla eğitim ve öğretim programlarının yoğun olması, programların yetersizliği, ders kitaplarıyla ilgili problemler ve değerlendirmeye ilgili problemler oluşturmaktadır.

Demokratik eğitim ortamının özellikle eğitim programı/öğretim boyutundaki ölçütlerinin gerçekleştirilmesi programların niteliği ve uygulanabilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte eğitim/öğretim programlarının beşinci öncelikli problem alanı olarak ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bu sonuç kalabalık sınıflar ve eğitim teknolojilerinin eksikliğinin öğretim açısından eğitim/öğretim programlarına göre daha önemli bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir.

Eğitim/öğretim programlarıyla ilişkili olarak ortaya çıkan problem alanları ve bu alanlarda yer alan problemler incelendiğinde öğretmenler için ders kitaplarının ($f=15$) ve değerlendirmenin ($f=9$) diğer problemlere göre daha önemsiz problemler olduğu görülmektedir. Ayrıca programların farklı öğretmenler tarafından farklı açılardan yetersiz görüldüğü saptanmıştır. Dolayısıyla programların yetersizliği açısından da öne çıkan ortak bir problemin olmadığı söylenebilir. Bununla beraber öğretmenler için eğitim/öğretim programları açısından en can alıcı sorunun eğitim programlarının yoğunluğu olduğu görülmektedir. Yapılan farklı araştırmaların sonuçları da öğretim programlarının yoğun olmasının programların uygulanmasını zorlaştıran bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Oğuz ve Bayındır (2009) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin yaklaşık %26’sının programın yoğunluğunu ve bununla ilişkili olarak zamanın yetersiz olmasını sorun

olarak gördükleri saptanmıştır. Konur, Ayas ve Konur (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler fen ve teknoloji dersi kılavuz kitaplarındaki etkinlik sayısının çok olmasının uygulamada zaman sıkıntısı yarattığını belirtmişlerdir. Güven'in (2008) yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenleri için programların uygulanmasında karşılaşılan en önemli sorunun ayrılan sürenin yetersizliğini olduğu ortaya çıkmıştır. Aykaç (2007) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin %38'i de içeriğin fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Kurt ve Yıldırım (2010) tarafından yapılan araştırmada da kimya öğretim programlarının uygulanmasında zamanın yetersizliği bir sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Akpınar (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretim sürecindeki zaman baskısının öğretmenler için orta düzeyde bir stres kaynağı oluşturduğu belirlenmiştir. Tüm bu araştırma bulgularından yola çıkılarak programların yoğun olmasının Türkiye eğitim sisteminde öğretmenleri etkileyen ortak sorunlardan birisi olduğunu söylenebilir.

Demokratik eğitim ortamında, öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıkları temel alınarak tasarlanması gerekir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel özellikleri iyi bilinmelidir (Dewey, 2007). Bununla bağlantılı olarak içerik öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirilmeli, öğrencilerin ilgileri içeriğe dâhil edilmeli ve öğretim yöntemleri belirlenirken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Apple ve Beane, 2011; Dewey, 2007). Ayrıca öğrencileri aktif kılan öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Yeşil, 2004). Değerlendirme ise sonuç değil, süreç odaklı değerlendirmeyi temel almalı ve alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır (Arabacı, 2005; Guernsey ve Merriam, 1972; MacMath, 2008; Topkaya, 2004). Demokratik eğitim ortamında öğretimin temel unsurları olarak özetlenebilecek tüm bu uygulamalar öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine, öğretmenin tüm kararları verdiği ve sonuç odaklı klasik değerlendirmenin kullanıldığı bir öğretim sürecine göre öğretmenin yoğun çabasını gerektiren ve zaman alan uygulamalardır. Dolayısıyla programların yoğun olması ve öğretmenlerin programları yetiştirmek konusunda bir baskı yaşamaları tüm bunların gerçekleştirilmesini zorlaştıracaktır. Araştırmaya katılan öğretmenler de programların yoğun olmasının özellikle öğretimin bireyselleştirilmesi ve aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması açılarından sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretim programlarının yoğun olmasının, zaman sıkıntısı yaşanmasının ve öğretim programlarını yetiştirme baskısının öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini özellikle öğretim boyutu açısından gerçekleştirmelerine önemli bir engel kaynağı oluşturacağı söylenebilir. Bununla beraber zaman baskısının yaşandığı bir

eğitim ortamında katılımcı karar alma mekanizmalarının hayata geçirilmesinin de zor olacağı düşünülebilir.

Araştırmanın eğitim/öğretim programları açısından dikkate değer bir sonucu da eğitim programlarının yetersizliğinin sadece 24 öğretmen tarafından problem olarak ifade edilmesi ve bu öğretmenlerin de bulgular kısmında aktarıldığı gibi birbirinden farklı yetersizliklerden bahsetmeleri olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin programların yetersizliğine dair ortaklaştıkları bir problem olmadığı söylenebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi değerlendirme ve ders kitaplarıyla ilgili problemler de çok az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Tüm bu sonuçlar eğitim programlarında çok sayıda ders olması ve öğretim programlarında çok fazla kazanım olması dışında programların demokratik eğitim ortamı açısından çok önemli bir sorun teşkil etmediğini göstermektedir. Dolayısıyla programların demokratik eğitim açısından uygun olduğu, ancak kalabalık sınıflar, fiziki alt yapı eksiklikleri, eğitim teknolojilerinin yetersizliği ve kazanım sayısının fazla olması nedeniyle uygulanmasında zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Öğretmen Kaynaklı Problemler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde en az tekrar edilen dolayısıyla öğretmenler tarafından en önemsiz görülen engel öğretmen kaynaklı problemlerdir. Bu engelin kaynağını ise önem derecesine göre sırasıyla öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, öğretmenlerin demokratik olmayan davranış/tutumları, öğretmenlerin mesleğe yönelik olumsuz tutumları, öğretmenler arasındaki uygulama farklılıkları ve ilişkilerdeki sorunlar ile öğretmenlerin kişilik özellikleri/psikolojisi oluşturmaktadır.

Bu sonuçların öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik algılarının oldukça yüksek olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler, kendi kapasitelerine yönelik algılarının yüksek olmasından dolayı, sorunu kendilerinin dışındaki kaynaklarda görüyor olabilirler. Yapılan bazı araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Doğanay ve Sarı (2004) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler öğrencilere temel demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde problem kaynağı olabilecek değişkenler arasında öğretmenin bilgi-beceri eksikliği değişkenine en düşük ikinci ortalama puanı vermişlerdir. TALIS Türkiye raporunda da öğretmenlerin özyeterlilik algılarının genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, öğretmenlerin %94'ünün sınıf içindeki çalışmalarda başarılı olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün ([07.02.2013c]) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin tüm yeterlilik alanlarında kendilerini yeterli ya da oldukça yeterli buldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin tüm yeterlilik alanlarında orta ve üstü düzeyde yeterli oldukları saptanmıştır. Bu çalışmanın önemli bir sonucu gözlem-görüşme sonuçları ile öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçları arasında her ne kadar fark olsa da elde edilen sonuçların öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları açısından örtüşmesi, yani elde edilen sonuçların verdiği mesajların büyük oranda benzerlik göstermesidir. Bu sonuç öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarının gerçek durumdan daha olumlu olduğunu, bununla beraber gerçek durumdan bütünüyle de farklı olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları da bu bakış açısıyla değerlendirilebilir.

Öğretmen kaynaklı problem en önemli problemin öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmek istememeleri, mesleki yetersizlikleri konusunda önlem almamaları olduğu, diğer problemlerin ise çok az öğretmen tarafından ifade edildiği görülmektedir. Eğitim politikalarıyla ilgili problemler arasında öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin HÖE ve HİE'lerin yetersizliğiyle ilgili problemlerden bahsedilmiştir. Burada bahsedilen mesleki yetersizlikler ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çaba göstermemesiyle ilgilidir ve bu nedenle eğitim politikaları alanında bahsedilen problemlerden farklıdır. TALIS Türkiye raporuna göre öğretmenler, araştırmanın yapıldığı tarihten önceki 18 ay içerisinde ortalama 12 gün mesleki gelişim etkinliklerine katılmışlardır. Bununla beraber öğretmenlerin bu 12 günün ortalama 10 gününde katıldıkları etkinlikler "öğretmenlik görevinin zorunlu bir parçası olan ya da zorunlu olan mesleki gelişim" etkinlikleri olmuştur. Ayrıca aynı araştırma sonucunda öğretmenlerin %45'inin daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmak isterken, %55'inin istemediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini geliştirmek konusunda isteksiz olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi için en önemli unsurdur. Problem durumu kısmında da açıklandığı gibi demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin özellikle öğretim boyutunda önemli kişisel ve mesleki yeterliliklere (Chicoine, 1997; Dewey, 2007; Gutek, 2001) sahip olmalarını gerektirir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki

gelişim yönündeki olumsuz tutumlarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi önünde engel oluşturacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki olumsuz tutumları öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleriyle ya da mesleki gelişim yönündeki çabalarının takdir edilmemesiyle ilgili olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimleri yönünde yaptıkları çabaların teşvik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen kaynaklı problemler arasında yer alan öğretmenlerin demokratik olmayan davranış/tutumları, öğretmenlerin mesleğe yönelik olumsuz tutumları, öğretmenler arasındaki uygulama farklılıkları ve ilişkiler, öğretmenlerin kişilik özellikleri/psikoloji problemleri ise çok az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle bu problem alanlarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi açısından öncelikli engeller olmadığı söylenebilir.

Yukarıda aktarılan tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi açısından Türkiye eğitim sistemindeki en önemli sorunların eğitime ayrılan bütçe ve eğitim finansmanı politikalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %53'ü eğitim finansmanı ile ilişkili olarak ele alınabilecek fiziki alt yapı ve eğitim teknolojilerini problem kaynağı olarak görmektedirler. İlk bakışta doğrudan eğitim finansmanı ile ilgili görülmeyen ancak eğitimdeki kamu finansmanının payıyla da ilişkili olduğu anlaşılan ailelerin/öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleriyle ilgili problemler de öğretmenlerin %25'i tarafından ifade edilmiştir. Tüm bunlar demokratik eğitim açısından Türkiye'nin en temel probleminin okulların, eğitime yeterli bütçe ayrılmamasından kaynaklı problemleri ve öğrenciler arasındaki ailelerin ekonomik ve sosyal dezavantajlı durumlarından kaynaklanan fırsat eşitsizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir önemli sonuç ise öğretmenlerin kendileri dışındaki faktörleri öncelikli problem kaynakları olarak tanımlamaları ve kendilerine problem kaynağı olarak en son önceliği vermeleridir.

5.9. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın on ikinci alt problemine cevap oluşturmak için, sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynaklarının eğitim kademesine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları kademelere göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte bu problem kaynaklarının öncelik sıralaması farklılaşmaktadır. Sonuç olarak tüm eğitim kademelerinde demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları aynıdır, ancak bu problem kaynaklarının öncelik sıralaması eğitim kademelerine göre farklılaşmaktadır.

Öncelik sıralaması ise özellikle ilkokul ve ortaokul kademeleri ile lise kademesi arasında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temel nedeninin ise ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler tarafından öğrenci ve aile kaynaklı problemlerin algılanmasındaki farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre aile lise öğretmenlerinin %39.24'ü tarafından problem kaynağı olarak belirtilerek bu kademedeki ikinci öncelikli problem olmuş, bununla beraber ilkokul öğretmenlerinin %53.66'sı, ortaokul öğretmenlerinin %56.54'ü tarafından problem kaynağı olarak belirtilerek bu kademelerde birinci öncelikli problem kaynağı olmuştur. Farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin aileyi problem kaynağı olarak belirtme öncelikleri ve oranları arasındaki bu farkın öğrencinin çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerlemesiyle aile-çocuk ilişkisinin ve ailenin çocuğunun eğitimine yönelik ilgisinin değişimiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenci, ilkokul ve ortaokul kademelerinde aileye daha bağlı bir yaşam sürmektedir. Dolayısıyla ailenin okula karşı ilgisi daha yüksektir (Yeşilyaprak, 2010). Öğretmen de ailelerle daha fazla iletişim halindedir. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul kademelerinde özellikle eğitime, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışlara sahip ailelerin öğretmenler için problem oluşturmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin çocuğun eğitimi için aile desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları ilkokul kademesinde ailelerin ilgisizliğinin de önemli bir problem oluşturacağı açıktır. Lise kademesinde ise öğrenci aileden özerkleşme ile de karakterize edilen bir dönem yaşamaktadır (Erikson, 1963'den aktaran Akboy ve İkiz, 2007). Bu dönemde öğrenci ailesinin okulla çok yakın bir ilişki içinde olmasını, okula sık sık gelmesini istemez. Lise öğretmenin aileden beklentileri ile ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenin beklentileri de birbirlerinden farklıdır. Dolayısıyla bu kademedeki aile-öğretmen arasında kurulan ilişki ilkokul ve ortaokul kademesindeki kadar yakın değildir. Bu nedenle lise kademesinde görev yapan öğretmenler için aile kaynaklı problemlerin ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre ikincil öncelikli bir problem alanı olarak ortaya çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen lise kademesindeki

öğretmenlerin önemli bir kısmı için (%39.24) aile kaynaklı problemlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğu da görülmektedir.

Aile kaynaklı problemlerde ortaya çıkan tabloya benzer bir tablo öğrenci kaynaklı problemlerle ilişkili olarak da çıkmıştır. Buna göre lise kademesinde görev yapan öğretmenler için öğrenci (%34.81) üçüncü öncelikli problem kaynağı iken, ortaokul kademesi (%24.08) için beşinci, ilkokul kademesi (%11.58) için altıncı öncelikli problem kaynağı olmuştur. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler çocukluktan yetişkinliğe doğru yol alırken, öğretmenler için öğrenciyle ilgili problemlerin arttığı görülmektedir. Bu nedenle, bu farklılığın öğrencinin gelişim özellikleriyle ve bununla ilişkili olarak öğretmenin öğrenciyle ilgili problemlerin kaynağına yönelik algısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik kadınlarda 11-20 yaş, erkeklerde ise 13-20 yaş aralığında gerçekleşmektedir (Aydın, 2010). Ortaokul yıllarının bazı öğrenciler için ergenliğin başlangıç dönemine denk geldiği söylenebilir. Lise yılları ise öğrencilerin çoğunluğu için ergenlik dönemine özgü fiziksel, psikolojik, sosyal değişimlerin yoğun olarak yaşandığı orta ergenlik evresinin yaşandığı yıllardır (Steinberg, 1999). Bazı öğrenciler tarafından “fırtınalı ve stres yüklü bir dönem” (Aydın, 2010, 175) olarak yaşanan bu dönemde sınıf ortamını etkileyen ve öğretmen tarafından olumsuz görülen davranışlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle ilkokul kademesinden lise kademesine gidildikçe öğrenci kaynaklı problemlerin öğretmenler tarafından dikkate değer biçimde daha fazla ifade edilmesinin nedeninin öğrencilerin ergenlik döneminde yaşadığı değişiklikler olduğu düşünülmektedir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğrenci kaynaklı problemleri ifade etme sıklığı arasındaki farklılığın bir diğer nedeninin ise öğretmenlerin öğrenciyle ilgili problemlerin kaynağına yönelik algıları olduğu düşünülmektedir. İlkokul döneminde öğretmenler öğrencileri bağımsız bireyler olarak değerlendirmeyip öğrenciyle ilgili problemleri aile faktörüne bağlıyor olabilirler. Bununla birlikte ortaokul yıllarından itibaren öğretmenler öğrencileri aileden bağımsız bireyler olarak değerlendirip öğrencilerle ilgili problemlerin kaynağını öğrencinin kendisinde görme eğilimi gösteriyor olabilirler. Bununla beraber bu algının öğrencilerin gelişim özellikleriyle tutarlı olmadığı da vurgulanmalıdır.

5.10. Öneriler

Bu bölümde araştırma süreci ve sonuçları göz önünde bulundurularak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.10.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırmada demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyi öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma kapsamında geliştirilen DEOÖ'nün öğrenci formunun geliştirilerek demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleşme düzeyi öğrenci ve öğretmen algılarına dayalı olarak karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

2- Bu araştırmanın sonucunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ölçek toplamı ve tüm alt boyutlar bakımından demokratik eğitim ortamı ölçütlerini anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları saptanmıştır. Bu farklılığın nedenlerinden birisinin de ilkokullardaki sınıf öğretmenliğine dayalı eğitim olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, sonraki araştırmalarda ilkokul kademesindeki, sınıf öğretmenliğine dayalı eğitim yapısının, eğitim-öğretim, ilişkiler ve karar alma mekanizmaları üzerindeki etkisi genel olarak ve demokratik eğitim açısından incelenebilir.

3- Bu araştırmanın sonucunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini eğitim programı-öğretim alt boyutu bakımından anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları saptanmıştır. Oysa tüm kademelerdeki öğretim programlarında demokratik eğitim-öğretileri destekleyecek unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yazılı programların uygulanmasında ne gibi farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların nedenleri araştırılabilir.

4- Bu araştırmada, farklı okul türleri ve eğitim kademeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ancak aynı tür okullarda çalışan meslek dersleri öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeyleri ayrıca karşılaştırmalı olarak ele alınmamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, mesleki ve teknik liseler, imam hatip liseleri ve ortaokulları için böyle bir karşılaştırmalı araştırma yapılabilir.

5- Bu araştırmada eğitim programı-öğretim alt boyutu, alt boyut ortalama puanları üzerinden değerlendirilmiş, bu boyutta yer alan maddeler tek tek değerlendirilmemiştir. Sonraki araştırmalarda, eğitim programı-öğretim alt boyutunda hedefler, içerik, yöntem, materyal ve değerlendirme öğelerine ilişkin maddelerden hangilerinde daha fazla zorluk yaşandığı ve nedenleri incelenebilir.

6- Bu araştırmada sanat dersleri öğretmenlerinin demokratik eğitim ortamı lütlerini diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları saptanmıştır. Bu sonucun sanat öğretmenlerinin mesleki eğitimlerinin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürde bu konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmadığı için, sanat öğretmenlerinin, mesleki eğitimlerinin demokratiklik düzeyi ve bunun demokratik öğretmen davranışlarına etkisinin araştırılması önerilebilir.

7- Bu araştırmada mesleki deneyim bağımsız değişken olarak alınmamıştır. Ancak, araştırmada eğitim programı-öğretim ve karar alma boyutlarındaki demokratik öğretmen davranışlarının mesleki deneyimle de ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda mesleki deneyimin de bağımsız değişken olarak alınarak deneyim ile demokratik öğretmen davranışları arasındaki ilişki ve deneyimin bu ltlerin gerçekleştirilmesine hangi açılardan katkı sağladığı araştırılabilir.

8- Bu araştırmada, demokrasi eğitimi, demokratik eğitim ve insan hakları eğitimiyle ilgili HE ya da HİE alma durumunun demokratik eğitim ortamı ltlerinin öğretmen-ilişkiler alt boyutu bakımından gerçekleştirilme düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu sonucun HE ve HİE'lerin içerikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi ve demokratik eğitimle ilgili HE ve HİE programlarının içerikleri demokratik eğitim ortamı ltlerinin gerçekleştirmesine katkısı açısından ayrıntılı olarak incelenebilir.

9- Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimlerinin demokratikliği bağımsız değişken olarak alınmamış ve bunun demokratik eğitim ortamı ltlerini gerçekleştirme düzeylerine etkisi incelenmemiştir. nk böyle bir inceleme, demokratik öğretmen eğitimi programının ne olduğunun tanımlanmasına yönelik kapsamlı bir başka çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle hem demokratik öğretmen eğitimiyle hem de öğretmen eğitim programlarındaki demokratik uygulamaların öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ltlerini gerçekleştirme düzeyleri üzerindeki etkisiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

10- Literatürde, öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının lise türüne göre farklılaşma durumunu inceleyen yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

11- Bu araştırmada, ölçekte yer alan ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları belirlenmesine rağmen, her bir alt boyut için ayrı bir inceleme yapılmamıştır. Bu nedenle, karar alma, eğitim programı-öğretim ve öğretmen-ilişkiler alt boyutlarındaki ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynakları her alt boyut için ayrıca incelenebilir.

12- Bu araştırmada kalabalık sınıfların demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyen önemli bir problem kaynağı olduğu saptanmıştır. Ancak literatürde büyük ve küçük sınıf kavramlarının çok farklı olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler için de kalabalık sınıfın tam olarak ne ifade ettiği açık değildir. Bu nedenle, sınıf mevcudunu değişken olarak inceleyen araştırmalarda, elde edilen sonuçların daha objektif olarak yorumlanabilmesi için, öğretmenlere optimum sınıf mevcudunun ne olması gerektiği yönünde bir sorunun ayrıca yöneltilmesi önerilebilir.

13- Bu araştırmada genel olarak sayısal branş öğretmenleri, sözel branş öğretmenlerine göre demokratik eğitim ortamı ölçütlerini daha az gerçekleştirdiklerini algılamışlardır. Literatürde de bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ancak literatürde bu farklılığın nedenini inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle sayısal ve sözel branşlara yönelik öğretmen yetiştiren programlar ile bu programların öğretmenlerin demokratik davranışları üzerindeki etkisi incelenebilir.

14- Araştırma sırasında yapılan literatür taramasında, araştırmalarda branş değişkeninin çok farklı biçimlerde sınıflandırılarak incelendiği görülmüştür. Bu durum araştırmaların sonuçlarını karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Literatürdeki bu karışıklıktan yola çıkılarak eğitim bilimleri alanındaki çalışmalarda branşların en uygun olarak nasıl sınıflandırılabileceği incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalarda, uzmanlık alanına ve uzmanlık alan eğitiminin yapısına özgü özellikler göz önünde bulundurularak nasıl bir sınıflandırma yapılacağına ilişkin bir çalışma da gerçekleştirilebilir.

15- Bu araştırmada demokratik eğitim ortamı sınıf düzeyinde ele alınmıştır. Okul düzeyinde demokratik eğitim ortamını inceleyen daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

16- Bu araştırma sonucunda eğitime ayrılan bütçenin ve eğitim bütçesindeki kamu finansman payının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyen faktörlerden birisi olduğu saptanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ülkelerin eğitim finansman politikaları ile eğitim sistemlerinin okul ya da sınıf düzeyindeki demokratikliği arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

17- Bu araştırma sonucunda okul ve sınıfların fiziki yetersizlikleri ile eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliklerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyen önemli problem kaynakları olduğu saptanmıştır. Ancak bu yetersizliklerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesini hangi açılardan engellediği incelenmemiştir. Bundan sonraki araştırmalarda fiziki yetersizlikler ile eğitim teknolojileri ve donanım yetersizliklerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi üzerindeki etkisi ayrıntılı olarak incelenebilir.

5.10.2. Uygulayıcılara Yönelik  neriler

1- Araştırma sonucunda, fiziki alt yapı ve eğitim teknolojilerinden kaynaklı problemlerin, demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesinde en önemli engeli oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca okulun ortalama sınıf mevcudunun demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesi üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Türkiye genelinde ortalama sınıf mevcutlarının azaltılması, bina ve derslik eksiliklerinin giderilmesi, tüm okullarda eğitim teknolojilerinin ulaşılabilir olması yönünde çalışmaların yapılması önerilebilir.

2- Araştırma sonucunda ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olmasının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğu saptanmıştır. Bu nedenle Türkiye’de öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinden kaynaklı dezavantajları en aza indirmek için eğitim finansmanının tamamının devlet tarafından karşılandığı bir finans politikası yürütülmesi, okullar arasındaki ekonomik koşullardan kaynaklı alt yapı farklılıklarının giderilmesi ve okullar arasındaki kalite farklılıklarının azaltılması yönünde çalışmalar yapılması önerilebilir.

3- Araştırma sonucunda ailelerin eğitime, okula ve öğretmene yönelik olumsuz tutum ve davranışları ile ailedeki  ocuk eğitiminin de demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin

gerçekleştirilmesine engel oluşturduğu saptanmıştır. Demokratik eğitimin hedeflerine tam olarak ulaşması ancak öğrencilerin aile çevrelerinin de demokratikleşmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedenle ailelere yönelik olarak hem ailelerin okula, öğretmene karşı önyargılarını ve olumsuz tutumlarını değiştirebilecekleri hem de çocuk eğitimi konusunda bilinç kazanacakları eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir. Aynı zamanda aile-okul işbirliğini ve iletişimini geliştirmek yönünde çalışmalar da yapılabilir.

4- Araştırma sonucunda, öğretmen yetiştirme politikalarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturan problem kaynaklarından birisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun demokratik eğitim, demokrasi eğitimi ve insan hakları eğitimiyle ilgili HÖE'lere ve HİE'lere katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilme düzeyinin branşa göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği'dir. Bu sonucun farklı branşlardaki öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimin niteliğiyle de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle üniversitelerdeki öğretmen eğitim programlarının tümünün öğretmenlere demokratik eğitim/öğretim yeterlilikleri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi önerilebilir. MEB ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri de demokrasi eğitimi, demokratik eğitim, insan hakları eğitimi ve kişilerarası ilişkilerle ilgili HİE'lerin sayısını arttırabilir. Bununla birlikte, HÖE ve HİE programları geliştirilirken demokrasi eğitiminin, demokratik eğitimin ve insan hakları eğitiminin öğretmen niteliklerini, sınıf-içi ilişkileri, eğitim-öğretimi ve karar alma süreçlerini içine alan bir süreç olduğunun göz önünde bulundurulması ve programların öğretmen adayları ile öğretmenleri tüm bu boyutlarda geliştirecek şekilde tasarlanması önerilebilir.

5- Araştırma sonucunda, insan gücü planlaması ve uygulaması politikalarının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturan problem kaynaklarından birisi olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ders yüklerinin ve ders dışı görevlerinin fazla olduğunu düşünmekte ve öğretmen açığını problem olarak görmektedirler. Ayrıca demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin ilkökul öğretmenleri tarafından karşılanma düzeyinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini daha iyi tanımalarının ve onlarla daha fazla zaman geçirmelerinin bu sonucun nedenleri arasında yer aldığı düşünülmektedir. Bu nedenle daha fazla sayıda öğretmen ataması yapılarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ve öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması önerilebilir. Böylece öğretmenlerin

öğrencilerini daha iyi tanıyarak öğretimi onların bireysel farklılıklarını temel alarak tasarlayabilmeleri ve öğrencileriyle daha etkili iletişim kurmaları mümkün olabilir.

6- Araştırma sonucunda, eğitim öğretim programlarının yoğun olmasının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturan problem kaynaklarından birisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca programların demokratik öğretim için uygun olduğu, ancak uygulanmasında zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın program değerlendirme çalışması yaparak programların uygulanmasındaki zorlukları tespit etmesi ve bu doğrultuda programları revize etmesi önerilebilir.

7- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturan problem kaynaklarından birisi olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak yaptıkları çalışmaların desteklenmesi önerilebilir. Örneğin, lisansüstü eğitim yapan, bilimsel etkinliklere ve seminerlere katılan öğretmenlere olanak sağlanabilir ve bu öğretmenler maddi yönden desteklenebilirler. Ayrıca öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip edebilmeleri için bilimsel yayınlara ulaşmalarının kolaylaştırılması da önerilebilir.

8- Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğinin/öğretmenlerin değersizleştirilmesinin ve öğretmenlerin ekonomik yetersizliklerinin demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturan problem kaynaklarından birisi olduğu saptanmıştır. Bu problemlere yönelik olarak öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin itibarının artırılmasına yönelik politikalar oluşturulması önerilebilir.

9- Öğretmenler eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin birçok problem tanımlamışlardır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin sistemin genel yapısından kaynaklı olarak yaşadıkları problemleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapması önerilebilir. Öğretmenlerin, uygulayıcılar olarak yaşadıkları problemler ve çözüm önerileri sistemin daha iyi hale getirilmesi konusunda önemli katkılar sağlayacaktır.

10- Araştırma sonucunda öğretmenler için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği/farklılığının demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin gerçekleştirilmesine engel oluşturan problem kaynaklarından birisi olduğu saptanmıştır. Bu problemlerin nedenlerinin ise öğrencilerin yeterli düzeyde bilgi, beceri kazanmadan bir üst kademeye geçmesi ve öğretmenlerin öğretimi bireysel farklılıkları temel alarak

planlama konusundaki yetersizlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ilgileri doğrultusunda dersler alabileceği, böylece derse ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olacağı, seçmeli ders olanaklarının daha fazla olduğu bir sistemin geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlere, dersleri bireysel farklılıkları temel alarak tasarlayabilecekleri yeterlilikleri kazandıracak HÖE ve HİE programlarının planlanması önerilebilir.

11- Bu araştırmada deneyim bağımsız değişken olarak incelenmemekle birlikte, daha fazla deneyime sahip olan ÖO/EE ve EYO mezunu öğretmenlerin demokratik eğitim ortamı ölçütlerini gerçekleştirme düzeyleri çoğu zaman diğer öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle okullarda deneyimli öğretmenler ile daha az deneyimli öğretmenlerin mesleki paylaşımda bulunacakları etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir.

12- Araştırma sonucunda demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin genel olarak ve tüm alt boyutlar bakımından gerçekleştirilme düzeylerinin lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonucun ise öğretmen, okul ve öğrenci niteliğiyle ilgili üç temel nedeni olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle resmi liseler arasındaki öğretmen niteliği ile fiziki alt yapı ve donanım koşullarının eşitlenmesi yönünde çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu çalışmaların yapılmasının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için de gerekli olduğu düşünülmektedir.

13- Okulların kurum kültürünü oluştırmada önemli etkisi olan müdürlere demokratik eğitim konusunda eğitim verilerek, müdürlerin öğretmenlere demokratik eğitim konusunda rehberlik yapması sağlanabilir. Bu uygulamanın özellikle deneyimsiz öğretmenler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

14- Demokratik eğitim ortamlarını hayata geçirmek için öğretmenlerin böyle bir ortamının neleri kapsadığını ve ne tür yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini bilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan öğretmen yeterlilikleri benzeri bir çalışmanın demokratik öğretmen yeterliliklerine yönelik olarak da gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu tarz bir çalışmanın hem öğretmenlerin demokratik eğitimin gerekliliklerini daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alabilmelerine ve hem de kendi uygulamalarını değerlendirebilmelerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahattin, Ebru Demir Uzunkol. 2011. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s. 31: 1-27.
- Ager, Alastair, Lindsay Stark, Bree Akesson, Neil Boothby. 2010. Defining Best Practice in Care and Protection of Children in Crisis-affected Settings: A Delphi Study. **Child Development**. c. 81. s. 4: 1271-1286.
- Akbaşı, Sait, Tuğba Yanpar Yelken, Önder Sünbül. 2010. Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 1. s. 1: 94-108.
- Akboy, Rengin, Ebru İkiz. 2007. **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, Uğur, Murat Özdemir. 2009. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 42. s. 2: 183-198. doi:10.1501/Egifak_0000001182
- Akın, Fetullah, Osman Şimşek, Tefik Erdem. 2007. **Türkiye’de Eğitim Sorunu: Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış**. Ankara: Türk Eğitim-Sen. http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/82.pdf [21.04.2013].
- Akpınar, Burhan. 2008. Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 16. s. 2: 359-366.
- Akpınar, Burhan, Mehmet Turan. 2004. Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi ve Demokrasi Eğitimine Bakış Açısı. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 386-396.
- Alkaş, Buket. 2010. İlköğretim Öğrencileri Arasındaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alobiedat, Ahmad, Raji Saraierh. 2009. The Degree of Democratic Practicing in the Classroom by Teachers. **European Journal of Social Sciences**. c. 9. s. 1: 109-119.
- Alternative Education Resource Organisation. [15.05.2012]. List of Democratic Schools. <http://www.educationrevolution.org/blog/list-of-democratic-schools/>

- Altun, Sadegül Akbaba. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. c. 8. s. 2: 567-586.
- Angell, V. Ann. 1991. Democratic Climates in Elementary Classrooms: A Review of Theory and Research. **Theory and Research in Social Education**. c. 19. s. 3: 241-266. doi:10.1080/00933104.1991.10505640
- Anılan, Hüseyin, Yılmaz Sarier. 2008. Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 16: 128-141.
- Apple, W. Michael, James A. Beane. 2011. **Demokratik Okullar**. çev. Mediha Sarı. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Arabacı, İ. Bakır. 2005. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. **Çağdaş Eğitim**. s. 316: 20-27.
- Aras, Hüseyin. 2000. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Hakları ile İlgili Tutumların Kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arkan, Rauf. 2000. **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Atık, Uyanık. 1988. Özel Ortaöğretim Öğretmenlerinin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Konseyi. [19.08.2012]. Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Description_TU.asp
- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi. 2011. Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi CM/Rec(2010)7 Sayılı Tavsiye Kararı ve Açıklayıcı Not. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_TU.pdf [23.07.2012].
- Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. 2008. Öğretmenlerin Eğitilmesi Yoluyla Demokrasi ve İnsan Hakları Kültürünün Yaygınlaştırılması Tavsiye Kararı. http://www.edchreturkeyeu.coe.int/Source/Resources/REC%20_2008_%201849_tr.pdf [23.07.2012].
- Aydeniz, Duriye. 2009. İlköğretim 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimindeki İşlevselliği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Ayhan. 1998. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, Betül. 2010. **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, Sevgi, Jale Çakıroğlu. 2010. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Ankara Örneği. **İlköğretim Online**. c. 9. s. 1: 301-315.

- Aydoğan, İsmail, Feride Kukul. 2003. Öğretmenler ile Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. s. 11: 23-31.
- Aykaç, Necdet. 2007. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 6. s. 22: 46-73.
- Bacher, Johann, Ursula Winklhofer, Markus Teubner. 2007. Partizipation von Kindern in der Grundschule. **Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle**. ed. Christian Alt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 271-299.
- Bailey, Kenneth. 2007. **Methods of Social Research**. New York: Free Press.
- Bakır, Kemal. 2007. John Dewey ve Demokratik Eğitim. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, Ali. 2010. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem Akademi.
- Balme, Chris, Dana Bennis. 2008. İsrailde Demokratik Eğitim. **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması**. ed. Matt Hern. çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon Yayınları: 191-205.
- Başar, Hüseyin. 2001. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1986. Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir? **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 19. s. 1-2: 111-116.
- _____. 1988. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başaran, Zeki. 2006. Demokratik Yaşamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bauer, Martin W. 2000. Classical Content Analysis: A Review. **Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research**. ed. Martin W. Bauer, George D. Gaskell. London: Sage Publication: 131-151.
- Bay, Erdal, Halil İbrahim Kaya, Kerim Gündoğdu. 2010. Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi. **e-Journal of New World Science Academy Educational Sciences**. c. 5. s. 2: 646-664.
- Biçer, Baykal. 2007. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Ortaöğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz (Kütahya Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, Cavit. 1986. Demokratik Davranışlar ve Demokratik Eğitim İlkeleri. **Çağdaş Eğitim**. s. 109: 15-20.
- Birleşmiş Milletler. 1948. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> [13.02.2012].

- _____. 1966. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/83-93.pdf> [13.02.2012].
- _____. 1969. Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme. http://www.ihop.org.tr/dosya/irk/tr_bmkomite.pdf [13.02.2012].
- _____. 1990. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf> [13.02.2012].
- Black, Thomas R. 2005. **Doing Quantitative Research in the Social Sciences**. London: Sage Publications.
- Blankenship, Glen. 1990. Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. **Theory and Research in Social Education**. c. 18. s. 4: 363-386.
- Blatchford, Peter, Paul Bassett, Penelope Brown, Clare Martin, Anthony Russell. 2004. **The Effects of Class Size on Attainment and Classroom Processes in English Primary Schools (Year 4 to 6) 2000- 2003: Research Brief**. London: Department of Education and Skills.
- Booth, Jerry Randolph. 1971. The Development of an Instrument for Measuring Selected Teacher Attitudes Toward the Use of Democratic Processes in Classrooms. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 7116511)
- Brouwer, Wendy, Anke Oenema, Rik Crutzen, Jascha de Nooijer, Nanne K. de Vries, Johannes Brug. 2008. An Exploration of Factors Related to Dissemination of and Exposure to Internet-delivered Behavior Change Interventions Aimed at Adults: A Delphi Study Approach. **Journal of Medical Internet Research**. c. 10. s. 2: e10. doi:10.2196/jmir.956
- Bulut, İlhami. 2008. Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 56: 521-546.
- Bulut, Nergüz. 2006. Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Demokratik Tutumları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 45: 37-59.
- Bulut, Nihat. 2003. Demokrasiyi İdeal Anlamına Yaklaştırma Çabası Olarak Radikal Demokrasi. **Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**. c. 7. s. 1-2: 41-68.
- Büyükkaragöz, Savaş. 1994. Demokrasi Eğitimi ve Okul. **Çağdaş Eğitim**. s. 202: 10-14.
- Büyükkaragöz, Savaş, Şahin Kesici. 1996. Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. **Eğitim Yönetimi**. s. 3: 353-365.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. Faktör Analizi: Temel Kavamlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 32: 470-483.
- _____. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 8. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener, Sadegül Akbaba Altun, Kamil Yıldırım. 2010. **TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/OECD/TALIS_tr_Rapor.pdf [20.04.2013].

Cappa, Dan. 1956. Classroom Situations that Develop Democratic Values. **The Social Studies**. c. 47. s. 3: 99-100.

Ceylan, Sibel Uyanık. 2009. Ortaöğretim Kurumlarında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chicoine, David M. 1997. Education for Democracy: A Pragmatic Approach. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 9733503)

Claeys, Caroline, Jean Nève, Paul M. Tulkens, Anne Spiewire. 2012. Content Validity and Inter-rater Reliability of an Instrument to Characterize Unintentional Medication Discrepancies. **Drugs Aging**. c. 29. s. 7: 577-591. doi:10.2165/11631980-000000000-00000

Colin, Scipio A. J., Thomas W. Heaney. 2001. Negotiating the Democratic Classroom. **New Directions for Adult and Continuing Education**. c. 2001. s. 91: 29-38. doi:10.1002/ace.28

Coşkun, Mehmet Kamil. 2011. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Özet]. **EKEV Akademi Dergisi**. c. 15. s. 46: 65.

Committee of Ministers of the Council of Europe. 1978. Resolution on the Teaching of Human Rights. <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=596491&SecMode=1&DocId=662794&Usage=2> [14.02.2011].

_____. 1981. Declaration Regarding Intolerance- A Threat to Democracy. <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=599800&SecMode=1&DocId=671794&Usage=2> [14.02.2011].

_____. 1982. Declaration on the Freedom of Expression and Information. <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601273&SecMode=1&DocId=675536&Usage=2> [14.02.2011].

_____. 1985. Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on Teaching and Learning About Human Rights in Schools. <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=605110&SecMode=1&DocId=686454&Usage=2> [14.02.2011].

_____. 1993. Vienna Declaration, 9 Ekim 1993. Viyana. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=621771> [14.02.2011].

- _____. 1999. Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on The Rights and Responsibilities of Citizens. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=168513&Site=CM> [14.02.2011].
- _____. 2002. Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on Education for Democratic Citizenship. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [14.02.2011].
- Council of Europe. 2006. Conclusions of Evaluation Conference of the 2005 European Year of Citizenship through Education, 27-28 Nisan 2006. Sinaia. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Texts/EYCE_Sinaia_Conclusions_En.pdf [14.02.2011].
- Creswell, John W. 2007. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- _____. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Boston: Pearson Education, Inc.
- Çakmur, Ebru. 2007. İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf-içi Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, Tekin, Ufuk Karakuş, Çağrı Öztürk Demirbaş. 2010. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 11. s. 1: 57-76.
- Çingil, Hülya, Cem Kadılar, Güler Koçber. 2007. **Türkiye Geneline İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi**. (TÜBİTAK 106K077). <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~kadilar/proje.pdf> [22.04.2013].
- Dajani, Jarir S., Michael Z. Sincoff, Wayne K. Talley. 1979. Stability and Agreement Criteria for the Termination of Delphi Studies. **Technological Forecasting and Social Change**. c. 13. s. 1: 83-90. doi:10.1016/0040-1625(79)90007-6
- Dalkey, Norman, Olaf Helmer. 1963. An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. **Management Science**. c. 9. s. 3: 458-467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458
- Dam, Hasan. 2008. Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 7. s. 14: 75-99.
- Daniel, Beverly-Jean, R. Patrick Solomon. 2008. Tomorrow's Teacher: The Challenges of Democratic Engagement. **Doing Democracy: Striving for Political Literacy and Social Justice**. ed. Darren E. Lund, Paul R. Carr. New York: Peter Lang Publishing: 301-318.
- Davies, Lynn. 1999. Comparing Definitions of Democracy in Education. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**. c. 29. s. 2: 127-140.

- Demerouti, Evangelia, Arnold B. Bakker, Friedhelm Nachreiner, Wilmar B. Schaufeli. 2001. The Job Demands- Resources Model of Burnout. **Journal of Applied Psychology**. c. 86. s. 3: 499-512.
- Demir, Mehmet Kaan. 2003. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2010. Dört Yıl Arayla İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Davranışlar Sergileme Sıklığına İlişkin Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 8. s. 1: 21-40.
- Demircioğlu, İsmail Hakkı, Celal Mutluer, Ebru Demircioğlu. 2011. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Öğretmen Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 19. s. 2: 577-586.
- Demirtaş, Bahattin, Mehmet Küçük. 2008. Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 3: 147-159.
- Dewey, John. 1996. **Demokrasi ve Eğitim**. çev. Tahsin Yılmaz. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- _____. 2007. **Deneyim ve Eğitim**. çev. Sinan Akıllı. Ankara: ÖDTÜ Yayıncılık.
- _____. 2010a. **Günümüzde Eğitim**. ed. Joseph Ratner. çev. ed. Bahri Ata, Talip Öztürk. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2010b. **Okul ve Toplum**. çev. H. Avni Başman. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Fatma. 2008. Ankara İli İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'ne İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, Ahmet, Mediha Sarı. 2004. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 39: 356-383.
- Duman, Bayram. 2006. İlköğretim Öğretmenliğinin Demokrasi Konusundaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, Bilal. 2004. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Entelektüel Şizofrenizm. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 94-108.
- Durmaz, Ayşe. 2008. Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edelstein, Wolfgang. 2011. Education for Democracy: Reasons and Strategies. **European Journal of Education**. c. 46. s. 1: 127-137. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x

- Eğitim Sen. [03.02.2013]. 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu Raporu. www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=15674#.Ui35W39S-Mi
- Eğitimde Reform Girişimi. 2009. **Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler**. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf [20.04.2013].
- _____. 2010. **Eğitim İzleme Raporu 2009**. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/izlemeraporu2009.pdf> [20.04.2013].
- _____. 2011. **Eğitim İzleme Raporu 2010**. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf [20.04.2013].
- _____. 2012. Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinde Öngörülen Artış, Eğitim Sisteminin Geçirdiği Dönüşüme ve Kaliteli Eğitimin Gereklerine Ne Ölçüde Yanıt Veriyor? http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/MEB_Butce_2013_PolitikaNotu_SON.pdf [20.04.2013].
- Ektem, Işıl Sönmez, Ali Murat Sünbül. 2011. Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 31: 159-168.
- Elfeddali, I., C. Bolman, I. Mesters, R. W. Wiers, H. de Vries. 2010. Factors Underlying Smoking Relapse Prevention: Results of an International Delphi Study. **Health Education Research Advance Access**. c. 25. s. 6: 1008-1020. doi:10.1093/her/cyq053
- Eraslan, Levent. 2011. İlköğretim Programlarında Girişimcilik Öğretimi (Hayat Bilgisi Dersi Örneği). **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 27: 82-94.
- Erbaş, Muhammet. 2007. Endüstri Meslek Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Bireysel ve Sosyal Değişkenler ve Algılar Bakımından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, Münire. 2005. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hiz.
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 2006. **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erjem, Yaşar. 2004. Katılımcı, Etkin ve Sorumlu Yurttaş Yetiştirmede Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning) Yöntemi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 354-360.
- European Democratic Education Community. [15.05.2012]. Member Schools. <http://www.eudec.org/Member+Schools>
- Fernandez-Balboa, Juan-Miquel, James P. Marshall. 1994. Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward and Education for Democracy. **Journal of Teacher Education**. c. 45. s. 3: 172-182. doi:10.1177/0022487194045003003

- Fidan, Nuray Kurtde. 2008. İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Kuramsal Eğitimbilim**. c. 1. s. 1: 48-61.
- Field, Andy. 2006. **Discovering Statistics Using SPSS**. London: Sage Publications.
- Freire, Paulo. 2001. **Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gelbal, Selahattin. 2008. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. c. 33. s. 150: 1-13.
- Gelbal, Selahattin, Hülya Kelecioğlu. 2007. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 33:135-145.
- Genç, Salih Zeki. 2006. Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Millî Eğitim**. s. 171: 43-54.
- Genç, Salih Zeki, Temel Kalafat. 2008. Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.19: 211-222.
- Gimbert, Belinda. 2002. The Responsive Classroom: A Practical Approach for Bringing Democratic Ideals into the Daily Fabric of Classroom Life. **New Horizons For Learning**. <http://www.marthalakecov.org/~building/strategies/democratic/gimbert.htm> [07.02.2011].
- Girgin, Günseli, Işık Gürşimşek. 2004. Okul Öncesi Eğitimde Demokrasi ile İlgili Bazı Kavramların Etkin Öğrenme Yoluyla Kazandırılmasının Öğrenme Düzeyine Etkisi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 310–315.
- Gollob, Rolf, Peter Krapf, Wiltrud Weidinger. 2010. **Educating for Democracy: Background Materials on Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers**. Belgium: Council of Europe Publishing.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, Elif Cüro. 2011. Demokratik Yurttaşlık Bağlamında Okul Öğrenci Meclisleri. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 40: 61-79.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, Sare Çetintaş. 2011. Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 17: 1-14.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, Ayşe Ülkü Kan. 2008. Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). **Millî Eğitim**. s. 178: 44-64.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, Ayşe Ülkü Kan, Elif Cüro. 2010. İlköğretimde Demokrasi Eğitimine Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği). **Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29. s. 2: 123-146.

- Gömlüksiz, Müfit. 1988. Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Gömlüksiz, Müfit. 1993. Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, Dilek. 1995. **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Gray, Peter, David Chanoff. 1986. Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education? **American Journal of Education**. c. 94. s. 2: 182-213. doi:10.1086/443842
- Greenberg, Daniel. 1995. **Free at Last: The Sudbury Valley School**. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Guerney, Bernard G., Mary-Linda Merriam. 1972. Toward a Democratic Elementary-School Classroom. **The Elementary School Journal**. c. 2. s. 7: 372-383. doi:10.1086/460716
- Guttek, Gerald L. 2001. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. çev. Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gutmann, Amy. 1999. **Democratic Education**. Princeton: Princeton University Press.
- Güdücü, Hüsnüye Sezer. 2008. İlköğretim Programlarında Yer Alan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersine İlişkin Öğretmen Algısına Yönelik Manisa Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, Selma, Ezgi Gizem Balçık. 2009. An Examination of Democratic Attitudes of Primary School Teachers. **Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)**. c. 3. s. 2: 173-194.
- Güler, Mine. 2003. Sınıfta Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Değerleri Benimseme ve Bunları Davranışlara Yansıtma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülmez, Mesut. 2001. **İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- _____. 2004. İnsan Hakları Uluslararası Hukukunda İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Hakkı. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 1-15.
- Gümüşeli, Ali İlker. 2002. **2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri (Çalışma Ortamı ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri)**. http://www.agumuseli.com/dokumanlar/arastirma/liderlik_04.pdf [25.03.2013].

- _____. 2004. Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Özel Okullar Birliği Bülteni**. c. 2. s. 6: 14-17. <http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasaris.pdf> [25.03.2013].
- Gür, Bekir S., Zafer Çelik. 2009. **SETA Rapor Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler**. <http://setav.org.tr/turkiyede-mill%C3%AE-egitim-sistemi-yapisal-sorunlar-ve-oneriler/rapor/626> [20.04.2013]
- Gürşimşek, Işık, Melek Göregenli. 2004. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 77-85.
- Güven, Aydın. 2005. Tarih Öğretiminde Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum Örneği). Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Semra. 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. **Millî Eğitim**. s. 177: 224-236.
- Ha-Young, Kim, Lynn Dale Housner. 2010. The Influence of Class Size on the Planning Decision Making, Concerns, and Instructional Behaviors of Experienced and Inexperienced Teachers. **International Journal of Applied Sports Sciences**. c. 22. s. 2: 77-95.
- Hahn, Carole L. 1999. Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. **Oxford Review of Education**. c. 25. s. 1&2: 231-248. doi:10.1080/030549899104233
- Hahn, Carole L., Patricia Avery. 1985. Effect of Value Analysis Discussions on Students' Political Attitudes and Reading Comprehension. **Theory and Reserach in Social Education**. c. 13. s. 2: 47-60. doi:0.1080/00933104.1985.10505499
- Hatcher, Tim, Sharon Colton. 2007. Using the Internet to Improve HRD Research: The Case of the Web-Based Delphi Research Technique to Achieve Content Validity of an HRD-Oriented Measurement. **Journal of European Industrial Training**. c. 31: 570-587. doi:10.1108/03090590710820060
- Hecht, Yaacov. 2002. Plurastic Learning as the Core of Democratic Education. **International Democratic Education Conference, 16-18 Ağustos, 2002**. Yeni Zelanda: Tamariki. <http://www.box.net/shared/tdgmrean6m> [09.01.2010].
- _____. 2008. Demokratik Eğitim- Karenin Dışında Yaşamak. **1. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu: Darphane-i Amire, 26-27 Kasım 2005**. ed. Muhsin Hesapçioğlu, Eylem Korkmaz, Selma DüNDAR, Burçak Gülen Morhayım, Mahmut Çavuş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 97-101.
- _____. 2010. **Democratic Education A Beginning of a Story**. Israel: Developing a Culture of Innovation Company.
- _____. [11.11.2011a]. What is Democratic Education? <http://www.box.net/shared/tdgmrean6m>

- _____. [11.11.2011b]. Democratic Education Educational Innovativeness from a Democratic Point of View. <http://www.box.net/shared/tdgmrean6m>
- Hecht, Yaacov, Eyal Ram. 2010. Dialogue in Democratic Education: The individual in the World. **E-Journal of Alternative Education**. s. 1: 27-44. <http://dergi.alternatifegitimdernegi.org.tr/eng//content/view/6/38/> [21.08.2010].
- Hern, Matt. 2003. **Field Day: Getting School Out of Society**. Vancouver: New Star Books.
- Herring, Mery Corwin. 2004. Development of Constructivist-based Distance Learning Environment. **The Quarterly Review of Distance Education**. c. 5. s. 4: 231-242.
- Hesapçioğlu, Muhsin, Müge Akbağ. 1996. Eğitimde Özgürlükçü Paradigma. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 1. s. 8: 1-13.
- Hooper, Daire, Joseph Coughlan, Michael R. Mullen. 2008. Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. **The Electronic Journal of Business Research Methods**. c. 6. s. 1: 53-60.
- Hu, Li-Tze, Peter M. Bentler. 1995. Evaluating Model Fit. **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications**. ed. Rick Hoyle. London: Sage Publications: 76-99.
- Hu, Li-Tze, Peter M. Bentler. 1998. Fit Indices in Covariance Structure Analysis: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. **Psychological Methods**. c. 3. s. 4: 424-453.
- Hughes, Meghan, Jim Carrico. 2008. Windsor House. **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması**. ed. Matt Hern. çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon Yayınları: 179-185.
- Hüfikir, Yüksel. 2004. İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinin Demokrasi Eğitimindeki Yeri: Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, Cemalettin. 2011. Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 1. s. 2: 69-79.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. [07.02.2013]. 2011, 2012 ve 2013 Mahalli Hizmetiçi Eğitim Planları. <http://www.istanbul.meb.gov.tr>
- Jenlink, Patrick M., Karen Embry Jenlink. 2008. Creating Democratic Learning Communities: Transformative Work as Spatial Practice. **Theory into Practice**. c. 47. s. 4: 311-317. doi:10.1080/00405840802329300
- Kahraman, Tülay. 2008. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kamburoğlu, Ali. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Yönetime Katılımı ve Yönetime Katılımın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri (Üsküdar İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, Engin, Nuri Baloğlu, Pınar Yalçınkayalar. 2006. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 4. s. 12: 65-82.
- Karahanoğulları, Özlem Erdem. [23.02.2012]. Avrupa Konseyi ve İdare Hukuku. http://www.danistay.gov.tr/5-AK_ve_idare_Hukuku.htm
- Karakuş, Mehmet. 2004. Ortaöğretimde Okul Ortamının İnsan Hakları Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 213-221.
- Karasar, Niyazi. 2002. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Yahya Kemal. 1993. **Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye Limited Şirketi.
- Kayabaşı, Yücel. 2004. Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Davranışlarının Değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaymakçı, Selahattin. 2010. Önsöz. John Dewey. **Okul ve Toplum**. Ankara: Pegem Akademi: iii-iv.
- Keleş, Gülşah Nazmiye. 2007. Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitim Programının Değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesici, Şahin. 2006. Demokratik Olmayan Öğretmen İnanç Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **Eurasian Journal of Educational Research**. s. 24: 143-152.
- Kıncal, Remzi Y., Selçuk Uygun. 2006. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Değerlendirilmesi. **Millî Eğitim Dergisi**. s. 171: 31-42.
- Kiwan, Dina. 2012. Human Rights and Citizenship Education: Re-positioning the Debate. **Cambridge Journal of Education**. c. 42. s. 1: 1-7. doi:10.1080/0305764X.2011.652402
- Klein, Rex B. 2005. **Principles and Practice of Structural Equation Model**. New York: Guilford Press.
- Koca, Dursun. 1998. Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmen Algısına Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kocabey, Abdullah. 2008. 2005 İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, Kadir. 2007. İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, Yasemin. 2008. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kontaş, Hakkı. 1997. Avrupa Topluluğu'na Girişte Türk Eğitim Sisteminde Liselerin Demokratikleşme Süreci. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konur, Kader Birinci, Alipaşa Ayas, Barbaros Konur. 2010. Fen ve Teknoloji Dersi Kılavuz Kitaplarının Kullanım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Millî Eğitim**. s. 185: 227-240.
- Kotzen, Alan. 1994. Establishing Validity and Reliability of the Survey of Attitudes Toward Children. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 9434694)
- Köklü, Nilgün, Şener Büyüköztürk, Ömay Çokluk Bökeoğlu. 2007. **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kubow, Patricia K., Mark B. Kinney. 2000. Fostering Democracy in Middle School Classroom: Insights from a Democratic Institute in Hungary. **The Social Studies**. c. 91. s. 6: 265-271. doi:10.1080/00377990009602476
- Kuçuradi, İoanna. 1999. İnsan Haklarının Etnik Açısından Çoklu ve Dini Açısından Çoklu Topluluklar İçin Gerektirdikleri. **Dünya, İslamiyet ve Demokrasi**. ed. Yahya S. Tezel, Wulf Schönbohm. Ankara: Konrad Adenauer Vakfı: 44-54.
- Kurt, Tamer. 2007. Öğretmenlerin Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, Sevil, Nagihan Yıldırım. 2010. Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanması ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29. s. 1: 91-104.
- Leiff, Joseph, Georges Rustin. 1974. **Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji**. çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Lowry, Sandra Corianne. 2002. Democratic Education: A Study of Three School Sites. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 3046617)
- MacMath, Sherly. 2008. Implementing a Democratic Pedagogy in the Classroom: Putting Dewey into Practice. **Canadian Journal for New Scholars in Education**. c. 1. s. 1: 1-12.

- Mager, Ursula, Peter Nowak. 2012. Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research. **Educational Reserach Review**. c. 7. s. 1: 38-61. doi:10.1016/j.edurev.2011.11.001.
- Martin, Robin Ann. 2000. An Introduction to Educational Alternatives. http://www.ratical.org/many_worlds/PoL.html [11.01.2006].
- Mattern, Mark. 1997. Teaching Democratic Theory Democratically. **Political Science and Politics**. c. 30. s. 3: 510-515. doi:10.1017/S1049096500046758
- McIlrath, Carole, Sinead Keeney, Hugh McKenna, Derek McLaughlin. 2009. Benchmarks for Effective Primary Care-based Nursing Services for Adults with Depression: A Delphi Study. **Journal of Advanced Nursing**. c. 66. s. 2: 269-281. doi:10.1111/j.1365-2648.2009.05140.x
- Meier, Deborah. 2003. So, What Does It Take to Build a Democratic School? **Phi Delta Kapan**. c. 85. s. 1: 15-21.
- Memiş, Aysel Demiroğlu. 2007. Öğrencilerin Çalışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 5. s. 2: 291-321.
- Mercogliano, Chris. 2008. Albany'den Bir Öykü: Toplum ve Özgür Eğitim. **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması**. ed. Matt Hern. çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon Yayınları: 161-167.
- Merdan, Tülin. 2008. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Metin, Tuğba. 2006. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyi (Kırıkkale İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miller, Ron. 2002. **Free Schools, Free People: Education and Democracy After the 1960s**. Albany: State University of New York Press.
- _____. 2004. Educational Alternatives: A Map of the Territory. **Paths of Learning**. s. 20: 20-27.
- _____. 2006. Kamu Eğitimi, Alternatif Okullar ve Demokrasi. çev. Eylem Korkmaz. **Siyahi**. s. 8: 116-118.
- Millî Eğitim Bakanlığı. 1992. Kütüphane Haftası Kutlama Yönergesi. **Tebliğler Dergisi**, Mart 1992/2354.
- _____. 1994. Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 22161, Ocak.
- _____. 1999. Anadolu Liseleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 23867, Kasım.
- _____. 2001. Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 24501, Ağustos.
- _____. 2002. Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 24804, Temmuz.

- _____. 2003. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 25212, Ağustos.
- _____. 2004a. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 25664, Aralık.
- _____. 2004b. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi. **Tebliğler Dergisi**, 2564, Eylül.
- _____. 2005. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 25699, Ocak.
- _____. 2007. Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 26408, Ocak.
- _____. 2009. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 27305, Temmuz.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2010a. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim> [15.08.2011].
- _____. 2010b. **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> [18.09.2011].
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. 2006. **İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersi Programı ve Kılavuzu 1-8. Sınıflar**. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 2009a. **Felsefe Dersi Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=orta&lisetur=&sira=derse&ders=Felsefe> [18.09.2011].
- _____. 2009b. **Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=orta&lisetur=&sira=derse&ders=G%C3B6rsel%20Sanatlar%28Resim%29> [18.09.2011].
- _____. [18.03.2012]. Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi Konulu 2010/30 Nolu Genelge. http://ogm.meb.gov.tr/duyuru_goster.asp?al_no=336
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2008. **Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> [12.03.2013].
- _____. [07.02.2013a]. 2002-2012 Yıllarında Planlanan Faaliyet Bilgileri. http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=50&Itemid=74
- _____. [07.02.2013b]. Geliştirilen ve Güncellenen Standart Kriterlere Uygun Olarak Hazırlanan Örnek Hizmetiçi Eğitim Programları. http://hedb.meb.gov.tr/net/_standart_program/
- _____. [07.02.2013c]. Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc>

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2009. **Millî Eğitim Bakanlığı 2012-2014 Stratejik Planı**. <http://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2010-2014-stratejik-planı-ve-ilgili-dokumanlar/icerik/83> [13.01.2013].

_____. 2012. **Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012**. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2011-2012/icerik/68> [13.01.2013].

_____. 2013. **Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013**. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> [18.04.2013].

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2005a. **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

_____. 2005b. **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim> [15.08.2011].

_____. 2006a. **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].

_____. 2006b. **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim> [15.08.2011].

_____. 2007. **Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=orta&lisetur=&sira=derse&ders=Tarih> [18.09.2011].

_____. 2009a. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].

_____. 2009b. **İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].

_____. 2010a. **İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].

_____. 2010b. **Ortaöğretim Geometri Dersi 9-10. Sınıflar Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=orta&lisetur=&sira=derse&ders=Geometri> [18.09.2011].

_____. 2010c. **Ortaöğretim Geometri Dersi 11. Sınıf Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].

_____. 2011a. **Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> [18.09.2011].

_____. 2011b. **Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> [18.09.2011].

- _____. [15.08.2011]. **Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı.** <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&ders=&sira=&sinif=&sayfa=3>
- _____. [18.08.2011a]. Geçmişten Günümüze Şûralar. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>
- _____. [18.08.2011b]. XVIII. Millî Eğitim Şûrası, 1-5 Kasım 2010. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/18_sura.pdf
- _____. 2012a. **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı.** <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [15.10.2012].
- _____. 2012b. **Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı.** <http://ttkb.meb.gov.tr/> [12.10.2012].
- _____. [21.08.2012]. 2010/76 Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri ve Açıklamaları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/201076-orta-ogretim-kurumlari-haftalik-ders-cizelgeleri-ve-aciklamalari/icerik/9>
- _____. [12.10.2012a]. Haftalık Ders Çizelgeleri. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- _____. [12.10.2012b]. Öğretim Programları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- _____. [15.10.2012a]. **Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı.** <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- _____. [15.10.2012b]. **Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı.** <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 S. K.). 1973. **Resmi Gazete**, 14574, Haziran.
- Mintz, Jerry. 2003. **No Homework and Recess All Day: How to Have Freedom and Democracy in Education.** New York: Bravura Books.
- Morrison, Kristan Accles. 2007. **Free School Teaching: A Journey into Radical Progreessive Education.** Albany: State University of New York Press.
- _____. 2008. Democratic Classrooms: Incorporating Student Voice and Choice in Teacher Education Courses. <http://www.newfoundations.com/Morrison.html> [12.01.2012].
- _____. 2009. Making Teacher Education More Democratic. **Educational Horizons**. c. 87. s. 2: 102-115.
- Mukhopadhyay, Shiuli. 2009. Participatory and Dialogue Democracy in U.S. Mathematics Classroom. **Democracy & Education**. c. 18. s. 3: 45-50.
- Mutluer, Celal. 2009. Tarih Derslerinin Demokrasi Eğitimindeki Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- OECD. 2012. **Education at Glance 2012: OECD Indicators**. OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2012-en
- Oğuz, Aytunga. 2011. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğrenme ve Öğretme Anlayışları. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 9. s. 22: 139-160.
- Oğuz, Aytunga, Nida Bayındır. 2009. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleri. **İlköğretim Online**. c. 8. s. 3: 901-922.
- Okutan, Mehmet. 2009. Türk Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi. **International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe Proceedings, 11-12 Haziran 2009**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 196-202.
- Ornstein, Allan C., Francis P. Hunkins. 2009. **Curriculum: Foundation, Principles, and Issues**. Boston: Allyn&Bacon.
- O'Shea, Karen. 2003. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship. <http://theewc.org/uploads/files/A%20glossary%20of%20terms%20for%20EDC.PDF> [13.02.2012].
- Osler, Audrey, Hugh Starkey. 2006. Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005. **Research Papers in Education**. c. 21. s. 4: 433-466.
- Özbek, Ramazan. 2004. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 397-412.
- Özdemir, Hakan. 2009. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Katkısı (Kütahya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Servet, Hasan Bacanlı, Murat Sözer. (Ed.). 2007. **Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Türk Eğitim Demeği.
- Özenç, Bengisu, Selin Arslanhan Memiş. [03.02.2013]. Yeni Millî Eğitim Kanun Tasarısı Bütçesi: Nicelik mi, Nitelik mi? <http://www.tepav.org.tr/tr/yayin/tur/0/100/>
- Özpolat, Ahmet Ragıp, Fahri Sezer, İsa Yücel İşgör, Mukaddes Sezer. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Millî Eğitim**. s. 174: 206-212.
- Özsoy, Seçkin. 2004. Demokrasi Eğitiminin İmkansızlığı Üzerine. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 150-159.
- Öztürk, Cemil, Hülya Çelik, Ahmet Katılmış. 2009. Öğrencilerin Demokrasi Deneyimi Olarak Okul Meclisi Hakkındaki Görüşleri. **I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, 28- 30 Mayıs 2009**. Uşak: Uşak Üniversitesi: 151-158. http://www.kaynakca.info/eser_dosya/1_eupecitpapers.pdf [09.08.2011].

- Öztürk, Candan, Deniz Şanlı. 2007. Annelerin Eğitim Durumunun Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. **Ege Pediatri Bülteni**. c. 14. s. 3: 145-150.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe. 1997. Recommendation on Human Rights Education. <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta97/erec1346.htm> [14.02.2011].
- _____. 1999. Recommendation Education in the Responsibilities of the Individual. <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta99/EREC1401.htm> [14.02.2011].
- Pate-Bain, Helen, C. M. Achilles, Jayne Boyd-Zaharis, Bernard McKenna. 1992. Class Size Does Make a Difference. **The Phi Delta Kappan**. c. 74. s. 3: 253-256.
- Peker, Ramazan. 2012. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, Reşat. 2002. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 15. s. 1: 305-318.
- Peng, Jiajiang. 2009. An Educational Analysis of Chinese Business Development Strategies by United States Agricultural Companies: A Delphi Study. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3379710)
- Perliger, Arie, Daphna Canetti-Nisim, Ami Pedahzur. 2006. Democratic Attitudes Among High-School Pupils: The Role Played by Perceptions of Class Climate. **School Effectiveness and School Improvement**. c. 17. s. 1: 119-140. doi:10.1080/09243450500405217
- Price, Christopher. 2008. The Democratic Classroom: Sharing Power to Improve Learning and Educate Citizens. **The Annual Meeting of the APSA Teaching and Learning Conference, 22-24 Şubat 2008**. San Jose Marriott, San Jose, California. http://www.allacademic.com/meta/p245674_index.html [12.03.2011].
- Print, Murray, Susanne Ørnstrøm, Henrik Skovgaard Nielsen. 2002. Education for Democratic Processes in Schools and Classroom. **European Journal of Education**. c. 37. s. 2: 193-210. doi:0.1111/1467-3435.00102
- Pryor, Caroline R., Brandt Pryor. 2005. Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs About Democratic Classroom Practice: Influences on Intentions for Pedagogical Integration. **Current Issues in Education**. c. 8. s. 6. <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number6/> [08.03.2011].
- Rainer, Julie, Edith Guyton. 1999. Democratic Practices in Teacher Education and the Elementary Classroom. **Teaching and Teacher Education**. c. 15. s. 1: 121-132. doi:10.1016/S0742-051X(98)00039-0.
- Rayens, Mary Kay, Ellen J. Hahn. 2000. Building Consensus Using Policy Delphi Method. **Policy, Politics, & Nursing Practice**. c. 1. s. 4: 308-315. doi:10.1177/152715440000100409

- Readhead, Zoe. 2008. Summerhill Okulu. **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması**. ed. Matt Hern. çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon Yayınları: 153-159.
- Riley, Carolyn Faye. 2011. Democratic Ideals and Practices in Three Public Elementary Classrooms. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 3457805)
- Rowe, Gene, George Wright. 1999. The Delphi Technique as a Forecasting Tool: Issues and Analysis. **International Journal of Forecasting**. c. 15. s. 4: 353-375. doi:10.1016/S0169-2070(99)00018-7
- Sadık, Fatma, Ahmet Doğanay. 2007. Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Bakış Açlarına Göre Problem Davranışların Meydana Gelme Sıklığı, Önem Derecesi (Ciddilik) ve Nedenleri. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 33: 50-71.
- Sadofsky, Mimsy. 2008. Bugün İçin Okul. **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması**. ed. Matt Hern. çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon Yayınları: 169-177.
- Saldern, Matthias. 1992. **Klassengröße als Forschungsgegenstand**. Landau: Verlag der Universität.
- Saraçoğlu, Seda A., İlke Evin, S. Rana Varol. 2004. A Comparative Research on the Democratic Attitudes of the Teachers and the Prospective Teachers. **Educational Sciences: Theory & Practice**. c. 4. s. 2: 356-364.
- Sarpkaya, Pınar. 2007. Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2. s. 22: 110-121.
- Schaufeli, Wilmar B., Arnold B. Bakker. 2004. Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. **Journal of Organizational Behavior**. c. 25. s. 3: 293–315. doi:10.1002/job.248
- Scheele, D. Sam. 2002. Reality Construction as a Product of Delphi Interaction. **The Delphi Method Techniques and Applications**. ed. Harold A. Linston, Murray Turoff: 35-67. <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/> [23.06.2010].
- Scheibe, M., M. Skutsch, J. Schofer. 2002. Experiments in Delphi Methodology. **The Delphi Method Techniques and Applications**. ed. Harold A. Linston, Murray Turoff: 257-281. <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/> [23.06.2010].
- Selvi, Kıymet. 2004. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Amaç ve İçeriğinin Değerlendirilmesi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 303-309.
- _____. 2006. Developing a Teacher Trainees' Democratic Values Scale: Validity And Reliability Analyses. **Social Behavior and Personality**. c. 34. s. 9: 1171-1178.
- Sezer, Özcan. 2007. Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri İle Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 13: 31–48.

- Sharma, Subbash, Soumen Mukherjee, Ajith Kumar, William R. Dillon. 2005. A Simulation Study to Investigate the Use of Cutoff Values for Assessing Model Fit in Covariance Structure Models. **Journal of Business Research**. c. 58. s. 1: 935-943. doi:10.1016/j.jbusres.2003.10.007
- Shechtman, Zipora. 2002. Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). **Assessment in Education**. c. 9. s. 3: 363-377. doi:10.1080/0969594022000027672
- Sönmez, Murat. 2008. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Örgün Öğretimin Sorunları ve Yeniden Yapılandırılma Zorunluluğu. **Eğitim ve Bilim**. c. 33. s. 147: 71-84.
- Sönmez, Veysel. 1985. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Özen Matbaacılık.
- Sönmez, Ömer Faruk, Hayati Çavuş, Zihni Merey. 2009. Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri Kullanma Düzeyleri. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. c. 4. s. 2: 213-228.
- Steinberg, Laurence. 1999. **Adolescence**. Boston: McGraw-Hill.
- Sterman, Albert. 1976. Student Perceptions of Democratic/Non-democratic Teacher Behavior. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 7702309)
- Stevens, James P. 1992. **Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences**. 2. bs. NJ: Erlbaum.
- Şahin, Gönül. 2008. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, Murat. 2011. **İstanbul’da Yaşam Kalitesi Araştırması**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Şencan, Hüner. 2005. **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ömer Faruk. 2007. **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, Barbara G., Linda S. Fidell. 2007. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Pearson Education, Inc.
- Taçman, Müge. 2006. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. **Cypriot Journal of Educational Science**. c. 1. s. 1: 30-46.
- Tavşancıl, Ezel. 2002. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terrell, Reginald. 2009. Determining an Effective Current and Future Enterprise Architecture in the Federal Government: A Delphi Study. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3355061)

- Terzi, Ali Rıza. 2002. Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. **Millî Eğitim**. s. 155: 162-169.
- Tezbaşaran, A. Ata. 1997. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. 2. bs. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezgel, Recep. 2006. **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri**. Ankara: TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu.
- Toper, Tuğba. 2007. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topkaya, Ece Zehir. 2004. English Language Education as a Democratic Practice Does it Lie in Learner Autonomy? **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 37-42.
- Torrance, Nicola, Blair H. Smith, Alison M. Elliot, Susan E. Campbell, W. Alastair Chambers, Philip C. Hannaford, Marie Johnston. 2010. Potential Pain Management Programmes in Primary Care. A UK-wide Questionnaire and Delphi Survey of Experts. **Family Practice**. c. 28. s. 1: 41-48. doi:10.1093/fampra/cmz081
- Toy, Sibel. 2004. İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçel, Murat. 2008. Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, Mehmet. 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Ders Kitapları ve Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s. 34: 1-16.
- Turan, Mehmet, Mehmet Taşpınar. 2004. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğrencilerin Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Görüşlerine Etkisi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, 20-21 Mayıs 2004**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 229-246.
- Türk Eğitim Sen. 2010. Türk Eğitim-Sen 24 Kasım Öğretmenler Günü Anketini Açıkladı. **Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Çalışanları Sendikası Genel Merkezi Aylık Haber Bülteni**. s. 81: 2-5. <http://www.turkegitimsen.org.tr/yayinlar.php> [25.04.2013].
- Türk, Ercan. 1999. **Millî Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler: Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**. 1982.
- Türnüklü, Abbas, Maurice Galton. 2001. Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. **Educational Studies**. c. 27. s. 3: 291-305. doi:10.1080/03055690120076574

- UNESCO. 1960a. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme. http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/Books/khuku/egitim_hakki/egitim_hakki_egitimde_ayrimciliga_karsi_sozlesme.pdf [13.02.2011].
- _____. 1960b. Recommendation Against Discrimination in Education. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/RECDIS_E.PDF [13.02.2011].
- _____. 1974. Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. <http://portal.unesco.org/en/ev.php> [13.02.2011].
- _____. 1978. International Congress on the Teaching of Human Rights Final Document, 12-16 Eylül 1978. Viyana. <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000326/032644eb.pdf> [13.02.2011].
- _____. 1987. Malta Recommendations on Human Rights Teaching, Information and Documentation. <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/malta.html> [13.02.2011].
- _____. 1993. International Congress on Education for Human Rights and Democracy, 8-11 Mart 1993. Montreal. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161096eo.pdf> [13.02.2011].
- _____. 1995. Declaration of Principles on Tolerance. <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf> [13.02.2011].
- _____. 1999. Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace. <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/2000.htm> [13.02.2011].
- United Nations. 1965. Declaration on the Promotion Among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding Between Peoples. <http://www.un-documents.net/a20r2037.htm> [13.02.2011].
- _____. 1969. Declaration on Social Progress and Development. <http://www2.ohchr.org/english/law/progress.htm> [13.02.2011].
- _____. 1993. Vienna Declaration and Programme of Action, 14-25 Haziran 1993. Viyana. <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28symbol%29/a.conf.157.23.en> [13.02.2011].
- _____. 1995. Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/REV_74_E.PDF [13.02.2011].
- _____. 2009. General Comment No. 12. The Right of the Child to be Heard. <http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/CRC-C-GC-12.pdf> [13.02.2011].
- _____. [13.02.2011]. First Phase (2005-2009) of the World Programme for Human Rights Education <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/firstphase.htm>
- _____. 2012. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/UNDHREducationTraining.htm> [08.07.2012].

- Uslu, Mehmet. 2003. İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Davranışlar Sergileme Düzeyleri (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Villapiano, Albert Joseph. 1983. Study of Elementary School Teachers' and Support Personnel's Democratic Classroom Behaviors and Their Attitudes Toward Education. Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 8309741)
- Vinterek, Monika. 2010. How to Live Democracy in the Classroom. **Education Inquiry**. c. 1. s. 4: 367-380.
- Yalçın, Gülcan. 2007. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın-Durmuş, Gülcan, Hasan Demirtaş. 2009. Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 28: 121-138.
- Yaman, Erkan. 2006. Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 4. s. 3: 261-274.
- Yapıcı, Mehmet, Ceren Demirdelen. 2007. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **İlköğretim Online**. c. 6. s. 2: 204-212.
- Yeşil, Rüştü. 2002. **Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____. 2004. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**. c. 5. s. 1: 35-41.
- _____. 2009. İlköğretim İkinci Kademe Sınıf Şube Öğretmenlerinin Demokratiklik Profilleri. **International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe Proceedings, 11-12 Haziran 2009**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: 106-121.
- Yeşilyaprak, Binnur. 2010. **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, Kürşad. 2011. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 9. s. 21: 147-170.
- Yurtseven, Reyhan. 2003. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yükseköğretim Kurulu. 2007. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). <https://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> [07.02.2012].
- _____. [07.02.2012]. Programlar ve Ders İçerikleri. https://www.yok.gov.tr/component?option=com_docman/task,cat_view/gid,134/Itemid,88/

Yüksel, Sedat. 2004. **Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Waterlander, Wilma E., Ingrid H. M. Steenhuis, Emely de Vet, Albertine J. Schuit, Jacob C. Seidell. 2009. Expert Views on Most Suitable Monetary Incentives on Food to Stimulate Healthy Eating. **European Journal of Public Health**. c. 20. s. 3: 325-331. doi:10.1093/eurpub/ckp198

Wilson, Denise, Jane Koziol-McLain, Nick Garrett, Pritika Sharma. 2010. A Hospital-Based Child Protection Programme Evaluation Instrument: A Modified Delphi Study. **International Journal for Quality in Health Care**. c. 22. s. 4: 283-293. doi:10.1093/intqhc/mzq025

Witkin, Belle Ruth, James W. Altschuld. 1995. **Planning and Conducting Needs Assessment: A Practical Guide**. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

EKLER

Ek 1. Anket, Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği ve Soru Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçeğin amacı ders verdiğiniz sınıftaki/sınıflardaki öğretim ortamına yönelik algılarınızı belirlemektir. Bu ölçek ile toplanan veriler, **öğretmenleri değil eğitim sistemini değerlendirmek için kullanılacaktır**. Ölçeğin yanıtlama süresi ortalama 15 dakikadır. Verdiğiniz yanıtlar sadece bu çalışma için kullanılacak, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Lütfen ölçeği hiç boş madde bırakmadan yanıtlayınız. Boş madde olan ölçekler geçersiz sayılacaktır. Ölçeği tamamladıktan sonra sayfaları kontrol ederek her sayfayı yanıtladığınızdan emin olunuz **ve ölçeği kapalı bir zarf içinde teslim ediniz**.

Ölçeği yanıtlamak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederiz. **Çalışmanın sonuçlarıyla ilgili bilgi almak istiyorsanız lütfen e-posta adresinizi aşağıya yazınız.**

e-posta:.....

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli
Araş. Gör. H. Eylem Korkmaz
eylemkorkmaz@hotmail.com
0533 233 00 07

BÖLÜM 1- KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun olan seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz.

1. Öğretmenlik yaptığınız eğitim kademesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()
2. Öğretmenlik yaptığınız okulun türü (Anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi vb.):.....
3. Öğretmenlik yaptığınız okuldaki ortalama sınıf mevcudu:
4. Branşınız:.....
5. Mezun olduğunuz fakülte.
Eğitim Enstitüsü () Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi ()
Lisans tamamlama () İlahiyat Fakültesi ()
Eğitim Fakültesi () Teknik Eğitim Fakültesi ()
Diğer:.....

Aşağıdaki maddelerden durumunuza uygun olanları işaretleyiniz.

6. Öğretmenlik eğitimim süresince ve/veya sonrasında “demokratik eğitimle” ilgili eğitim aldım. Evet () Hayır ()
7. Öğretmenlik eğitimim süresince ve/veya sonrasında “demokrasi eğitimiyle” ilgili eğitim aldım. Evet () Hayır ()

Ek 1-devam

8. Öğretmenlik eğitimim süresince ve/veya sonrasında “insan hakları eğitimiyle” ilgili eğitim aldım. Evet () Hayır ()

9. Öğretmenlik eğitimim süresince ve/veya sonrasında “kişiler arası ilişkilerle” ilgili eğitim aldım. Evet () Hayır ()

BÖLÜM 2- EĞİTİM ORTAMI ÖLÇEĞİ

Ölçekte eğitim ortamıyla ilgili ifadeler yer almaktadır. Her bir maddeyi işaretlerken **ders verdiğiniz tüm sınıflardaki** davranışlarınızı dikkate alınız. Her bir maddede tanımlanan davranışı gösterme sıklığınızı, maddenin karşısında bulunan beşli derecelendirme ölçeğinde size uygun olan rakamın üstüne (X) işareti koyarak belirtiniz. Örneğin maddede yer alan davranışı “hiçbir zaman” gerçekleştiriyorsanız aynı satırdaki 1 rakamının üstüne (X) işareti koyunuz. Ama “her zaman” gerçekleştiriyorsanız 5 rakamının üstüne (X) işareti koyunuz. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her durum için yalnızca tek rakam işaretleyiniz.**

ÖNEMLİ NOT: Ölçekte yer alan “öz yönetimli öğrenme” kavramı ile “bireylerin kendi inisiyatifleriyle, başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmaksızın öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini kesin açık biçimde belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bu sürece uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve uygulaması, öğrenme çıktılarını değerlendirmesi” anlatılmak istenmiştir.

“**Etkinlik temelli öğretim**” kavramı ile “öğrencilerin bildikleri üzerinden hareket ederek öğretmenin hazırlamış olduğu, sonuca değil sürece odaklı, öğretim amacının gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetleri içeren öğretim” anlatılmak istenmiştir.

Her bir rakama karşılık gelen sıklık derecesi aşağıda verildiği gibidir.

1- Hiçbir zaman 2- Nadiren 3- Bazen 4- Çoğu zaman 5- Her zaman

	Ders verdiğiniz sınıflarda,					
1	Sınıfı ilgilendiren tüm kararları öğrencilerle birlikte alırım.	1	2	3	4	5
2	Karar alma yöntemini belirlemeden önce farklı karar alma yöntemlerini (fikir birliği, oy çokluğu, nitelikli çoğunluk vb.) öğrencilere sunarım.	1	2	3	4	5
3	Karar alma yönteminin ne olacağına öğrencilerle birlikte karar veririm.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin hangi kararların alınmasına katılacağını öğrencilerle birlikte belirlerim.	1	2	3	4	5
5	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluştururum.	1	2	3	4	5
6	Karar alma süreciyle ilgili anlaşmazlıklarda kimin hakemlik yapacağını öğrencilerle birlikte belirlerim.	1	2	3	4	5
7	Karar alma sürecinde ben de dahil olmak üzere herkesin eşit haklara sahip olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
8	Karar alma sürecinde farklı fikirlere saygı gösterilmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
9	Karar alma sürecinde kararların sonuçlarını eleştirel biçimde tartışma imkânı sağlarım.	1	2	3	4	5
10	Karar alma sürecini öğrenci geri bildirimi için düzenli fırsatlar içerecek şekilde oluştururum.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin, ders ile ilgili kazanımlara farklı yöntemlerle ulaşmasına imkân tanırım.	1	2	3	4	5

Ek 1-devam

	Ders verdiğim sınıflarda,					
12	Öğrencilerin, ders ile ilgili kazanımlara bireysel hızlarına uygun olarak farklı zamanlarda ulaşmasına imkân tanırım.	1	2	3	4	5
13	Ders ile ilgili kazanımlara ulaşılması hedefi ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılma hedefi arasında denge kurarım.	1	2	3	4	5
14	Her öğrencinin kendi öğrenme yolunu geliştirip onu takip etmesine yardımcı olan öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlayan öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilere kendi öğrenmelerine aktif bir şekilde katılmaları için gerekli becerileri kazandırırım.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin bilişsel becerilerini (dikkat toplama becerileri, ezber stratejileri vb.) geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin duyuşsal becerilerini (sorumluluk, farklılıklara saygı, çatışma çözme vb.) geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin tartışma becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
21	Öğrencilerin fikir alış verişinde bulunma (müzakere) becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin özgüvenlerini arttıran öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
26	Öğrencilerin bilgiyi araştırmayı öğrenecekleri öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerin, sav (iddia, düşünce) geliştirme sürecini öğrenecekleri öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerin kültürel farkındalıklarını geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
29	Öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin etkin ve eleştirel biçimde yorumlandığı öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilere, kendilerine özgü yaşamlarını ifade etme fırsatı veren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerin, yaşamlarında bir fark yaratmak için yapacakları şeyler olduğu inancını besleyen öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerin demokratik tutumlarını geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
33	Öğrencilerin demokratik davranışlarını geliştiren öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5

Ek 1-devam

	Ders verdiğim sınıflarda,					
34	Öğrencilerin öğrenme topluluğunun aktif üyeleri oldukları öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
35	Öğrencilerin, demokrasinin kaçınılmaz gerilimlerine (düzen ve baskı arasındaki gerilim gibi) ilişkin anlayış geliştirebilecekleri öğretim ortamları oluştururum.	1	2	3	4	5
36	Öğretim içeriğini öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak bireyselleştiririm.	1	2	3	4	5
37	Öğretim içeriğini belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırım.	1	2	3	4	5
38	Bireysel farklılıklara hitap etmek için çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanırım.	1	2	3	4	5
39	Öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlerim.	1	2	3	4	5
40	Öğretim yöntemlerini öğrencilerin güçlü yanlarına göre belirlerim.	1	2	3	4	5
41	Öğrencilere çözümleri kendi kendilerine bulmaları için fırsat veren öğretim yöntemlerini (buluş yoluyla öğrenme, problem temelli öğrenme vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
42	Özyönetimli öğrenme (ölçeğin giriş kısmında açıklanmıştır) yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
43	İşbirlikli öğrenme yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
44	Etkinlik temelli (ölçeğin giriş kısmında açıklanmıştır) öğretim yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
45	Grup çalışması yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
46	Tartışma yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
47	Araştırma yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
48	Uygulamalı öğrenme yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
49	Eleştirel düşünmeyi geliştiren öğretim yöntemlerini (tartışma, örnek olay, rol oynama, işbirlikli öğrenme vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
50	Öğretim materyali olarak gerçek yaşam materyallerini kullanırım.	1	2	3	4	5
51	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak değerlendirmeyi bireyselleştiririm.	1	2	3	4	5
52	Değerlendirmenin amacının ne olduğunu öğrencilerle beraber tartışırım.	1	2	3	4	5
53	Değerlendirmeyi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanların hepsini dikkate alarak gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
54	Demokratikleşmenin önündeki engeller hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
55	Öğrencileri, var olan becerileri hakkında düşünmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
56	Her bir öğrenciye saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
57	Eğitime engel oluşturabilecek önyargılarımı fark edebilmek için kültürel değerlerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
58	Farklı sosyo kültürel altyapılardan gelen öğrencilere karşı kabul edici bakış açısı sergilerim.	1	2	3	4	5

Ek 1-devam

	Ders verdiğim sınıflarda,					
59	Anadilinin Türkçeden farklı olduğunu bildiğim öğrencilere karşı kabul edici bakış açısı sergilerim.	1	2	3	4	5
60	Okulu daha eşitlikçi bir hale getirmek için çaba harcarım.	1	2	3	4	5
61	Üstlendiğim sorumlulukları yerine getiririm.	1	2	3	4	5
62	Öğrencilere rol model olurum.	1	2	3	4	5
63	Sınıfta, tüm ilişkilerin şeffaf olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
64	Sınıfta, tüm ilişkilerin eşit olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
65	Sınıfta, tüm ilişkilerin saygıya dayalı (kişiler arası saygı, yeteneklerin, fikirlerin farklılığına saygı vb.) olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
66	Sınıf içinde fiziksel şiddet uygulanmasını önlerim.	1	2	3	4	5
67	Sınıf içinde psikolojik şiddet uygulanmasını önlerim.	1	2	3	4	5
68	Sınıf içinde sözel şiddet uygulanmasını önlerim.	1	2	3	4	5
69	Sınıfta işbirliğine dayalı ilişkileri desteklerim.	1	2	3	4	5
70	Toplumla ilgili davranış kurallarını öğrencilerle tartışırım.	1	2	3	4	5
71	Velilerle iletişim içerisinde olurum.	1	2	3	4	5
72	Velilere, benimle eşit olduklarını kabul ederek davranırım.	1	2	3	4	5
73	Sınıfta oluşturmayı amaçladığımız karşılıklı saygı ortamını velilere açıklarım.	1	2	3	4	5
74	Sınıfta oluşturmayı amaçladığımız işbirliği anlayışını velilere açıklarım.	1	2	3	4	5
75	Öğrencilerin velileriyle ilişkilerim açık iletişime dayalıdır.	1	2	3	4	5

Sizce ölçekte ifade edilen davranışların gerçekleştirilmesine engel olan temel problem kaynakları nelerdir? Lütfen başlıklar halinde yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ölçek sona ermiştir. Lütfen her maddeyi yanıtladığınızdan emin olunuz. Boş madde olan ölçekler geçersiz sayılacaktır.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli
Arş. Gör. H. Eylem Korkmaz

Ek 2. Kapsam ve Görünüş Geçerliği Sonuçları

Madde No	Maddeyi Çıkartma Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Düzeltme Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Mevcut Haliyle Kabul Eden Uzmanların Frekansı	Toplam Frekans	Çıkartılma Gerekçesi
1	0	1	22	23	
2	0	0	23	23	
3	0	0	23	23	
4	0	0	23	23	
5	0	2	21	23	
6	1	0	22	23	Maddenin anlaşılması.
7	1	0	22	23	Maddenin anlaşılması.
8	0	1	22	23	
9	0	2	21	23	
10	0	0	23	23	
11	0	0	23	23	
12	0	4	19	23	
13	0	4	19	23	
14	0	1	22	23	
15	0	4	19	23	
16	0	3	20	23	
17	0	4	19	23	
18	0	0	23	23	
19	0	2	21	23	
20	0	1	22	23	
21	0	1	22	23	
22	0	0	23	23	
23	0	2	21	23	
24	0	1	22	23	
25	0	0	23	23	
26	0	0	23	23	
27	0	0	23	23	
28	0	0	23	23	
29	0	0	23	23	
30	0	1	22	23	
31	0	5	18	23	
32	0	2	21	23	
33	0	0	23	23	
34	0	2	21	23	
35	0	3	20	23	
36	0	3	20	23	
37	0	3	20	23	
38	0	0	23	23	

Ek 2-devam

Madde No	Maddeyi Çıkartma Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Düzeltme Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Mevcut Haliyle Kabul Eden Uzmanların Frekansı	Toplam Frekans	Çıkartılma Gerekçesi
39	0	0	23	23	
40	0	0	23	23	
41	0	2	21	23	
42	0	3	20	23	
43	0	1	22	23	
44	0	1	22	23	
45	0	0	23	23	
46	0	0	23	23	
47	0	0	23	23	
48	0	0	23	23	
49	0	1	22	23	
50	0	1	22	23	
51	0	0	23	23	
52	0	0	23	23	
53	0	0	23	23	
54	0	0	23	23	
55	0	0	23	23	
56	0	0	23	23	
57	0	1	22	23	
58	0	1	22	23	
59	0	2	21	23	
60	0	0	23	23	
61	0	2	21	23	
62	0	1	22	23	
63	0	0	23	23	
64	1	1	21	23	Tutum ifadesi olması.
65	1	1	21	23	Tutum ifadesi olması.
66	0	0	23	23	
67	0	0	23	23	
68	0	0	23	23	
69	0	0	23	23	
70	0	1	22	23	
71	0	1	22	23	
72	0	1	22	23	
73	0	1	22	23	
74	0	6	17	23	
75	0	2	21	23	
76	0	0	23	23	
77	0	0	23	23	

Ek 2-devam

Madde No	Maddeyi Çıkartma Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Düzeltme Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Mevcut Haliyle Kabul Eden Uzmanların Frekansı	Toplam Frekans	Çıkartılma Gerekçesi
78	0	0	23	23	
79	2	0	21	23	Maddenin anlaşılınması.
80	0	0	23	23	
81	0	0	23	23	
82	0	1	22	23	
83	0	1	22	23	
84	1	0	22	23	Tutum ifadesi olması.
85	1	0	22	23	Tutum ifadesi olması.
86	0	4	19	23	
87	0	0	23	23	
88	0	1	22	23	
89	0	3	20	23	
90	0	3	20	23	
91	0	0	23	23	
92	0	1	22	23	
93	0	0	22	22	
94	1	0	22	23	Öğrenci davranışlarıyla ilgili olması.
95	1	0	22	23	Öğrenci davranışlarıyla ilgili olması.
96	1	0	22	23	Öğrenci davranışlarıyla ilgili olması.
97	1	0	22	23	Öğrenci davranışlarıyla ilgili olması.
98	0	1	22	23	
99	0	1	22	23	
100	0	0	23	23	
101	0	3	20	23	
102	2	0	23	25	
103	0	0	23	23	
104	0	0	23	23	
105	0	1	22	23	
106	0	1	22	23	
107	0	0	23	23	
108	0	2	21	23	
109	0	1	22	23	
110	0	3	20	23	
111	3	2	18	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.
112	3	0	20	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.
113	3	0	20	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.
114	3	0	20	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.
115	3	2	18	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.
116	3	0	20	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.
117	3	0	20	23	Fiziksel altyapıyla ilgili olması.

Ek 2-devam

Madde No	Maddeyi Çıkartma Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Düzeltme Önerisinde Bulunan Uzmanların Frekansı	Maddeyi Mevcut Haliyle Kabul Eden Uzmanların Frekansı	Toplam Frekans	Çıkartılma Gerekçesi
118	0	1	22	23	
119	0	1	22	23	
120	0	0	23	23	
121	0	1	22	23	
122	0	0	23	23	
123	0	0	23	23	
124	0	0	23	23	

Ek 3. Pilot Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

Analiz (I) Sonuçları

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	461.67	1809.698	.467	.973
M2	461.62	1806.885	.474	.973
M3	461.88	1804.726	.461	.973
M4	461.93	1804.719	.456	.973
M5	461.95	1799.670	.538	.973
M6	462.12	1796.163	.487	.973
M7	461.36	1809.201	.421	.973
M8	461.05	1815.613	.467	.973
M9	461.44	1804.049	.534	.973
M10	461.64	1803.995	.562	.973
M11	461.46	1805.302	.578	.973
M12	461.60	1803.220	.575	.973
M13	461.47	1806.341	.579	.973
M14	461.86	1800.625	.554	.973
M15	461.73	1797.640	.626	.973
M16	461.57	1802.150	.580	.973
M17	461.59	1801.809	.598	.973
M18	461.46	1801.975	.602	.973
M19	461.61	1799.069	.611	.973
M20	461.56	1797.651	.641	.973
M21	461.62	1804.054	.551	.973
M22	461.52	1801.621	.616	.973
M23	461.44	1797.406	.669	.973
M24	461.45	1800.757	.638	.973
M25	461.37	1802.431	.642	.973
M26	461.31	1800.978	.647	.973
M27	461.47	1803.606	.590	.973
M28	461.68	1799.359	.636	.973
M29	461.79	1800.247	.533	.973
M30	461.74	1798.927	.537	.973
M31	461.60	1799.793	.594	.973
M32	461.69	1797.031	.619	.973
M33	461.61	1794.831	.619	.973
M34	461.66	1797.570	.602	.973
M35	461.50	1799.097	.637	.973
M36	461.33	1794.545	.714	.973
M37	461.37	1794.704	.702	.973
M38	461.49	1799.222	.647	.973
M39	461.76	1794.319	.624	.973

Analiz (I) Sonuçları- devam

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M40	461.76	1797.225	.581	.973
M41	461.48	1805.928	.548	.973
M42	461.59	1802.276	.552	.973
M43	461.70	1818.347	.218	.974
M44	461.54	1807.254	.563	.973
M45	461.75	1805.850	.493	.973
M46	461.59	1800.030	.583	.973
M47	462.02	1796.824	.585	.973
M48	461.78	1803.126	.571	.973
M49	461.76	1802.518	.544	.973
M50	462.03	1800.768	.478	.973
M51	461.84	1797.276	.572	.973
M52	461.57	1800.996	.588	.973
M53	461.59	1799.978	.534	.973
M54	461.62	1794.256	.629	.973
M55	461.68	1798.344	.560	.973
M56	461.74	1797.304	.565	.973
M57	461.85	1800.399	.535	.973
M58	462.40	1836.246	.023	.974
M59	461.62	1811.953	.419	.973
M60	461.43	1803.290	.623	.973
M61	461.68	1797.779	.593	.973
M62	461.84	1793.116	.569	.973
M63	461.66	1795.305	.627	.973
M64	461.40	1801.726	.645	.973
M65	461.37	1803.854	.635	.973
M66	461.23	1808.756	.485	.973
M67	461.39	1802.546	.541	.973
M68	461.01	1814.805	.496	.973
M69	461.17	1811.408	.489	.973
M70	461.47	1802.375	.485	.973
M71	462.49	1837.890	.001	.974
M72	461.16	1811.156	.476	.973
M73	461.32	1803.888	.661	.973
M74	461.38	1800.559	.687	.973
M75	461.52	1805.293	.511	.973
M76	461.23	1810.654	.472	.973
M77	461.37	1808.815	.373	.973
M78	461.23	1806.982	.540	.973
M79	461.44	1802.814	.578	.973
M80	461.04	1815.112	.510	.973
M81	461.36	1805.317	.631	.973

Analiz (I) Sonuçları- devam

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M82	460.87	1825.637	.333	.973
M83	460.96	1826.982	.250	.973
M84	461.35	1822.100	.265	.973
M85	460.78	1832.890	.164	.973
M86	461.60	1828.802	.084	.974
M87	461.58	1811.604	.383	.973
M88	461.29	1813.511	.402	.973
M89	461.27	1806.857	.566	.973
M90	461.14	1808.859	.601	.973
M91	461.58	1800.143	.527	.973
M92	461.61	1808.541	.457	.973
M93	461.80	1803.682	.540	.973
M94	461.24	1809.954	.546	.973
M95	461.08	1815.273	.487	.973
M96	461.02	1813.081	.406	.973
M97	461.08	1809.557	.448	.973
M98	461.30	1810.693	.361	.973
M99	461.02	1811.788	.559	.973
M100	461.28	1806.030	.531	.973
M101	461.46	1805.268	.499	.973
M102	463.24	1808.571	.292	.974
M103	461.46	1807.888	.454	.973
M104	461.38	1814.833	.321	.973
M105	460.79	1831.190	.247	.973
M106	460.74	1835.004	.177	.973
M107	460.75	1833.281	.252	.973
M108	460.76	1835.670	.147	.973
M109	461.06	1815.670	.440	.973
M110	461.08	1816.640	.399	.973
M111	461.02	1818.569	.386	.973

,

Analiz (II) Sonuçları

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	431.92	1564.753	.476	.970
M2	431.87	1562.252	.480	.970
M3	432.13	1560.276	.466	.970
M4	432.18	1560.196	.462	.970
M5	432.20	1555.658	.542	.970
M6	432.37	1552.450	.490	.970
M7	431.61	1564.657	.423	.971
M8	431.30	1570.858	.465	.970
M9	431.69	1559.807	.537	.970
M10	431.89	1559.794	.564	.970
M11	431.71	1561.287	.576	.970
M12	431.85	1559.337	.573	.970
M13	431.72	1562.221	.578	.970
M14	432.11	1557.195	.548	.970
M15	431.98	1554.536	.618	.970
M17	431.84	1558.387	.572	.970
M18	431.71	1558.455	.595	.970
M19	431.86	1555.662	.606	.970
M20	431.81	1554.165	.639	.970
M21	431.87	1560.126	.549	.970
M22	431.76	1558.084	.610	.970
M23	431.69	1554.220	.662	.970
M24	431.70	1557.328	.631	.970
M26	431.56	1557.642	.638	.970
M27	431.72	1559.898	.584	.970
M28	431.93	1555.939	.631	.970
M29	432.04	1556.895	.526	.970
M30	431.99	1555.762	.529	.970
M32	431.94	1554.292	.606	.970
M33	431.86	1552.176	.607	.970
M35	431.75	1555.909	.628	.970
M36	431.58	1551.470	.708	.970
M37	431.62	1551.468	.700	.970
M38	431.74	1555.715	.643	.970
M39	432.01	1551.089	.622	.970
M40	432.01	1553.882	.577	.970
M41	431.73	1561.852	.546	.970
M42	431.84	1558.544	.548	.970
M43	431.94	1572.874	.222	.971
M44	431.79	1563.003	.562	.970
M45	432.00	1561.873	.489	.970

Analiz (II) Sonuçları- devam

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M46	431.84	1556.531	.579	.970
M47	432.27	1553.278	.585	.970
M48	432.03	1559.055	.573	.970
M49	432.01	1558.680	.542	.970
M50	432.28	1556.742	.481	.970
M51	432.09	1553.470	.576	.970
M52	431.82	1557.103	.589	.970
M53	431.84	1556.361	.532	.970
M54	431.87	1550.857	.629	.970
M55	431.93	1554.668	.560	.970
M56	431.99	1553.921	.562	.970
M57	432.10	1556.434	.538	.970
M58	432.65	1590.054	.021	.971
M59	431.87	1567.443	.418	.971
M60	431.68	1559.313	.622	.970
M61	431.93	1553.673	.601	.970
M62	432.09	1549.629	.571	.970
M63	431.91	1551.767	.629	.970
M64	431.65	1558.181	.639	.970
M66	431.48	1564.659	.480	.970
M67	431.64	1558.760	.538	.970
M68	431.26	1570.439	.486	.970
M70	431.72	1558.499	.484	.970
M71	432.74	1591.294	.002	.972
M72	431.41	1566.857	.471	.970
M74	431.63	1557.113	.680	.970
M75	431.77	1561.306	.509	.970
M76	431.48	1566.072	.474	.970
M77	431.62	1564.087	.377	.971
M78	431.48	1562.568	.543	.970
M79	431.69	1558.677	.581	.970
M80	431.29	1570.358	.509	.970
M81	431.61	1561.393	.627	.970
M82	431.12	1579.875	.339	.971
M83	431.21	1581.091	.255	.971
M84	431.60	1576.495	.269	.971
M85	431.03	1586.814	.165	.971
M86	431.85	1582.866	.085	.972
M87	431.83	1566.914	.385	.971
M88	431.54	1568.753	.403	.971
M89	431.52	1562.548	.567	.970
M90	431.39	1564.478	.601	.970

Analiz (II) Sonuçları- devam

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M91	431.83	1555.925	.534	.970
M92	431.86	1563.923	.461	.970
M93	432.05	1559.315	.545	.970
M94	431.49	1565.462	.546	.970
M95	431.33	1570.384	.488	.970
M96	431.27	1568.146	.410	.971
M97	431.33	1564.783	.453	.970
M98	431.55	1565.993	.363	.971
M99	431.27	1567.209	.558	.970
M100	431.53	1561.711	.533	.970
M101	431.71	1561.033	.501	.970
M102	433.49	1563.986	.294	.971
M103	431.71	1563.424	.456	.970
M104	431.63	1569.642	.327	.971
M105	431.04	1585.145	.251	.971
M106	430.99	1588.791	.178	.971
M107	431.00	1587.178	.253	.971
M108	431.01	1589.454	.146	.971
M109	431.31	1570.728	.442	.970
M110	431.33	1571.635	.400	.971
M111	431.27	1573.395	.388	.971

Analiz (III) Sonuçları

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	424.64	1553.607	.474	.972
M2	424.59	1551.070	.480	.972
M3	424.85	1548.952	.467	.972
M4	424.90	1549.001	.462	.972
M5	424.91	1544.300	.544	.972
M6	425.09	1541.204	.490	.972
M7	424.32	1553.229	.426	.972
M8	424.01	1559.596	.465	.972
M9	424.40	1548.573	.537	.972
M10	424.61	1548.768	.561	.972
M11	424.43	1549.967	.578	.972
M12	424.57	1548.058	.574	.972
M13	424.44	1550.896	.579	.972
M14	424.83	1545.797	.551	.972
M15	424.70	1543.217	.619	.972
M17	424.56	1547.026	.574	.972
M18	424.43	1547.188	.596	.972
M19	424.58	1544.225	.610	.972
M20	424.53	1542.774	.642	.972
M21	424.58	1548.806	.551	.972
M22	424.48	1546.669	.613	.972
M23	424.41	1542.992	.663	.972
M24	424.41	1546.171	.630	.972
M26	424.27	1546.536	.636	.972
M27	424.44	1548.656	.584	.972
M28	424.64	1544.586	.633	.972
M29	424.76	1545.323	.532	.972
M30	424.71	1544.250	.534	.972
M32	424.66	1542.856	.610	.972
M33	424.57	1540.918	.608	.972
M35	424.47	1544.701	.628	.972
M36	424.30	1540.355	.707	.972
M37	424.33	1540.324	.699	.972
M38	424.46	1544.364	.646	.972
M39	424.72	1539.715	.625	.972
M40	424.73	1542.462	.581	.972
M41	424.45	1550.474	.548	.972
M42	424.56	1547.387	.547	.972
M43	424.66	1562.263	.215	.973
M44	424.51	1551.712	.563	.972
M45	424.72	1550.308	.495	.972

Analiz (III) Sonuçları-devam

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M46	424.56	1545.098	.582	.972
M47	424.98	1541.791	.590	.972
M48	424.74	1547.533	.578	.972
M49	424.73	1547.337	.544	.972
M50	425.00	1544.933	.489	.972
M51	424.81	1542.115	.578	.972
M52	424.53	1545.841	.590	.972
M53	424.56	1544.945	.535	.972
M54	424.58	1539.523	.631	.972
M55	424.65	1543.393	.561	.972
M56	424.71	1542.478	.566	.972
M57	424.82	1544.999	.541	.972
M58	425.37	1579.258	.015	.973
M59	424.58	1556.258	.417	.972
M60	424.40	1548.125	.622	.972
M61	424.65	1542.473	.601	.972
M62	424.81	1538.407	.572	.972
M63	424.63	1540.498	.630	.972
M64	424.36	1546.872	.641	.972
M66	424.20	1553.453	.480	.972
M67	424.36	1547.730	.535	.972
M68	423.98	1559.137	.487	.972
M70	424.44	1547.406	.482	.972
M72	424.12	1555.463	.474	.972
M74	424.35	1545.949	.679	.972
M75	424.49	1549.904	.511	.972
M76	424.20	1554.971	.471	.972
M77	424.34	1553.305	.371	.972
M78	424.20	1551.304	.543	.972
M79	424.41	1547.434	.582	.972
M80	424.00	1559.156	.507	.972
M81	424.32	1549.974	.630	.972
M82	423.84	1568.781	.333	.972
M83	423.93	1569.887	.253	.973
M84	424.32	1565.238	.269	.973
M85	423.74	1575.648	.161	.973
M87	424.55	1555.801	.382	.972
M88	424.26	1557.549	.402	.972
M89	424.24	1551.475	.564	.972
M90	424.10	1553.400	.597	.972
M91	424.55	1544.715	.534	.972
M92	424.58	1552.831	.459	.972

Analiz (III) Sonuçları-devam

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M93	424.77	1548.086	.545	.972
M94	424.21	1554.335	.544	.972
M95	424.04	1559.114	.488	.972
M96	423.99	1557.062	.407	.972
M97	424.04	1553.753	.450	.972
M98	424.27	1555.160	.357	.972
M99	423.99	1556.038	.557	.972
M100	424.25	1550.394	.534	.972
M101	424.43	1549.697	.503	.972
M102	426.20	1552.196	.300	.973
M103	424.42	1552.091	.458	.972
M104	424.35	1558.612	.323	.973
M105	423.76	1573.939	.247	.973
M106	423.71	1577.485	.177	.973
M107	423.71	1575.927	.250	.973
M108	423.72	1578.114	.146	.973
M109	424.02	1559.360	.444	.972
M110	424.05	1560.308	.402	.972
M111	423.99	1562.036	.390	.972

Analiz (IV) Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
M1	.488	<i>p</i> <.001	.474	<i>p</i> <.001	8.374	224	<i>p</i> <.001
M2	.495	<i>p</i> <.001	.480	<i>p</i> <.001	9.848	201	<i>p</i> <.001
M3	.484	<i>p</i> <.001	.467	<i>p</i> <.001	9.654	209	<i>p</i> <.001
M4	.479	<i>p</i> <.001	.462	<i>p</i> <.001	9.083	224	<i>p</i> <.001
M5	.559	<i>p</i> <.001	.544	<i>p</i> <.001	12.005	224	<i>p</i> <.001
M6	.510	<i>p</i> <.001	.490	<i>p</i> <.001	10.742	224	<i>p</i> <.001
M7	.443	<i>p</i> <.001	.426	<i>p</i> <.001	9.261	154	<i>p</i> <.001
M8	.477	<i>p</i> <.001	.465	<i>p</i> <.001	7.593	164	<i>p</i> <.001
M9	.551	<i>p</i> <.001	.537	<i>p</i> <.001	10.641	196	<i>p</i> <.001
M10	.574	<i>p</i> <.001	.561	<i>p</i> <.001	11.045	224	<i>p</i> <.001
M11	.589	<i>p</i> <.001	.578	<i>p</i> <.001	11.333	203	<i>p</i> <.001
M12	.586	<i>p</i> <.001	.574	<i>p</i> <.001	11.875	224	<i>p</i> <.001
M13	.590	<i>p</i> <.001	.579	<i>p</i> <.001	12.634	211	<i>p</i> <.001
M14	.565	<i>p</i> <.001	.551	<i>p</i> <.001	11.959	224	<i>p</i> <.001
M15	.631	<i>p</i> <.001	.619	<i>p</i> <.001	14.624	224	<i>p</i> <.001
M17	.587	<i>p</i> <.001	.574	<i>p</i> <.001	11.938	194	<i>p</i> <.001
M18	.608	<i>p</i> <.001	.596	<i>p</i> <.001	14.161	202	<i>p</i> <.001
M19	.622	<i>p</i> <.001	.610	<i>p</i> <.001	14.798	207	<i>p</i> <.001
M20	.653	<i>p</i> <.001	.642	<i>p</i> <.001	15.785	203	<i>p</i> <.001
M21	.563	<i>p</i> <.001	.551	<i>p</i> <.001	13.133	224	<i>p</i> <.001
M22	.624	<i>p</i> <.001	.613	<i>p</i> <.001	15.694	203	<i>p</i> <.001
M23	.673	<i>p</i> <.001	.663	<i>p</i> <.001	16.385	187	<i>p</i> <.001
M24	.640	<i>p</i> <.001	.630	<i>p</i> <.001	16.302	193	<i>p</i> <.001
M26	.647	<i>p</i> <.001	.636	<i>p</i> <.001	14.938	159	<i>p</i> <.001
M27	.596	<i>p</i> <.001	.584	<i>p</i> <.001	13.720	199	<i>p</i> <.001
M28	.644	<i>p</i> <.001	.633	<i>p</i> <.001	16.017	224	<i>p</i> <.001
M29	.547	<i>p</i> <.001	.532	<i>p</i> <.001	12.675	224	<i>p</i> <.001
M30	.550	<i>p</i> <.001	.534	<i>p</i> <.001	13.226	206	<i>p</i> <.001
M32	.622	<i>p</i> <.001	.610	<i>p</i> <.001	14.801	217	<i>p</i> <.001
M33	.621	<i>p</i> <.001	.608	<i>p</i> <.001	15.929	173	<i>p</i> <.001
M35	.639	<i>p</i> <.001	.628	<i>p</i> <.001	14.117	202	<i>p</i> <.001
M36	.716	<i>p</i> <.001	.707	<i>p</i> <.001	18.189	146	<i>p</i> <.001
M37	.708	<i>p</i> <.001	.699	<i>p</i> <.001	15.570	165	<i>p</i> <.001
M38	.656	<i>p</i> <.001	.646	<i>p</i> <.001	14.802	204	<i>p</i> <.001
M39	.638	<i>p</i> <.001	.625	<i>p</i> <.001	14.574	224	<i>p</i> <.001
M40	.595	<i>p</i> <.001	.581	<i>p</i> <.001	15.473	224	<i>p</i> <.001
M41	.561	<i>p</i> <.001	.548	<i>p</i> <.001	12.927	224	<i>p</i> <.001
M42	.561	<i>p</i> <.001	.547	<i>p</i> <.001	12.340	204	<i>p</i> <.001
M43	.240	<i>p</i> <.001	.215	<i>p</i> <.001	3.863	224	<i>p</i> <.001
M44	.575	<i>p</i> <.001	.563	<i>p</i> <.001	12.369	224	<i>p</i> <.001
M45	.510	<i>p</i> <.001	.495	<i>p</i> <.001	10.597	224	<i>p</i> <.001

Analiz (IV) Sonuçları-devam

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
M46	.595	<i>p</i> <.001	.582	<i>p</i> <.001	12.524	214	<i>p</i> <.001
M47	.603	<i>p</i> <.001	.590	<i>p</i> <.001	12.913	224	<i>p</i> <.001
M48	.590	<i>p</i> <.001	.578	<i>p</i> <.001	11.396	224	<i>p</i> <.001
M49	.558	<i>p</i> <.001	.544	<i>p</i> <.001	13.673	224	<i>p</i> <.001
M50	.507	<i>p</i> <.001	.489	<i>p</i> <.001	10.731	224	<i>p</i> <.001
M51	.592	<i>p</i> <.001	.578	<i>p</i> <.001	13.572	224	<i>p</i> <.001
M52	.602	<i>p</i> <.001	.590	<i>p</i> <.001	14.164	219	<i>p</i> <.001
M53	.550	<i>p</i> <.001	.535	<i>p</i> <.001	12.171	195	<i>p</i> <.001
M54	.644	<i>p</i> <.001	.631	<i>p</i> <.001	15.810	200	<i>p</i> <.001
M55	.576	<i>p</i> <.001	.561	<i>p</i> <.001	12.924	205	<i>p</i> <.001
M56	.580	<i>p</i> <.001	.566	<i>p</i> <.001	14.895	220	<i>p</i> <.001
M57	.556	<i>p</i> <.001	.541	<i>p</i> <.001	12.528	224	<i>p</i> <.001
M58	.041	<i>p</i> >.05	.015	<i>p</i> >.05	.356	206	<i>p</i> >.05
M59	.432	<i>p</i> <.001	.417	<i>p</i> <.001	7.808	224	<i>p</i> <.001
M60	.632	<i>p</i> <.001	.622	<i>p</i> <.001	13.819	190	<i>p</i> <.001
M61	.614	<i>p</i> <.001	.601	<i>p</i> <.001	14.072	214	<i>p</i> <.001
M62	.588	<i>p</i> <.001	.572	<i>p</i> <.001	13.552	185	<i>p</i> <.001
M63	.642	<i>p</i> <.001	.630	<i>p</i> <.001	15.835	192	<i>p</i> <.001
M64	.651	<i>p</i> <.001	.641	<i>p</i> <.001	16.313	189	<i>p</i> <.001
M66	.494	<i>p</i> <.001	.480	<i>p</i> <.001	10.015	162	<i>p</i> <.001
M67	.549	<i>p</i> <.001	.535	<i>p</i> <.001	12.523	172	<i>p</i> <.001
M68	.498	<i>p</i> <.001	.487	<i>p</i> <.001	8.015	134	<i>p</i> <.001
M70	.499	<i>p</i> <.001	.482	<i>p</i> <.001	9.546	164	<i>p</i> <.001
M72	.487	<i>p</i> <.001	.474	<i>p</i> <.001	10.370	149	<i>p</i> <.001
M74	.688	<i>p</i> <.001	.679	<i>p</i> <.001	16.635	186	<i>p</i> <.001
M75	.526	<i>p</i> <.001	.511	<i>p</i> <.001	11.114	214	<i>p</i> <.001
M76	.485	<i>p</i> <.001	.471	<i>p</i> <.001	10.068	195	<i>p</i> <.001
M77	.391	<i>p</i> <.001	.371	<i>p</i> <.001	6.941	195	<i>p</i> <.001
M78	.556	<i>p</i> <.001	.543	<i>p</i> <.001	11.369	152	<i>p</i> <.001
M79	.594	<i>p</i> <.001	.582	<i>p</i> <.001	14.081	189	<i>p</i> <.001
M80	.518	<i>p</i> <.001	.507	<i>p</i> <.001	9.754	136	<i>p</i> <.001
M81	.640	<i>p</i> <.001	.630	<i>p</i> <.001	16.703	194	<i>p</i> <.001
M82	.344	<i>p</i> <.001	.333	<i>p</i> <.001	5.734	124	<i>p</i> <.001
M83	.267	<i>p</i> <.001	.253	<i>p</i> <.001	5.690	149	<i>p</i> <.001
M84	.286	<i>p</i> <.001	.269	<i>p</i> <.001	5.603	224	<i>p</i> <.001
M85	.172	<i>p</i> <.05	.161	<i>p</i> <.05	3.185	112	<i>p</i> <.05
M87	.400	<i>p</i> <.001	.382	<i>p</i> <.001	7.540	224	<i>p</i> <.001
M88	.418	<i>p</i> <.001	.402	<i>p</i> <.001	8.804	203	<i>p</i> <.001
M89	.575	<i>p</i> <.001	.564	<i>p</i> <.001	14.885	146	<i>p</i> <.001
M90	.607	<i>p</i> <.001	.597	<i>p</i> <.001	14.956	127	<i>p</i> <.001

Analiz (IV) Sonuçları-devam

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
M91	.549	<i>p</i> <.001	.534	<i>p</i> <.001	13.872	215	<i>p</i> <.001
M92	.474	<i>p</i> <.001	.459	<i>p</i> <.001	9.500	224	<i>p</i> <.001
M93	.559	<i>p</i> <.001	.545	<i>p</i> <.001	12.977	224	<i>p</i> <.001
M94	.555	<i>p</i> <.001	.544	<i>p</i> <.001	11.610	174	<i>p</i> <.001
M95	.499	<i>p</i> <.001	.488	<i>p</i> <.001	10.352	151	<i>p</i> <.001
M96	.423	<i>p</i> <.001	.407	<i>p</i> <.001	7.441	117	<i>p</i> <.001
M97	.465	<i>p</i> <.001	.450	<i>p</i> <.001	8.188	123	<i>p</i> <.001
M98	.377	<i>p</i> <.001	.357	<i>p</i> <.001	7.546	176	<i>p</i> <.001
M99	.567	<i>p</i> <.001	.557	<i>p</i> <.001	11.070	123	<i>p</i> <.001
M100	.547	<i>p</i> <.001	.534	<i>p</i> <.001	14.001	166	<i>p</i> <.001
M101	.517	<i>p</i> <.001	.503	<i>p</i> <.001	11.276	203	<i>p</i> <.001
M102	.327	<i>p</i> <.001	.300	<i>p</i> <.001	6.519	214	<i>p</i> <.001
M103	.474	<i>p</i> <.001	.458	<i>p</i> <.001	9.695	224	<i>p</i> <.001
M104	.343	<i>p</i> <.001	.323	<i>p</i> <.001	5.323	224	<i>p</i> <.001
M105	.256	<i>p</i> <.001	.247	<i>p</i> <.001	4.708	112	<i>p</i> <.001
M106	.184	<i>p</i> <.001	.177	<i>p</i> <.001	2.665	159	<i>p</i> <.001
M107	.257	<i>p</i> <.001	.250	<i>p</i> <.001	3.743	112	<i>p</i> <.001
M108	.153	<i>p</i> <.05	.146	<i>p</i> <.05	2.226	202	<i>p</i> <.05
M109	.456	<i>p</i> <.001	.444	<i>p</i> <.001	8.355	143	<i>p</i> <.001
M110	.415	<i>p</i> <.001	.402	<i>p</i> <.001	7.916	156	<i>p</i> <.001
M111	.403	<i>p</i> <.001	.390	<i>p</i> <.001	5.855	189	<i>p</i> <.001

Ek 4. Maddelerin Örneklem Yeterlilik Ölçüsü Değerleri

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M26	M27
M1	.947 ^a	-.283	-.082	-.195	-.017	-.026	-.010	.015	-.139	-.022	-.043	.063	-.075	-.039	.024	.018	-.009	-.001	-.004	-.059	-.034	.010	.000	.089	-.005
M2	-.283	.918 ^a	-.419	-.075	-.035	.072	-.116	-.011	-.014	-.013	.000	-.051	-.002	-.031	.032	.044	-.019	.061	-.088	.027	-.027	-.064	.054	-.008	-.003
M3	-.082	-.419	.905 ^a	-.275	-.128	-.075	.024	-.013	.012	-.022	.025	.016	.067	-.111	.034	-.059	.035	-.048	.115	-.100	.104	.009	-.007	.071	-.032
M4	-.195	-.075	-.275	.929 ^a	-.245	-.114	-.087	.041	.050	-.074	.015	-.008	-.051	-.015	.006	.038	.027	-.016	-.020	.113	-.092	.016	-.004	-.083	.079
M5	-.017	-.035	-.128	-.245	.940 ^a	-.322	-.080	.105	-.073	-.014	.004	.013	-.044	.019	-.002	-.078	.082	.114	-.144	-.100	.021	.035	-.019	-.054	-.021
M6	-.026	.072	-.075	-.114	-.322	.926 ^a	-.140	-.044	-.027	-.073	.015	-.116	-.012	.078	-.088	.093	-.157	-.048	.148	-.047	.018	-.083	.012	.107	.010
M7	-.010	-.116	.024	-.087	-.080	-.140	.913 ^a	-.396	.100	-.157	-.108	.038	.105	.141	-.052	-.066	.062	.043	.051	.019	.028	.032	.055	-.038	-.046
M8	.015	-.011	-.013	.041	.105	-.044	-.396	.904 ^a	-.302	.009	-.050	.071	-.046	-.110	.114	.028	-.096	.020	-.053	.086	-.132	-.039	-.046	-.090	-.044
M9	-.139	-.014	.012	.050	-.073	-.027	.100	-.302	.936 ^a	-.345	-.055	-.051	.010	-.024	-.034	-.031	.082	.043	-.093	.016	-.004	.000	-.070	-.009	-.040
M10	-.022	-.013	-.022	-.074	-.014	-.073	-.157	.009	-.345	.954 ^a	.042	-.050	-.056	.069	-.077	-.058	-.050	-.091	.039	-.052	.019	.054	-.043	.041	.044
M11	-.043	.000	.025	.015	.004	.015	-.108	-.050	-.055	.042	.957 ^a	-.265	-.119	-.159	.036	-.095	-.002	.006	.001	-.023	-.064	-.063	-.042	-.051	.081
M12	.063	-.051	.016	-.008	.013	-.116	.038	.071	-.051	-.050	-.265	.958 ^a	-.231	-.072	.002	.020	-.028	.004	-.091	-.013	.004	-.038	.064	-.054	-.015
M13	-.075	-.002	.067	-.051	-.044	-.012	.105	-.046	.010	-.056	-.119	-.231	.964 ^a	-.027	.005	-.146	.010	-.084	-.030	.059	.084	-.038	.004	.016	-.101
M14	-.039	-.031	-.111	-.015	.019	.078	.141	-.110	-.024	.069	-.159	-.072	-.027	.935 ^a	-.446	-.056	-.054	.046	-.015	.057	-.015	.078	-.009	.036	-.039
M15	.024	.032	.034	.006	-.002	-.088	-.052	.114	-.034	-.077	.036	.002	.005	-.446	.952 ^a	-.171	.068	-.078	-.001	.012	-.024	-.076	.020	-.002	-.062
M17	.018	.044	-.059	.038	-.078	.093	-.066	.028	-.031	-.058	-.095	.020	-.146	-.056	-.171	.944 ^a	-.350	-.066	.020	.016	-.117	.013	-.009	-.024	-.038
M18	-.009	-.019	.035	.027	.082	-.157	.062	-.096	.082	-.050	-.002	-.028	.010	-.054	.068	-.350	.949 ^a	-.185	-.125	-.092	.025	.036	.053	-.047	.040
M19	-.001	.061	-.048	-.016	.114	-.048	.043	.020	.043	-.091	.006	.004	-.084	.046	-.078	-.066	-.185	.956 ^a	-.302	-.046	-.014	-.098	.008	-.157	.045
M20	-.004	-.088	.115	-.020	-.144	.148	.051	-.053	-.093	.039	.001	-.091	-.030	-.015	-.001	.020	-.125	-.302	.953 ^a	-.170	.050	-.101	.033	.074	-.022
M21	-.059	.027	-.100	.113	-.100	-.047	.019	.086	.016	-.052	-.023	-.013	.059	.057	.012	.016	-.092	-.046	-.170	.934 ^a	-.337	-.130	-.178	.002	.068
M22	-.034	-.027	.104	-.092	.021	.018	.028	-.132	-.004	.019	-.064	.004	.084	-.015	-.024	-.117	.025	-.014	.050	-.337	.944 ^a	-.192	.013	.024	-.113
M23	.010	-.064	.009	.016	.035	-.083	.032	-.039	.000	.054	-.063	-.038	-.038	.078	-.076	.013	.036	-.098	-.101	-.130	-.192	.966 ^a	-.181	-.108	.130
M24	.000	.054	-.007	-.004	-.019	.012	.055	-.046	-.070	-.043	-.042	.064	.004	-.009	.020	-.009	.053	.008	.033	-.178	.013	-.181	.967 ^a	-.126	-.106
M26	.089	-.008	.071	-.083	-.054	.107	-.038	-.090	-.009	.041	-.051	-.054	.016	.036	-.002	-.024	-.047	-.157	.074	.002	.024	-.108	-.126	.969 ^a	-.073
M27	-.005	-.003	-.032	.079	-.021	.010	-.046	-.044	-.040	.044	.081	-.015	-.101	-.039	-.062	-.038	.040	.045	-.022	.068	-.113	.130	-.106	-.073	.958 ^a

Ek 4-devam

	M28	M29	M30	M32	M33	M35	M36	M37	M38	M39	M40	M41	M42	M43	M44	M45	M46	M47	M48	M49	M50	M51	M52	M53	M54
M28	.965 ^a	.001	-.249	.020	.047	-.119	-.012	.008	.009	-.116	-.056	.057	-.032	-.038	-.021	-.021	.143	-.065	-.048	-.026	.021	-.089	.141	-.060	.051
M29	.001	.939 ^a	-.509	.016	-.084	-.054	.018	.011	.018	-.117	.016	-.138	.010	.024	-.050	-.038	.134	.015	-.019	.081	-.014	-.052	.105	-.009	.032
M30	-.249	-.509	.926 ^a	-.052	-.048	-.015	-.076	.075	-.043	.092	-.097	.051	.037	-.006	.015	.041	-.034	-.106	.115	-.008	.028	.007	-.058	-.004	.011
M32	.020	.016	-.052	.958 ^a	-.408	-.071	.002	.012	-.058	-.030	-.064	-.029	-.052	.053	-.016	.028	-.098	.015	-.023	-.017	-.035	-.117	.002	.089	.060
M33	.047	-.084	-.048	-.408	.950 ^a	-.193	-.104	.005	.012	-.080	-.065	.177	.029	-.053	.023	-.018	-.043	.037	.032	.003	.034	.128	-.080	.013	-.020
M35	-.119	-.054	-.015	-.071	-.193	.964 ^a	-.181	-.085	-.097	.134	-.045	-.169	.032	.004	.099	-.098	-.020	-.053	.002	.067	-.034	.011	-.064	.061	-.002
M36	-.012	.018	-.076	.002	-.104	-.181	.958 ^a	-.423	.140	-.029	-.061	-.035	.006	.154	-.002	.044	.040	.056	-.026	-.035	-.009	-.052	.072	-.050	.011
M37	.008	.011	.075	.012	.005	-.085	-.423	.957 ^a	-.257	-.185	.033	.093	.042	-.041	-.039	.022	-.009	-.108	-.040	-.015	.064	.075	.006	-.006	-.048
M38	.009	.018	-.043	-.058	.012	-.097	.140	-.257	.948 ^a	-.251	-.127	.029	.000	.138	-.108	.028	.108	.124	-.145	-.057	-.036	-.076	-.013	.019	.052
M39	-.116	-.117	.092	-.030	-.080	.134	-.029	-.185	-.251	.952 ^a	-.121	-.076	.005	-.043	.191	-.085	-.072	-.154	.081	-.074	-.011	.033	.031	-.110	.001
M40	-.056	.016	-.097	-.064	-.065	-.045	-.061	.033	-.127	-.121	.951 ^a	-.300	-.158	-.045	.037	-.079	-.028	-.058	-.088	.036	-.046	.089	-.008	-.062	-.067
M41	.057	-.138	.051	-.029	.177	-.169	-.035	.093	.029	-.076	-.300	.950 ^a	-.002	-.011	-.229	.013	-.119	.064	.037	-.091	.059	.047	-.032	-.050	.004
M42	-.032	.010	.037	-.052	.029	.032	.006	.042	.000	.005	-.158	-.002	.962 ^a	-.011	-.126	-.031	-.077	-.032	.086	.000	.077	-.034	-.023	.012	-.026
M43	-.038	.024	-.006	.053	-.053	.004	.154	-.041	.138	-.043	-.045	-.011	-.011	.799 ^a	-.040	.047	.024	-.105	.044	.103	-.010	-.058	-.063	-.010	.114
M44	-.021	-.050	.015	-.016	.023	.099	-.002	-.039	-.108	.191	.037	-.229	-.126	-.040	.955 ^a	-.236	-.055	-.062	-.012	-.044	.074	.046	-.147	.031	-.041
M45	-.021	-.038	.041	.028	-.018	-.098	.044	.022	.028	-.085	-.079	.013	-.031	.047	-.236	.941 ^a	-.068	-.082	-.115	-.052	-.038	-.050	-.006	.141	-.067
M46	.143	.134	-.034	-.098	-.043	-.020	.040	-.009	.108	-.072	-.028	-.119	-.077	.024	-.055	-.068	.942 ^a	-.147	-.118	.095	-.060	-.160	.195	-.118	.025
M47	-.065	.015	-.106	.015	.037	-.053	.056	-.108	.124	-.154	-.058	.064	-.032	-.105	-.062	-.082	-.147	.959 ^a	-.081	-.086	-.057	-.062	-.028	.016	.016
M48	-.048	-.019	.115	-.023	.032	.002	-.026	-.040	-.145	.081	-.088	.037	.086	.044	-.012	-.115	-.118	-.081	.959 ^a	-.235	-.088	.035	-.040	-.096	.030
M49	-.026	.081	-.008	-.017	.003	.067	-.035	-.015	-.057	-.074	.036	-.091	.000	.103	-.044	-.052	.095	-.086	-.235	.953 ^a	-.152	-.014	-.112	-.031	.144
M50	.021	-.014	.028	-.035	.034	-.034	-.009	.064	-.036	-.011	-.046	.059	.077	-.010	.074	-.038	-.060	-.057	-.088	-.152	.949 ^a	-.140	-.158	-.108	-.077
M51	-.089	-.052	.007	-.117	.128	.011	-.052	.075	-.076	.033	.089	.047	-.034	-.058	.046	-.050	-.160	-.062	.035	-.014	-.140	.942 ^a	-.290	-.054	-.187
M52	.141	.105	-.058	.002	-.080	-.064	.072	.006	-.013	.031	-.008	-.032	-.023	-.063	-.147	-.006	.195	-.028	-.040	-.112	-.158	-.290	.943 ^a	-.212	-.142
M53	-.060	-.009	-.004	.089	.013	.061	-.050	-.006	.019	-.110	-.062	-.050	.012	-.010	.031	.141	-.118	.016	-.096	-.031	-.108	-.054	-.212	.949 ^a	-.128
M54	.051	.032	.011	.060	-.020	-.002	.011	-.048	.052	.001	-.067	.004	-.026	.114	-.041	-.067	.025	.016	.030	.144	-.077	-.187	-.142	-.128	.958 ^a

Ek 4-devam

	M55	M56	M57	M58	M60	M61	M62	M63	M64	M66	M67	M68	M70	M72	M74	M75	M76	M77	M78	M79	M80	M81	M82	M83	M84
M55	.945 ^a	-.247	-.068	-.008	.054	-.005	-.023	.042	-.026	-.051	.077	.077	-.113	.133	-.167	-.028	.046	-.031	.047	.050	-.068	.101	-.022	.112	-.137
M56	-.247	.959 ^a	-.014	.018	-.191	.094	-.038	-.060	-.029	.024	-.038	.061	-.050	.048	.047	.053	-.024	-.042	-.041	.052	.082	-.057	-.004	-.082	.089
M57	-.068	-.014	.960 ^a	-.156	-.052	-.137	-.014	-.134	.026	-.054	.042	.019	-.027	.052	-.105	.062	-.009	.004	.030	.061	-.056	-.067	.051	.008	-.085
M59	-.008	.018	-.156	.924 ^a	-.284	-.050	-.007	.108	-.115	-.005	.085	-.008	-.090	-.039	.030	.026	-.101	-.122	-.026	-.025	.030	.069	-.018	.041	.001
M60	.054	-.191	-.052	-.284	.948 ^a	-.041	-.069	-.048	.062	-.035	.028	-.085	.058	-.035	-.019	-.136	.089	.046	.033	.029	-.150	.031	-.044	.034	-.039
M61	-.005	.094	-.137	-.050	-.041	.951 ^a	-.226	-.114	-.093	.039	-.010	-.051	-.070	.176	.010	.012	-.044	.101	-.074	.067	.053	-.015	-.128	.100	.007
M62	-.023	-.038	-.014	-.007	-.069	-.226	.959 ^a	-.245	-.021	.084	-.066	.070	-.031	-.073	.036	-.027	.040	-.037	-.104	.001	-.017	.043	-.002	.069	-.055
M63	.042	-.060	-.134	.108	-.048	-.114	-.245	.940 ^a	-.317	.033	-.166	.049	-.019	-.020	.084	-.136	-.012	-.017	-.001	-.061	.112	-.031	-.100	.039	-.076
M64	-.026	-.029	.026	-.115	.062	-.093	-.021	-.317	.952 ^a	-.219	.037	-.049	.075	-.029	-.115	.010	-.034	.140	.004	-.038	-.123	.025	.010	-.032	.021
M66	-.051	.024	-.054	-.005	-.035	.039	.084	.033	-.219	.923 ^a	-.452	-.128	.069	.019	.094	.094	-.030	-.048	-.007	-.059	-.028	.008	.022	-.013	-.051
M67	.077	-.038	.042	.085	.028	-.010	-.066	-.166	.037	-.452	.938 ^a	-.223	-.021	.032	-.046	.011	.008	-.054	.087	-.001	-.071	-.043	-.016	-.076	.116
M68	.077	.061	.019	-.008	-.085	-.051	.070	.049	-.049	-.128	-.223	.940 ^a	-.239	-.168	-.061	-.056	-.023	-.018	-.075	.111	-.004	-.005	.012	.076	-.045
M70	-.113	-.050	-.027	-.090	.058	-.070	-.031	-.019	.075	.069	-.021	-.239	.939 ^a	-.095	-.062	-.044	.016	.049	-.048	-.073	-.067	-.042	.007	-.050	.071
M72	.133	.048	.052	-.039	-.035	.176	-.073	-.020	-.029	.019	.032	-.168	-.095	.941 ^a	-.154	.048	-.015	-.025	-.040	-.020	-.105	-.009	.000	-.031	.041
M74	-.167	.047	-.105	.030	-.019	.010	.036	.084	-.115	.094	-.046	-.061	-.062	-.154	.965 ^a	-.166	-.117	.039	.053	.004	.075	-.086	-.006	-.062	-.013
M75	-.028	.053	.062	.026	-.136	.012	-.027	-.136	.010	.094	.011	-.056	-.044	.048	-.166	.949 ^a	-.206	.053	-.124	-.032	.079	-.045	.004	.006	-.085
M76	.046	-.024	-.009	-.101	.089	-.044	.040	-.012	-.034	-.030	.008	-.023	.016	-.015	-.117	-.206	.941 ^a	-.295	-.056	-.005	-.118	.051	-.094	.019	.050
M77	-.031	-.042	.004	-.122	.046	.101	-.037	-.017	.140	-.048	-.054	-.018	.049	-.025	.039	.053	-.295	.876 ^a	-.314	-.002	-.059	-.053	-.024	.020	.038
M78	.047	-.041	.030	-.026	.033	-.074	-.104	-.001	.004	-.007	.087	-.075	-.048	-.040	.053	-.124	-.056	-.314	.930 ^a	-.397	-.066	.126	.040	-.087	-.028
M79	.050	.052	.061	-.025	.029	.067	.001	-.061	-.038	-.059	-.001	.111	-.073	-.020	.004	-.032	-.005	-.002	-.397	.926 ^a	-.052	-.199	-.131	.121	-.085
M80	-.068	.082	-.056	.030	-.150	.053	-.017	.112	-.123	-.028	-.071	-.004	-.067	-.105	.075	.079	-.118	-.059	-.066	-.052	.954 ^a	-.169	.032	.037	-.064
M81	.101	-.057	-.067	.069	.031	-.015	.043	-.031	.025	.008	-.043	-.005	-.042	-.009	-.086	-.045	.051	-.053	.126	-.199	-.169	.965 ^a	.012	-.011	-.047
M82	-.022	-.004	.051	-.018	-.044	-.128	-.002	-.100	.010	.022	-.016	.012	.007	.000	-.006	.004	-.094	-.024	.040	-.131	.032	.012	.877 ^a	-.316	-.127
M83	.112	-.082	.008	.041	.034	.100	.069	.039	-.032	-.013	-.076	.076	-.050	-.031	-.062	.006	.019	.020	-.087	.121	.037	-.011	-.316	.781 ^a	-.356
M84	-.137	.089	-.085	.001	-.039	.007	-.055	-.076	.021	-.051	.116	-.045	.071	.041	-.013	-.085	.050	.038	-.028	-.085	-.064	-.047	-.127	-.356	.764 ^a

Ek 4-devam

	M85	M87	M88	M89	M90	M91	M92	M93	M94	M95	M96	M97	M98	M99	M100	M101	M102	M103	M104	M105	M106	M107	M108	M109	M110	M111
M85	.757 ^a	-.002	-.080	-.001	-.018	.075	.001	.044	.153	-.127	.072	-.080	-.047	.044	-.046	.025	.086	-.054	.058	.032	-.191	.081	-.030	-.038	.059	-.061
M87	-.002	.919 ^a	-.036	-.093	.003	.097	-.048	-.104	.039	-.187	.077	-.103	.067	-.031	-.022	.035	-.030	.016	.035	-.084	.046	-.024	.043	.025	-.089	.100
M88	-.080	-.036	.918 ^a	-.223	-.151	.034	-.032	-.003	.030	-.057	-.081	.054	.025	-.006	.001	-.104	-.003	-.010	-.025	-.128	.039	.043	-.005	-.052	.052	-.033
M89	-.001	-.093	-.223	.949 ^a	-.390	-.113	.039	-.103	-.040	.066	-.040	.013	.097	-.063	.072	-.133	.020	.091	-.007	.056	-.067	-.001	-.098	-.001	.008	-.044
M90	-.018	.003	-.151	-.390	.951 ^a	-.007	-.027	-.020	-.087	-.147	-.032	-.022	.015	.009	.024	.018	-.030	.035	-.024	-.087	.065	-.024	.078	.020	.106	-.088
M91	.075	.097	.034	-.113	-.007	.942 ^a	-.191	-.010	.080	-.119	.100	-.134	.022	.029	-.137	.003	-.125	-.040	.096	-.113	.047	.061	-.041	.068	-.119	.036
M92	.001	-.048	-.032	.039	-.027	-.191	.928 ^a	-.323	-.219	.125	-.121	.083	.017	-.057	.027	.040	-.056	.031	-.002	.063	-.082	.066	-.065	-.018	-.012	.010
M93	.044	-.104	-.003	-.103	-.020	-.010	-.323	.956 ^a	-.005	-.038	-.042	.053	-.030	.093	-.178	-.035	-.045	.066	.018	-.051	.012	-.072	.088	-.001	-.064	.122
M94	.153	.039	.030	-.040	-.087	.080	-.219	-.005	.946 ^a	-.284	.155	-.169	-.037	.106	-.089	-.020	.058	-.076	.041	-.096	.047	.052	-.017	.034	-.073	.007
M95	-.127	-.187	-.057	.066	-.147	-.119	.125	-.038	-.284	.932 ^a	.006	-.078	.052	-.213	.054	-.080	.008	-.099	.039	.113	.032	-.015	-.033	-.067	.056	-.112
M96	.072	.077	-.081	-.040	-.032	.100	-.121	-.042	.155	.006	.844 ^a	-.807	-.186	-.051	.061	.014	.027	-.062	.109	-.033	.088	.020	-.042	-.040	-.005	-.046
M97	-.080	-.103	.054	.013	-.022	-.134	.083	.053	-.169	-.078	-.807	.859 ^a	-.196	-.071	-.080	.011	-.045	.043	-.189	.094	-.090	-.027	.037	.005	.040	.075
M98	-.047	.067	.025	.097	.015	.022	.017	-.030	-.037	.052	-.186	-.196	.891 ^a	-.030	.019	-.121	.084	.050	.111	-.034	-.061	.074	-.036	-.012	-.018	-.052
M99	.044	-.031	-.006	-.063	.009	.029	-.057	.093	.106	-.213	-.051	-.071	-.030	.951 ^a	-.343	.094	-.028	.001	-.082	-.157	-.043	-.037	.107	.061	-.066	-.012
M100	-.046	-.022	.001	.072	.024	-.137	.027	-.178	-.089	.054	.061	-.080	.019	-.343	.921 ^a	-.404	.046	.111	-.002	-.065	.123	-.047	-.079	-.053	.084	-.037
M101	.025	.035	-.104	-.133	.018	.003	.040	-.035	-.020	-.080	.014	.011	-.121	.094	-.404	.928 ^a	-.062	-.152	.029	-.055	-.047	-.003	.080	.104	-.124	.003
M102	.086	-.030	-.003	.020	-.030	-.125	-.056	-.045	.058	.008	.027	-.045	.084	-.028	.046	-.062	.903 ^a	-.199	.050	.002	-.023	.004	.095	.009	-.036	-.015
M103	-.054	.016	-.010	.091	.035	-.040	.031	.066	-.076	-.099	-.062	.043	.050	.001	.111	-.152	-.199	.924 ^a	-.272	-.109	.023	.020	-.035	-.063	.041	.022
M104	.058	.035	-.025	-.007	-.024	.096	-.002	.018	.041	.039	.109	-.189	.111	-.082	-.002	.029	.050	-.272	.844 ^a	-.079	.021	.005	-.038	.083	-.181	-.205
M105	.032	-.084	-.128	.056	-.087	-.113	.063	-.051	-.096	.113	-.033	.094	-.034	-.157	-.065	-.055	.002	-.109	-.079	.822 ^a	-.385	-.204	-.017	-.018	.066	.035
M106	-.191	.046	.039	-.067	.065	.047	-.082	.012	.047	.032	.088	-.090	-.061	-.043	.123	-.047	-.023	.023	.021	-.385	.765 ^a	-.251	-.278	.026	-.027	-.061
M107	.081	-.024	.043	-.001	-.024	.061	.066	-.072	.052	-.015	.020	-.027	.074	-.037	-.047	-.003	.004	.020	.005	-.204	-.251	.860 ^a	-.234	-.143	.025	-.008
M108	-.030	.043	-.005	-.098	.078	-.041	-.065	.088	-.017	-.033	-.042	.037	-.036	.107	-.079	.080	.095	-.035	-.038	-.017	-.278	-.234	.777 ^a	.070	-.053	-.008
M109	-.038	.025	-.052	-.001	.020	.068	-.018	-.001	.034	-.067	-.040	.005	-.012	.061	-.053	.104	.009	-.063	.083	-.018	.026	-.143	.070	.889 ^a	-.712	-.077
M110	.059	-.089	.052	.008	.106	-.119	-.012	-.064	-.073	.056	-.005	.040	-.018	-.066	.084	-.124	-.036	.041	-.181	.066	-.027	.025	-.053	-.712	.850 ^a	-.303
M111	-.061	.100	-.033	-.044	-.088	.036	.010	.122	.007	-.112	-.046	.075	-.052	-.012	-.037	.003	-.015	.022	-.205	.035	-.061	-.008	-.008	-.077	-.303	.926 ^a

Ek 5. Varimaks Döndürme Sonrası Ortaya Çıkan Faktörler

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	29.289	28.999	28.999	29.289	28.999	28.999	11.937	11.819	11.819
2	5.018	4.968	33.968	5.018	4.968	33.968	5.830	5.772	17.591
3	3.747	3.710	37.677	3.747	3.710	37.677	4.649	4.603	22.194
4	2.605	2.579	40.257	2.605	2.579	40.257	4.510	4.465	26.659
5	2.349	2.325	42.582	2.349	2.325	42.582	3.621	3.586	30.245
6	2.170	2.149	44.731	2.170	2.149	44.731	3.310	3.278	33.522
7	2.055	2.035	46.765	2.055	2.035	46.765	3.271	3.238	36.760
8	1.954	1.934	48.700	1.954	1.934	48.700	2.966	2.937	39.697
9	1.827	1.808	50.508	1.827	1.808	50.508	2.943	2.913	42.611
10	1.709	1.692	52.200	1.709	1.692	52.200	2.915	2.887	45.497
11	1.632	1.615	53.816	1.632	1.615	53.816	2.711	2.684	48.181
12	1.527	1.512	55.328	1.527	1.512	55.328	2.264	2.241	50.423
13	1.424	1.410	56.737	1.424	1.410	56.737	2.176	2.154	52.577
14	1.296	1.283	58.021	1.296	1.283	58.021	2.085	2.065	54.641
15	1.269	1.257	59.277	1.269	1.257	59.277	2.046	2.025	56.667
16	1.249	1.237	60.514	1.249	1.237	60.514	1.757	1.740	58.407
17	1.220	1.208	61.722	1.220	1.208	61.722	1.737	1.720	60.126
18	1.138	1.126	62.849	1.138	1.126	62.849	1.715	1.698	61.824
19	1.111	1.100	63.949	1.111	1.100	63.949	1.671	1.655	63.479
20	1.074	1.063	65.012	1.074	1.063	65.012	1.286	1.273	64.752
21	1.010	1.000	66.012	1.010	1.000	66.012	1.272	1.260	66.012
22	.989	.979	66.991						
23	.972	.962	67.953						
24	.955	.945	68.898						
25	.911	.902	69.801						
26	.882	.873	70.674						
27	.856	.847	71.521						
28	.846	.838	72.359						
29	.812	.804	73.163						
30	.797	.789	73.952						
31	.779	.772	74.724						
32	.755	.748	75.471						
33	.717	.710	76.181						
34	.713	.706	76.887						
35	.692	.685	77.572						
36	.674	.668	78.240						
37	.661	.654	78.894						
38	.639	.632	79.526						

Ek 5-devam

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
39	.625	.619	80.145						
40	.623	.616	80.761						
41	.604	.598	81.359						
42	.593	.587	81.946						
43	.588	.582	82.528						
44	.581	.575	83.103						
45	.558	.552	83.656						
46	.543	.537	84.193						
47	.526	.520	84.714						
48	.507	.502	85.215						
49	.504	.499	85.715						
50	.490	.485	86.200						
51	.478	.474	86.674						
52	.461	.457	87.130						
53	.450	.446	87.576						
54	.443	.439	88.015						
55	.432	.427	88.442						
56	.429	.424	88.867						
57	.418	.414	89.280						
58	.402	.398	89.679						
59	.394	.390	90.068						
60	.391	.387	90.456						
61	.381	.378	90.833						
62	.376	.372	91.206						
63	.364	.360	91.566						
64	.356	.352	91.918						
65	.350	.346	92.264						
66	.346	.343	92.607						
67	.340	.337	92.943						
68	.327	.324	93.267						
69	.322	.318	93.586						
70	.319	.316	93.901						
71	.310	.307	94.208						
72	.300	.297	94.505						
73	.294	.291	94.796						
74	.286	.283	95.079						
75	.280	.277	95.356						

Ek 5-devam

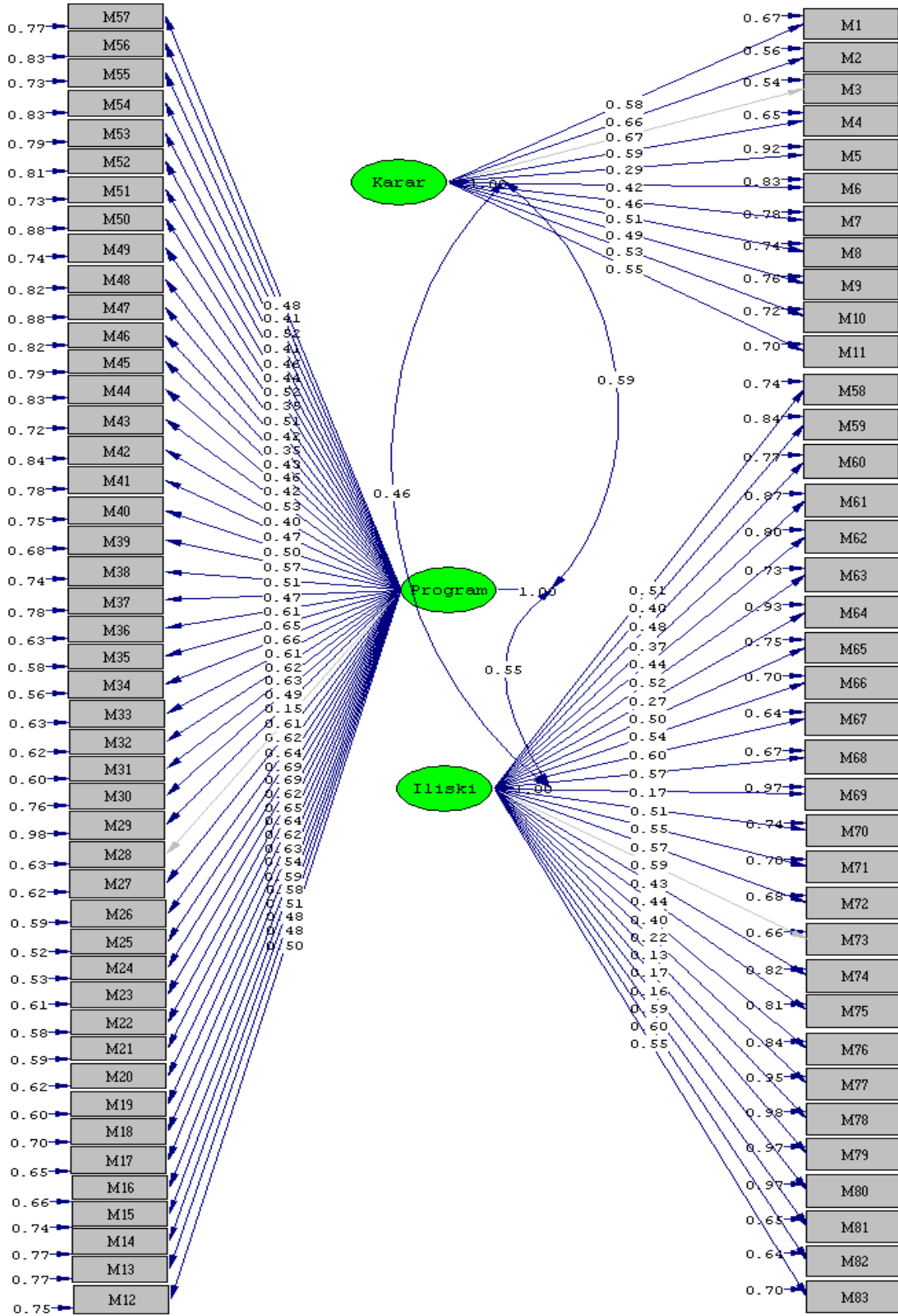
Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
76	.275	.273	95.629						
77	.253	.250	95.879						
78	.247	.245	96.124						
79	.244	.242	96.365						
80	.240	.238	96.603						
81	.230	.228	96.831						
82	.229	.227	97.058						
83	.222	.220	97.277						
84	.213	.211	97.488						
85	.210	.208	97.696						
86	.194	.192	97.888						
87	.193	.191	98.079						
88	.188	.186	98.265						
89	.181	.179	98.444						
90	.177	.176	98.620						
91	.172	.170	98.790						
92	.162	.160	98.950						
93	.153	.152	99.102						
94	.149	.148	99.250						
95	.140	.139	99.389						
96	.134	.132	99.521						
97	.119	.118	99.639						
98	.117	.116	99.754						
99	.105	.104	99.858						
100	.088	.087	99.946						
101	.055	.054	100.000						

Ek 6. Ortak Varyans Değerleri

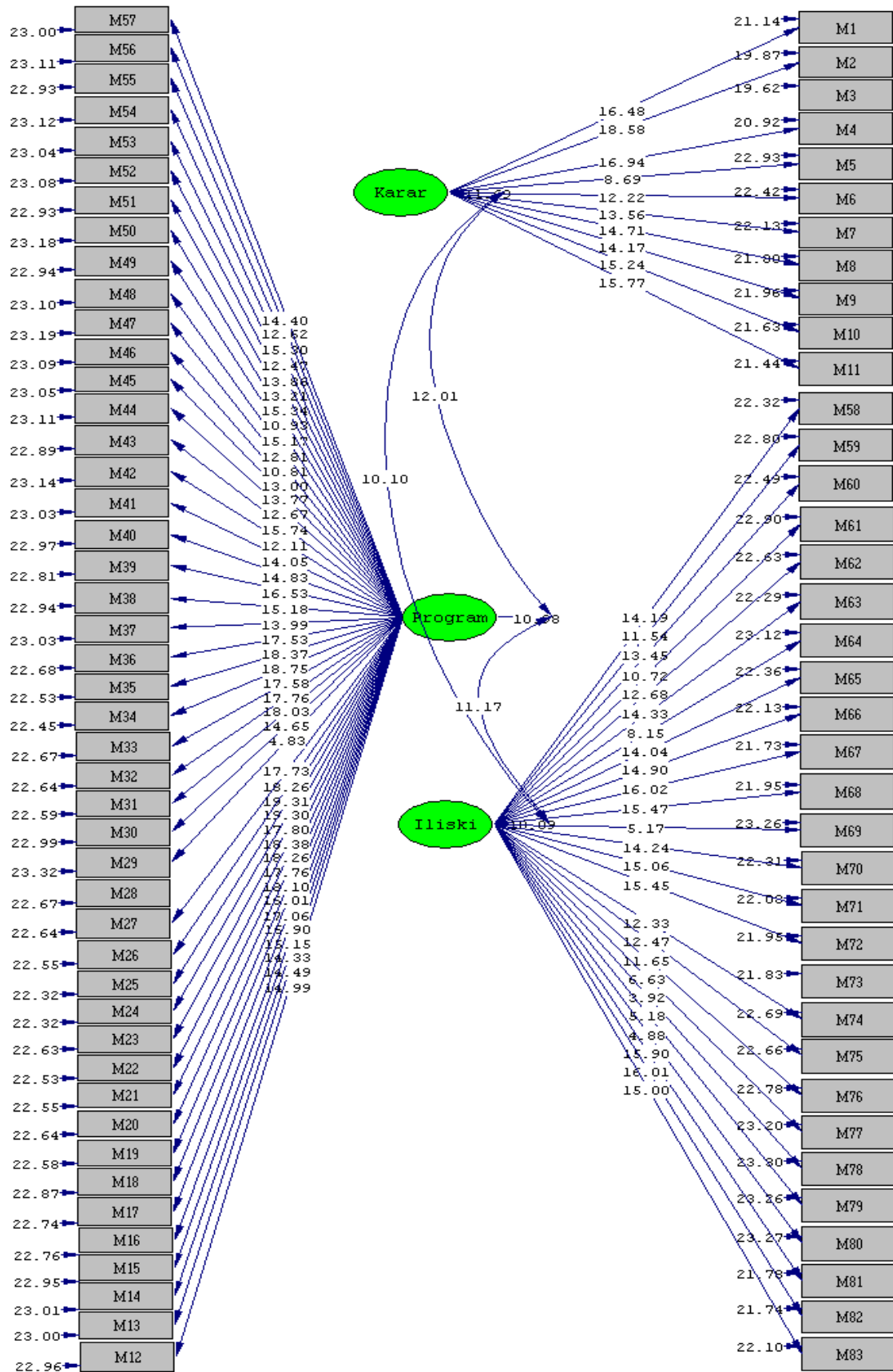
Madde No	Başlangıç	Çıkartma	Madde No	Başlangıç	Çıkartma	Madde No	Başlangıç	Çıkartma
M1	1.000	.662	M39	1,000	.628	M78	1,000	.679
M2	1.000	.685	M40	1.000	.682	M79	1.000	.672
M3	1.000	.742	M41	1.000	.593	M80	1.000	.568
M4	1.000	.749	M42	1.000	.568	M81	1.000	.584
M5	1.000	.716	M43	1.000	.637	M82	1.000	.646
M6	1.000	.607	M44	1.000	.631	M83	1.000	.697
M7	1.000	.688	M45	1.000	.587	M84	1.000	.648
M8	1.000	.717	M46	1.000	.589	M85	1.000	.472
M9	1.000	.628	M47	1.000	.627	M87	1.000	.612
M10	1.000	.625	M48	1.000	.588	M88	1.000	.594
M11	1.000	.638	M49	1.000	.635	M89	1.000	.717
M12	1.000	.595	M50	1.000	.663	M90	1.000	.721
M13	1.000	.601	M51	1.000	.743	M91	1.000	.605
M14	1.000	.712	M52	1.000	.688	M92	1.000	.673
M15	1.000	.667	M53	1.000	.604	M93	1.000	.658
M17	1.000	.644	M54	1.000	.679	M94	1.000	.548
M18	1.000	.642	M55	1.000	.680	M95	1.000	.630
M19	1.000	.647	M56	1.000	.630	M96	1.000	.858
M20	1.000	.647	M57	1.000	.615	M97	1.000	.891
M21	1.000	.662	M59	1.000	.652	M98	1.000	.712
M22	1.000	.667	M60	1.000	.623	M99	1.000	.663
M23	1.000	.659	M61	1.000	.665	M100	1.000	.682
M24	1.000	.678	M62	1.000	.683	M101	1.000	.657
M26	1.000	.646	M63	1.000	.769	M102	1.000	.615
M27	1.000	.580	M64	1.000	.623	M103	1.000	.671
M28	1.000	.640	M66	1.000	.685	M104	1.000	.701
M29	1.000	.703	M67	1.000	.721	M105	1.000	.680
M30	1.000	.729	M68	1.000	.644	M106	1.000	.727
M32	1.000	.620	M70	1.000	.669	M107	1.000	.661
M33	1.000	.661	M72	1.000	.560	M108	1.000	.565
M35	1.000	.680	M74	1.000	.614	M109	1.000	.844
M36	1.000	.681	M75	1.000	.621	M110	1.000	.862
M37	1.000	.700	M76	1.000	.662	M111	1.000	.696
M38	1.000	.602	M77	1.000	.688	Ortalama		.667

Ek 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

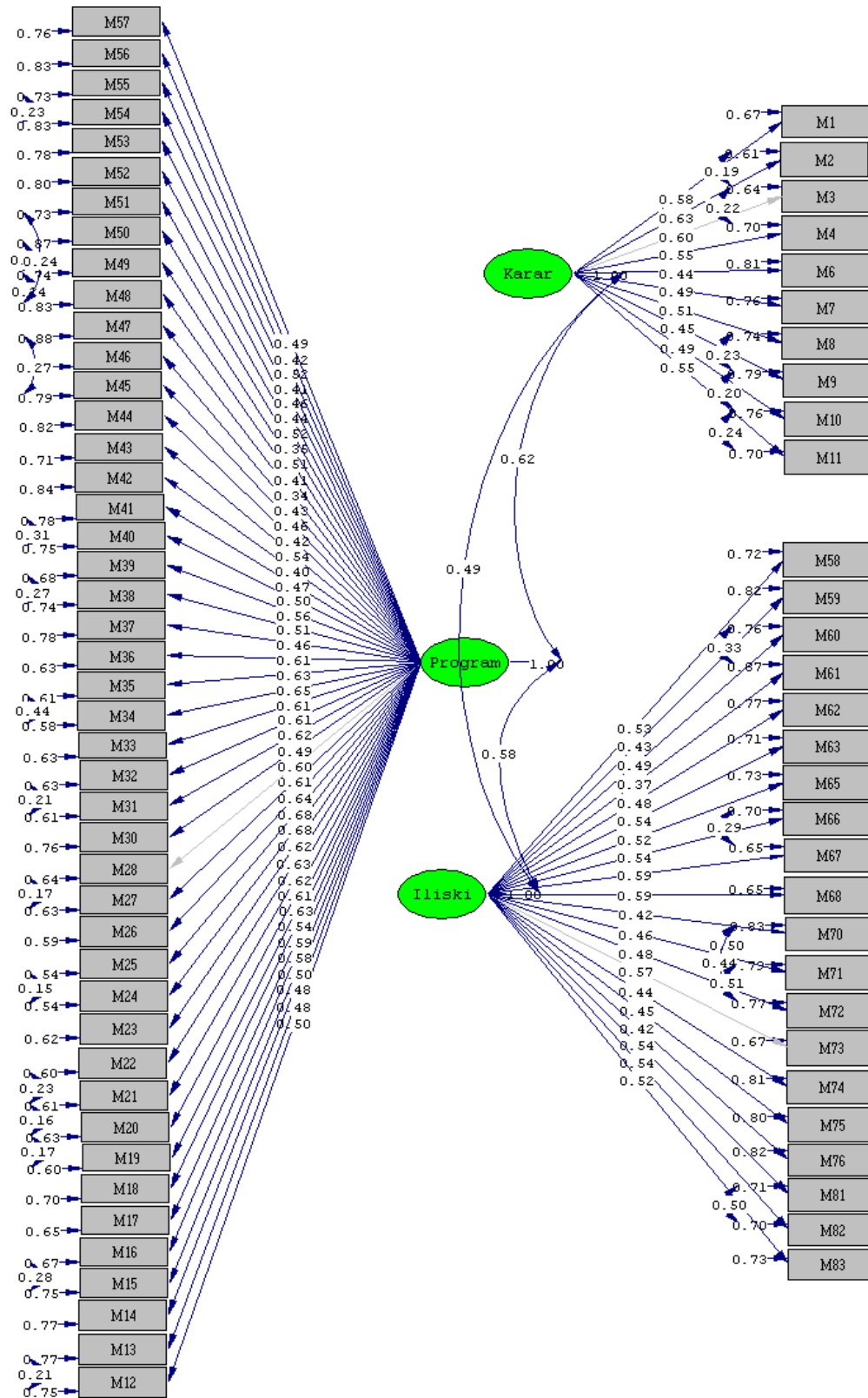
Analiz I- Standart Katsayılar



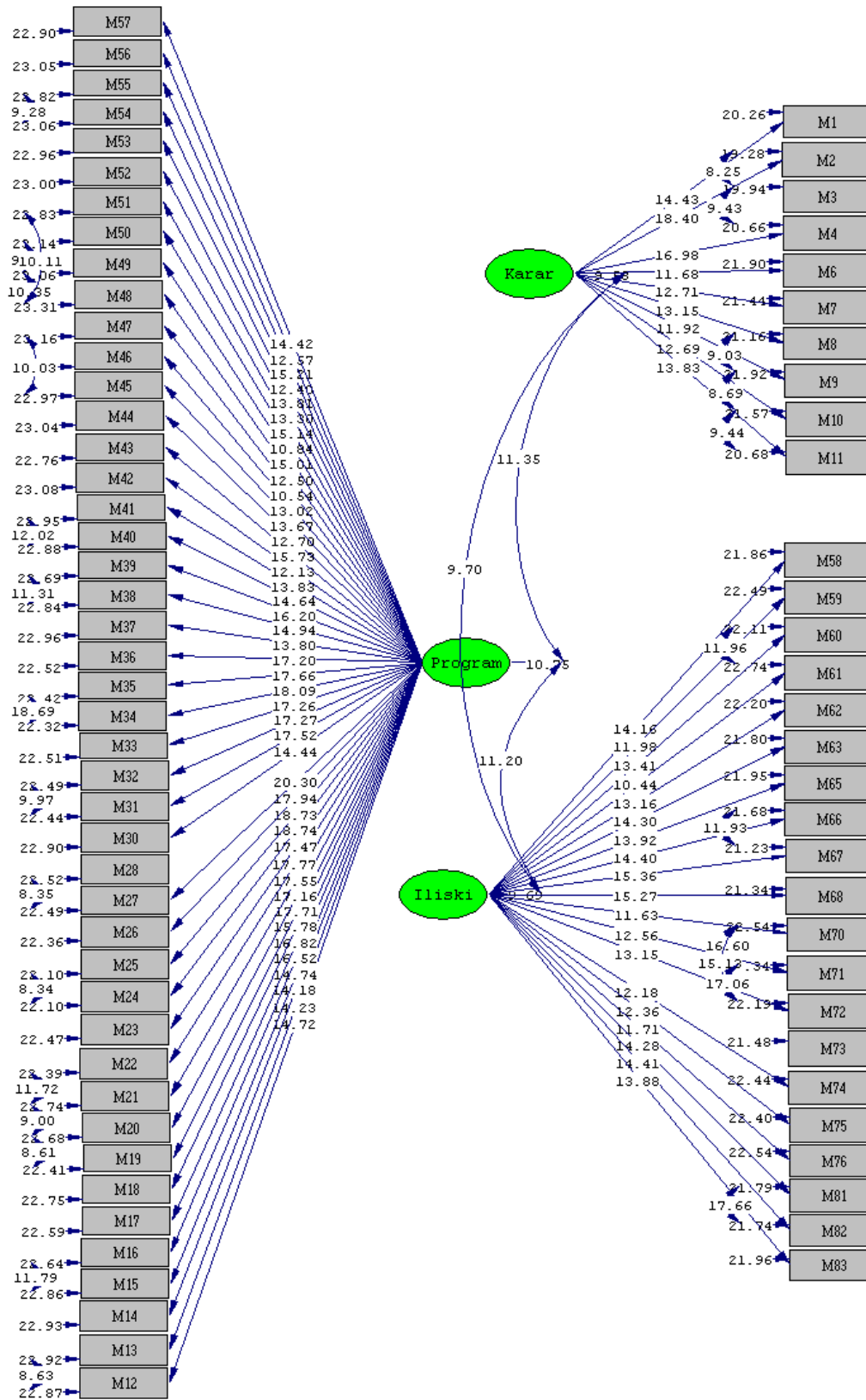
Analiz II- t Değerleri



Analiz III- Standart Katsayılar



Analiz IV-t Değerleri



Ek 8. Aynılık/ Eşzaman Geçerliği İçin Kullanılan Ölçek

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçeğin amacı sınıf içindeki davranışlarınıza yönelik algılarınızı belirlemektir. Verdiğiniz yanıtlar sadece bu çalışma için kullanılacak, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. **Lütfen ölçeği hiç boş madde bırakmadan yanıtlayınız. Ölçeği tamamladıktan sonra sayfaları kontrol ederek her sayfayı yanıtladığınızdan emin olunuz.** Ölçeği tamamladıktan sonra size verilen zarfa koyunuz ve zarfı kapalı olarak teslim ediniz. Ölçeği yanıtlamak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

H. Eylem Korkmaz
e-posta: eylemkorkmaz@hotmail.com
0533 233 00 07

Ölçekte, sınıf içindeki kendi davranışlarınızı değerlendirmeniz istenmektedir. Eğer belirtilen davranışları gösteriyorsanız “EVET”, hiç göstermiyorsanız “HAYIR”, kısmen gösteriyorsanız “KISMEN” seçeneğini işaretleyiniz.		Evet	Kismen	Hayır
1	Öğrencilerinizden, kendiniz gibi düşünmeyenlerin hatada olduklarını iddia etmekten sakınıyor musunuz?			
2	Öğrencilerinizi, düşüncelerinden dolayı suçlamaktan sakınıyor musunuz?			
3	Öğrencilerinizin, sizin ve birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için çaba gösteriyor musunuz?			
4	Öğrencilerinizin, kendi düşünce ve gözlemlerinde bağımsız kalabilmelerini sağlamak için çaba gösteriyor musunuz?			
5	Öğrencilerinizin, olaylara çok yönlü bakabilmelerini sağlamak için çaba gösteriyor musunuz?			
6	Öğrencilerinizle kurduğunuz ilişkiler, size itirazda bulunabilmelerini olanaklı kılacak nitelikte midir?			
7	Sınıf etkinlikleriyle ilgili konularda, (hedef, içerik, yöntem vb.) öğrencilerinizin görüşlerini alıyor musunuz?			
8	Öğrencilerinizin, kendi görüşlerini, herhangi bir etki altında kalmaksızın, özgürce açıklamalarına olanak sağlıyor musunuz?			
9	Öğrencilerinizin sorularını, herhangi bir etki altında kalmaksızın, kişisel görüşleriniz doğrultusunda yanıtlıyor musunuz?			
10	Dersinize ilişkin konularda, düşüncelerinizi özgürce açıklıyor musunuz?			
11	Öğrencilerinizin, belirlenen çalışma konularını özgürce seçmelerine olanak sağlıyor musunuz?			
12	Belirlenen çalışma konularıyla ilgili olarak, öğrencilerinizin kendi istekleri çerçevesinde grup kurmalarına olanak sağlıyor musunuz?			
13	Her öğrencinizin, –bireysel ya da grup olarak- sınıfta güçleri ve ilgilerine uygun düşen etkinlikleri yürütebilmesi için gerekli koşulları sağlıyor musunuz?			
14	Sınıf etkinlikleriyle ilgili görev ve sorumlulukların dağılımında (lider ve üyelerin seçimi gibi) kararı öğrencilere bırakıyor musunuz?			
15	Sınıf etkinliklerini planlamada, öğrencilerinize eşit söz hakkı veriyor musunuz?			

Ek 8-devam

		Evet	Kismen	Hayır
16	Öğrencilerinizin önemli bir bölümünü etkileyebilecek konularda, (örneğin; derse giriş-çıkış saatleri, sınav gün ve saatleri gibi) öğrencilerinizin oyuna başvuruyor musunuz?			
17	Sınıf etkinliklerinin planlanıp yürütülmesinde, her öğrencinin, uygulamayı kendi gücünce etkileyebilmesine olanak sağlıyor musunuz?			
18	Sınıf etkinlikleriyle ilgili karar alınması gereken bir konuda, öğrencilerinizin büyük çoğunluğunun sizin düşüncelerinizi paylaşmadığınızı bilseniz bile, oylamaya başvuruyor musunuz?			
19	Sınıf etkinlikleriyle ilgili olarak, öğrencilerinizin çoğunluğunca benimsenen bir karara, siz de uyuyor musunuz?			
20	Sınıf etkinliklerini planlamada, ana kararları, öğrencilerinizin vermesine izin veriyor musunuz?			
21	İstenmeyen bir davranışa karşı, grubun tepkisini bir yaptırıcı olarak kullanıyor musunuz?			
22	Sınıf etkinliklerini planlamada, öğrencilerinizin, karar verme biçiminize karşı gelmeye kalkışmalarına izin veriyor musunuz?			
23	Sınıfın bir/birkaç üyesi, grupça benimsenmiş davranış kurallarına aykırı davranırsa, bu davranışın nedenlerinin sınıfça tartışılıp bir karara varılmasına olanak sağlıyor musunuz?			
24	Sınıfın bir/birkaç üyesi tarafından, sınıfça benimsenmiş davranış kurallarına karşı getirilen önerileri dikkate alıp, tartışılmasına olanak sağlıyor musunuz?			
25	Öğrencilerce gözetilip, uyulmasını istediğiniz davranış kurallarına, siz de uyuyor musunuz?			
26	Bir öğrencinin geçmişteki olumsuz davranışlarını, o öğrenci aleyhinde kullanmaktan sakınıyor musunuz?			
27	Öğrenci başarısını değerlendirmede, herhangi bir etki altında kalmaksızın, nesnel (objektif) oluyor musunuz?			
28	Notu bir yaptırım gücü olarak kullanmaktan sakınıyor musunuz?			
29	Sorularınızı, bütün öğrencilerin anlayabileceği bir açıklıkta ifade ediyor musunuz?			
30	Sınıfın belli olmayan çoğunluğu, cezayı gerektiren bir davranışla suçlu olduğu zaman, bütün sınıfı cezalandırmaktan kaçınıyor musunuz?			
31	Öğrencilerinizin, çoğunluğunca benimsenip alınan bir karar siz de uyuyor musunuz?			
32	Öğrencilerinize, saptanmış kurallar çerçevesinde, haklarını nasıl savunabileceklerini açıklıyor musunuz?			
33	Öğrencilerinizin, haklarını, saptanmış kurallar çerçevesinde savunabilmelerini engelleyebilecek davranışlarda bulunmaktan sakınıyor musunuz?			
34	Öğrencilerinizin, sınıf etkinliklerine ilişkin savları karşısında, bu savları destekleyecek kanıtlar istiyor musunuz?			

Ek 8-devam

		Evet	Kismen	Hayır
35	Yeterli kanıt ya da bilgi olmadan, sınıf etkinlikleriyle ilgili vereceğiniz bir kararı erteliyor musunuz?			
36	Öğrencilerinizin, olaylar arasındaki nedensel bağları arayıp değerlendirebilmeleri için çaba gösteriyor musunuz?			
37	Öğrencilerinizin, olgusal gerçekler ile kişisel görüşleri birbirlerinden ayırabilmelerine yardımcı oluyor musunuz?			
38	Öğrencilerinize, doğru ya da yanlışın ne olduğunu söyleyip yaptırmak yerine, kendi fikirlerini oluşturabilmeleri için rehberlik ediyor musunuz?			
39	Sınıf etkinliklerini planlarken, bu etkinliklerin, öğrencilerin bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda olmasına dikkat ediyor musunuz?			
40	Öğrencileriniz tarafından sorulan tüm soruları, önemli sorularmış gibi kabul ediyor musunuz?			
41	Sınıf içinde, bir öğrenci aleyhinde söz söylemekten sakınıyor musunuz?			
42	Öğrencilerinizle ilgili özel ya da gizli sayılabilecek bilgileri açıklamaktan sakınıyor musunuz?			
43	Grup ya da bireysel çalışmaları eleştirirken, önce olumlu eleştirilerinizi yöneltmeye dikkat ediyor musunuz?			
44	Sınıfınıza yeni bir öğrenci geldiği zaman, onu güler yüzle karşılayıp sınıfın diğer üyelerine tanıtıyor musunuz?			
45	Öğrencilerinize her zaman güven duyduğunuzu sezdirmeye çalışıyor musunuz?			
46	İşbirliğini geliştirmek amacıyla, öğrencilerinizin gruplar halinde çalışmalarını özendiriyor musunuz?			
47	Ödev verdiğiniz zaman, grup çalışmalarına önem veriyor musunuz?			
48	Grup çalışmalarında, öğrencilerinize, çalışmalarıyla ilgili önerilerde bulunuyor musunuz?			
49	Sınıf etkinlikleriyle ilgili olarak, öğrencilerinizin ne bildiğini (hazır bulunuşluk düzeyini) saptıyor musunuz?			
50	Öğrencilerce anlaşılamayan noktalar üzerinde yeterince duruyor musunuz?			
51	Öğrencileriniz, sorduğunuz sorulara yanlış yanıt verseler bile, konuşmalarını sürdürmelerine olanak sağlıyor musunuz?			
52	Bir sorunun yanıtı, sizce ve sınıfça bilinmiyorsa, bilmediğinizi açıkça belirtiyor musunuz?			
53	Bütün öğrencilerinizi, sınıf etkinliklerine katılmaya ve yardıma özendiriyor musunuz?			
54	Öğrencilerinizden gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda, uygulamalarınızda gerekli değişiklikleri yapıyor musunuz?			

Ek 9. Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlar İçin Madde Toplam, Madde Kalan Korelasyonları ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Ek 9-1. Ölçek Toplamı İçin Madde Toplam, Madde Kalan Korelasyonları ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
				r	p	r	p	t	df	p
M1	1091	3.92	.701	.391	$p<.001$	.368	$p<.001$	12.417	588	$p<.001$
M2	1091	3.87	.786	.415	$p<.001$	.389	$p<.001$	13.883	581	$p<.001$
M3	1091	3.6	.855	.428	$p<.001$	.401	$p<.001$	13.844	588	$p<.001$
M4	1091	3.61	.861	.359	$p<.001$	.336	$p<.001$	11.658	588	$p<.001$
M5	1091	3.94	.912	.343	$p<.001$	.311	$p<.001$	10.968	588	$p<.001$
M6	1091	3.39	.977	.354	$p<.001$	.320	$p<.001$	11.120	588	$p<.001$
M7	1091	4.2	.802	.417	$p<.001$	.391	$p<.001$	14.150	566	$p<.001$
M8	1091	4.51	.597	.419	$p<.001$	.400	$p<.001$	15.033	518	$p<.001$
M9	1091	4.1	.736	.455	$p<.001$	.432	$p<.001$	15.393	588	$p<.001$
M10	1091	3.86	.716	.489	$p<.001$	.467	$p<.001$	16.549	588	$p<.001$
M11	1091	4.11	.677	.515	$p<.001$	.495	$p<.001$	17.635	588	$p<.001$
M12	1091	3.91	.725	.480	$p<.001$	.458	$p<.001$	15.281	588	$p<.001$
M13	1091	4	.639	.483	$p<.001$	.463	$p<.001$	15.411	574	$p<.001$
M14	1091	3.71	.748	.474	$p<.001$	.451	$p<.001$	15.126	585	$p<.001$
M15	1091	3.81	.737	.553	$p<.001$	.533	$p<.001$	18.331	578	$p<.001$
M16	1091	3.97	.659	.545	$p<.001$	.527	$p<.001$	17.290	572	$p<.001$
M17	1091	3.89	.723	.500	$p<.001$	.478	$p<.001$	17.280	588	$p<.001$
M18	1091	4.06	.687	.581	$p<.001$	.563	$p<.001$	19.814	573	$p<.001$
M19	1091	3.93	.753	.566	$p<.001$	.545	$p<.001$	19.872	588	$p<.001$
M20	1091	3.89	.755	.583	$p<.001$	.564	$p<.001$	20.589	588	$p<.001$
M21	1091	3.88	.737	.589	$p<.001$	.570	$p<.001$	20.398	588	$p<.001$
M22	1091	3.95	.698	.555	$p<.001$	.536	$p<.001$	19.679	581	$p<.001$
M23	1091	4.06	.672	.628	$p<.001$	.612	$p<.001$	22.621	588	$p<.001$
M24	1091	3.98	.722	.619	$p<.001$	.601	$p<.001$	22.219	577	$p<.001$
M25	1091	4.19	.667	.596	$p<.001$	.578	$p<.001$	22.016	551	$p<.001$
M26	1091	4.01	.707	.551	$p<.001$	.531	$p<.001$	19.062	588	$p<.001$
M27	1091	3.77	.774	.538	$p<.001$	.516	$p<.001$	16.788	588	$p<.001$
M28	1091	3.62	.853	.446	$p<.001$	.418	$p<.001$	14.444	588	$p<.001$
M29	1091	3.77	.725	.570	$p<.001$	.550	$p<.001$	18.805	588	$p<.001$
M30	1091	3.89	.750	.567	$p<.001$	.547	$p<.001$	19.409	572	$p<.001$
M31	1091	3.96	.725	.573	$p<.001$	.554	$p<.001$	20.376	570	$p<.001$
M32	1091	4.11	.679	.636	$p<.001$	.620	$p<.001$	23.451	566	$p<.001$
M33	1091	4.12	.68	.615	$p<.001$	.598	$p<.001$	22.169	573	$p<.001$
M34	1091	4.04	.682	.576	$p<.001$	.558	$p<.001$	19.855	573	$p<.001$
M35	1091	3.65	.870	.424	$p<.001$	.396	$p<.001$	13.803	588	$p<.001$
M36	1091	3.75	.800	.505	$p<.001$	.481	$p<.001$	17.052	588	$p<.001$
M37	1091	4.1	.693	.550	$p<.001$	.531	$p<.001$	18.989	564	$p<.001$

Ek 9-1-devam

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
				r	p	r	p	t	df	p
M38	1091	3.87	.749	.513	p<.001	.492	p<.001	17.627	575	p<.001
M39	1091	4.04	.691	.475	p<.001	.454	p<.001	15.543	588	p<.001
M40	1091	3.8	.756	.416	p<.001	.391	p<.001	13.216	588	p<.001
M41	1091	3.95	.714	.543	p<.001	.523	p<.001	18.256	577	p<.001
M42	1091	3.45	.771	.434	p<.001	.409	p<.001	12.459	588	p<.001
M43	1091	3.74	.705	.486	p<.001	.465	p<.001	15.456	586	p<.001
M44	1091	3.76	.757	.461	p<.001	.437	p<.001	14.277	583	p<.001
M45	1091	3.45	.880	.385	p<.001	.355	p<.001	12.647	587	p<.001
M46	1091	3.61	.854	.435	p<.001	.408	p<.001	14.544	588	p<.001
M47	1091	3.89	.781	.533	p<.001	.511	p<.001	17.405	588	p<.001
M48	1091	3.96	.800	.380	p<.001	.353	p<.001	11.838	580	p<.001
M49	1091	3.87	.795	.532	p<.001	.509	p<.001	18.410	588	p<.001
M50	1091	3.81	.800	.475	p<.001	.450	p<.001	15.634	577	p<.001
M51	1091	3.77	.849	.488	p<.001	.462	p<.001	16.828	588	p<.001
M52	1091	3.7	.812	.477	p<.001	.452	p<.001	15.171	588	p<.001
M53	1091	3.89	.751	.545	p<.001	.524	p<.001	18.432	563	p<.001
M54	1091	3.55	.929	.438	p<.001	.409	p<.001	13.549	584	p<.001
M55	1091	4.07	.696	.506	p<.001	.485	p<.001	15.848	588	p<.001
M56	1091	4.61	.611	.426	p<.001	.406	p<.001	13.211	402	p<.001
M57	1091	4.18	.785	.383	p<.001	.357	p<.001	13.092	537	p<.001
M58	1091	4.48	.653	.356	p<.001	.333	p<.001	11.082	486	p<.001
M59	1091	4.34	.905	.258	p<.001	.225	p<.001	9.011	521	p<.001
M60	1091	4.39	.681	.397	p<.001	.375	p<.001	13.590	588	p<.001
M61	1091	4.63	.562	.352	p<.001	.333	p<.001	10.926	488	p<.001
M62	1091	4.35	.737	.340	p<.001	.314	p<.001	11.672	588	p<.001
M63	1091	4.33	.697	.408	p<.001	.385	p<.001	13.711	588	p<.001
M64	1091	4.48	.610	.437	p<.001	.417	p<.001	14.805	526	p<.001
M65	1091	4.6	.583	.438	p<.001	.420	p<.001	14.261	400	p<.001
M66	1091	4.63	.765	.298	p<.001	.270	p<.001	9.249	408	p<.001
M67	1091	4.64	.719	.333	p<.001	.307	p<.001	10.348	415	p<.001
M68	1091	4.62	.683	.344	p<.001	.321	p<.001	10.870	386	p<.001
M69	1091	4.59	.617	.433	p<.001	.414	p<.001	14.087	456	p<.001
M70	1091	4.17	.804	.384	p<.001	.357	p<.001	13.641	566	p<.001
M71	1091	4.24	.790	.373	p<.001	.346	p<.001	13.704	557	p<.001
M72	1091	4.21	.937	.275	p<.001	.240	p<.001	8.935	588	p<.001
M73	1091	4.38	.759	.395	p<.001	.370	p<.001	12.358	588	p<.001
M74	1091	4.39	.696	.453	p<.001	.431	p<.001	14.796	588	p<.001
M75	1091	4.49	.670	.385	p<.001	.362	p<.001	12.630	521	p<.001

Ek 9-2. Karar Alma Alt Boyutu İçin Madde Toplam, Madde Kalan Korelasyonları ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
				r	p	r	p	t	df	p
M1	1091	3.92	.701	.600	p<.001	.492	p<.001	19.584	588	p<.001
M2	1091	3.87	.786	.673	p<.001	.567	p<.001	24.208	588	p<.001
M3	1091	3.6	.855	.691	p<.001	.578	p<.001	26.191	583	p<.001
M4	1091	3.61	.861	.642	p<.001	.516	p<.001	22.134	588	p<.001
M5	1091	3.94	.912	.530	p<.001	.372	p<.001	18.518	558	p<.001
M6	1091	3.39	.977	.590	p<.001	.430	p<.001	20.11	573	p<.001
M7	1091	4.2	.802	.579	p<.001	.450	p<.001	20.208	514	p<.001
M8	1091	4.51	.597	.521	p<.001	.421	p<.001	21.155	432	p<.001
M9	1091	4.1	.736	.570	p<.001	.452	p<.001	20.555	575	p<.001
M10	1091	3.86	.716	.592	p<.001	.480	p<.001	21.592	588	p<.001

Ek 9-3. Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu İçin Madde Toplam, Madde Kalan Korelasyonları ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
				r	p	r	p	t	df	p
M11	1091	4.11	.677	.499	p<.001	.470	p<.001	16.387	588	p<.001
M12	1091	3.91	.725	.498	p<.001	.468	p<.001	15.751	588	p<.001
M13	1091	4	.639	.478	p<.001	.450	p<.001	14.643	588	p<.001
M14	1091	3.71	.748	.524	p<.001	.493	p<.001	16.219	588	p<.001
M14	1091	3.71	.748	.524	p<.001	.493	p<.001	16.219	588	p<.001
M15	1091	3.81	.737	.590	p<.001	.563	p<.001	19.399	588	p<.001
M16	1091	3.97	.659	.582	p<.001	.557	p<.001	18.647	568	p<.001
M17	1091	3.89	.723	.540	p<.001	.511	p<.001	18.527	578	p<.001
M18	1091	4.06	.687	.611	p<.001	.568	p<.001	20.262	562	p<.001
M19	1091	3.93	.753	.611	p<.001	.584	p<.001	20.974	567	p<.001
M20	1091	3.89	.755	.624	p<.001	.598	p<.001	22.723	588	p<.001
M21	1091	3.88	.737	.626	p<.001	.600	p<.001	22.468	588	p<.001
M22	1091	3.95	.698	.598	p<.001	.572	p<.001	20.358	569	p<.001
M23	1091	4.06	.672	.654	p<.001	.632	p<.001	24.139	570	p<.001
M24	1091	3.98	.722	.669	p<.001	.646	p<.001	24.976	567	p<.001
M25	1091	4.19	.667	.607	p<.001	.583	p<.001	22.210	533	p<.001
M26	1091	4.01	.707	.605	p<.001	.580	p<.001	20.837	579	p<.001
M27	1091	3.77	.774	.602	p<.001	.574	p<.001	20.505	588	p<.001
M28	1091	3.62	.853	.490	p<.001	.453	p<.001	15.367	588	p<.001
M29	1091	3.77	.725	.629	p<.001	.604	p<.001	22.063	588	p<.001
M30	1091	3.89	.750	.601	p<.001	.574	p<.001	20.924	561	p<.001
M31	1091	3.96	.725	.599	p<.001	.573	p<.001	20.770	572	p<.001

Ek 9.3-devam

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
				r	p	r	p	t	df	p
M32	1091	4.11	.679	.632	p<.001	.608	p<.001	23.833	562	p<.001
M33	1091	4.12	.68	.615	p<.001	.591	p<.001	22.543	569	p<.001
M34	1091	4.04	.682	.592	p<.001	.567	p<.001	19.958	573	p<.001
M35	1091	3.65	.870	.457	p<.001	.418	p<.001	15.617	588	p<.001
M36	1091	3.75	.800	.539	p<.001	.506	p<.001	17.157	588	p<.001
M37	1091	4.1	.693	.577	p<.001	.551	p<.001	19.643	549	p<.001
M38	1091	3.87	.749	.532	p<.001	.502	p<.001	17.306	579	p<.001
M39	1091	4.04	.691	.501	p<.001	.471	p<.001	15.675	574	p<.001
M40	1091	3.8	.756	.430	p<.001	.396	p<.001	14.427	588	p<.001
M41	1091	3.95	.714	.565	p<.001	.538	p<.001	19.211	571	p<.001
M42	1091	3.45	.771	.464	p<.001	.430	p<.001	13.294	588	p<.001
M43	1091	3.74	.705	.513	p<.001	.483	p<.001	15.505	586	p<.001
M44	1091	3.76	.757	.476	p<.001	.443	p<.001	14.186	581	p<.001
M45	1091	3.45	.880	.418	p<.001	.377	p<.001	13.502	588	p<.001
M46	1091	3.61	.854	.473	p<.001	.436	p<.001	16.611	588	p<.001
M47	1091	3.89	.781	.559	p<.001	.529	p<.001	18.766	588	p<.001
M48	1091	3.96	.800	.416	p<.001	.379	p<.001	12.548	575	p<.001
M49	1091	3.87	.795	.567	p<.001	.536	p<.001	18.755	588	p<.001
M50	1091	3.81	.800	.487	p<.001	.452	p<.001	15.596	568	p<.001
M51	1091	3.77	.849	.512	p<.001	.476	p<.001	16.771	588	p<.001
M52	1091	3.7	.812	.468	p<.001	.432	p<.001	15.225	588	p<.001
M53	1091	3.89	.751	.547	p<.001	.518	p<.001	17.972	565	p<.001
M54	1091	3.55	.929	.461	p<.001	.420	p<.001	14.981	588	p<.001
M55	1091	4.07	.696	.507	p<.001	.478	p<.001	16.885	562	p<.001

Ek 9-4. Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutu İçin Madde Toplam, Madde Kalan Korelasyonları ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Kalan Korelasyonları		Madde Ayırt Edicilik Analizi		
				r	p	r	p	t	df	p
M56	1091	4.61	.611	.53	p<.001	.465	p<.001	15.685	381	p<.001
M57	1091	4.18	.785	.464	p<.001	.373	p<.001	15.827	543	p<.001
M58	1091	4.48	.653	.537	p<.001	.469	p<.001	18.663	429	p<.001
M59	1091	4.34	.905	.417	p<.001	.307	p<.001	14.327	474	p<.001
M60	1091	4.39	.681	.489	p<.001	.413	p<.001	17.239	588	p<.001
M61	1091	4.63	.562	.505	p<.001	.445	p<.001	16.604	416	p<.001
M62	1091	4.35	.737	.479	p<.001	.314	p<.001	17.959	500	p<.001
M63	1091	4.33	.697	.537	p<.001	.385	p<.001	20.043	560	p<.001
M64	1091	4.48	.610	.579	p<.001	.417	p<.001	24.175	484	p<.001
M65	1091	4.6	.583	.541	p<.001	.420	p<.001	20.280	388	p<.001
M66	1091	4.63	.765	.481	p<.001	.270	p<.001	13.935	311	p<.001
M67	1091	4.64	.719	.508	p<.001	.307	p<.001	14.417	366	p<.001
M68	1091	4.62	.683	.555	p<.001	.321	p<.001	16.525	317	p<.001
M69	1091	4.59	.617	.582	p<.001	.414	p<.001	19.431	398	p<.001
M70	1091	4.17	.804	.477	p<.001	.357	p<.001	17.129	554	p<.001
M71	1091	4.24	.790	.492	p<.001	.346	p<.001	18.105	555	p<.001
M72	1091	4.21	.937	.444	p<.001	.240	p<.001	18.234	431	p<.001
M73	1091	4.38	.759	.574	p<.001	.498	p<.001	21.420	405	p<.001
M74	1091	4.39	.696	.593	p<.001	.525	p<.001	22.233	444	p<.001
M75	1091	4.49	.670	.547	p<.001	.478	p<.001	19.569	435	p<.001

Ek 10. Demokratik Eğitim Ortamı Ölçeği'nin Uygulanması İçin İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden Alınan Onay

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/ 133527
Konu : Anket (H. Eylem KORKMAZ)

12/10/2012

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yıldız Teknik Üniv. Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 08.08.2012 gün ve 960 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.02012 tarihli ve 2012/13 3616 sayılı Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 10.10.2012 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi H. Eylem KORKMAZ' ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Demokratik Eğitim ortamı ölçütlerinin karşılanma düzeyi" konulu tezine dair. Anket çalışmasını ekli listedeki İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere Demokratik eğitim ortamı ölçeği Anketi uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Doktora Programı öğrencisi H. Eylem KORKMAZ' ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. M. Yildiz
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
... /10/2012

Günay ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt 212 455 04 00 Dahili: 239, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

5070 Sayılı Kanuna Göre CUNAY
ÖZDEMİR tarafından
54212460994996716 SeriNo.lu
Sertifika ile 12.10.2012 13:36:01
Tarihinde Elektronik Olarak
İmzalanmıştır.

Ek 11. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEÖÖ Toplam ve Eğitim Programı-Öğretim ile Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Ölçek Toplamı	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler Dersleri	.151	.040	.012*
		Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	.089	.035	.476
		Matematik	.287	.041	.000***
		Yabancı Dil	.130	.039	.070
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.131	.054	.665
		Fen Bilimleri Dersleri	.164	.046	.028*
		Beden Eğitimi	.075	.066	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.238	.047	.000***
		Sanat Dersleri	-.085	.059	1.000
		Meslek Dersleri	.152	.048	.117
	Sosyal Bilimler Dersleri	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	-.062	.048	1.000
		Matematik	.136	.053	.439
		Yabancı Dil	-.021	.052	1.000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.020	.064	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	.013	.057	1.000
		Beden Eğitimi	-.076	.074	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.088	.058	1.000
		Sanat Dersleri	-.236	.068	.060
		Meslek Dersleri	.001	.059	1.000
	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik	.198	.049	.005**
		Yabancı Dil	.041	.048	1.000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.042	.061	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	.075	.054	1.000
		Beden Eğitimi	-.014	.072	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.149	.055	.339
		Sanat Dersleri	-.174	.065	.455
		Meslek Dersleri	.063	.055	1.000
	Matematik	Yabancı Dil	-.157	.052	.160
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.156	.064	.615
		Fen Bilimleri Dersleri	-.123	.057	.848
		Beden Eğitimi	-.212	.075	.297
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	-.048	.058	1.000
		Sanat Dersleri	-.372	.069	.000***
		Meslek Dersleri	-.135	.059	.742
	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.001	.064	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	.034	.057	1.000
		Beden Eğitimi	-.055	.074	1.000

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Ek 11-devam

	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Ölçek Toplamı	Yabancı Dil	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.109	.058	.971
		Sanat Dersleri	-.215	.068	.139
		Meslek Dersleri	.022	.058	1.000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Fen Bilimleri Dersleri	.033	.068	1.000
		Beden Eğitimi	-.056	.083	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.108	.069	.999
		Sanat Dersleri	-.215	.077	.327
	Fen Bilimleri Dersleri	Meslek Dersleri	.021	.069	1.000
		Beden Eğitimi	-.089	.078	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.074	.062	1.000
		Sanat Dersleri	-.249	.072	.054
	Beden Eğitimi	Meslek Dersleri	-.012	.063	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.163	.078	.902
		Sanat Dersleri	-.160	.086	.980
	Bilişim Tek. Dersleri	Meslek Dersleri	.077	.079	1.000
		Sanat Dersleri	-.323	.073	.002**
	Sanat Dersleri	Meslek Dersleri	-.086	.064	1.000
		Meslek Dersleri	.237	.073	.104
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler Dersleri	.164	.046	.025*
		Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	.083	.041	.924
		Matematik	.312	.049	.000***
		Yabancı Dil	.166	.047	.032*
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.123	.066	.979
		Fen Bilimleri Dersleri	.161	.056	.227
		Beden Eğitimi	.020	.077	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.200	.055	.034*
		Sanat Dersleri	-.132	.070	.982
		Meslek Dersleri	.144	.057	.552
	Sosyal Bilimler Dersleri	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	-.081	.056	1.000
		Matematik	.148	.062	.649
		Yabancı Dil	.002	.061	1.000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.041	.076	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	-.003	.068	1.000
		Beden Eğitimi	-.144	.086	.997
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.036	.067	1.000
		Sanat Dersleri	-.296	.080	.030*
		Meslek Dersleri	-.020	.069	1.000

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Ek 11-devam

	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamlar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Eğitim Programı-Öğretim Alt Boyutu	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik	.228	.059	.009**
		Yabancı Dil	.083	.058	1.000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.040	.074	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	.078	.065	1.000
		Beden Eğitimi	-.063	.084	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.117	.064	.984
		Sanat Dersleri	-.215	.078	.364
		Meslek Dersleri	.061	.066	1.000
	Matematik	Yabancı Dil	-.145	.063	.717
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.188	.079	.645
		Fen Bilimleri Dersleri	-.151	.070	.839
		Beden Eğitimi	-.291	.088	.084
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	-.111	.069	.998
		Sanat Dersleri	-.444	.082	.000***
		Meslek Dersleri	-.167	.071	.682
	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.043	.077	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	-.005	.069	1.000
		Beden Eğitimi	-.146	.087	.997
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.034	.068	1.000
		Sanat Dersleri	-.298	.081	.031*
		Meslek Dersleri	-.022	.070	1.000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Fen Bilimleri Dersleri	.038	.083	1.000
		Beden Eğitimi	-.103	.098	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.077	.082	1.000
		Sanat Dersleri	-.255	.093	.358
		Meslek Dersleri	.021	.084	1.000
	Fen Bilimleri Dersleri	Beden Eğitimi	-.141	.092	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.039	.074	1.000
		Sanat Dersleri	-.293	.086	.064
		Meslek Dersleri	-.017	.076	1.000
	Beden Eğitimi	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.180	.091	.952
		Sanat Dersleri	-.152	.101	1.000
		Meslek Dersleri	.124	.093	1.000
	Bilişim Tek. Dersleri	Sanat Dersleri	-.332	.086	.016*
		Meslek Dersleri	-.056	.076	1.000
	Sanat Dersleri	Meslek Dersleri	.276	.087	.127

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Ek 11-devam

	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamlar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Öğretmen-ilişkiler Alt Boyutu	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler Dersleri	.168	.044	.010*
		Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	.121	.037	.066
		Matematik	.255	.046	.000***
		Yabancı Dil	.068	.041	.997
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.111	.057	.959
		Fen Bilimleri Dersleri	.156	.044	.030*
		Beden Eğitimi	.213	.070	.225
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.270	.055	.001**
		Sanat Dersleri	-.021	.053	1.000
		Meslek Dersleri	.175	.051	.049*
	Sosyal Bilimler Dersleri	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	-.047	.052	1.000
		Matematik	.087	.059	1.000
		Yabancı Dil	-.100	.055	.983
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.057	.068	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	-.012	.057	1.000
		Beden Eğitimi	.045	.079	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.102	.066	.999
		Sanat Dersleri	-.189	.065	.241
		Meslek Dersleri	.007	.062	1.000
	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik	.135	.054	.517
		Yabancı Dil	-.052	.050	1.000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.009	.063	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	.035	.052	1.000
		Beden Eğitimi	.093	.076	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.149	.062	.643
		Sanat Dersleri	-.141	.060	.725
		Meslek Dersleri	.054	.058	1.000
	Matematik	Yabancı Dil	-.187	.057	.064
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.144	.069	.894
		Fen Bilimleri Dersleri	-.099	.059	.995
		Beden Eğitimi	-.042	.081	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.015	.068	1.000
		Sanat Dersleri	-.276	.066	.005**
		Meslek Dersleri	-.080	.064	1.000
	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.043	.066	1.000
		Fen Bilimleri Dersleri	.088	.055	.999
		Beden Eğitimi	.145	.078	.980

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Ek 11-devam

	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamlar Arası Fark (I-J)	OSH	<i>p</i>
Öğretmen-ilişkiler Alt Boyutu	Yabancı Dil	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.202	.065	.128
		Sanat Dersleri	-.089	.063	1.000
		Meslek Dersleri	.107	.061	.990
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Fen Bilimleri Dersleri	.045	.068	1.000
		Beden Eğitimi	.102	.087	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.159	.076	.890
		Sanat Dersleri	-.132	.074	.990
		Meslek Dersleri	.064	.072	1.000
	Fen Bilimleri Dersleri	Beden Eğitimi	.058	.080	1.000
		Bilişim Teknolojileri Dersleri	.114	.067	.994
		Sanat Dersleri	-.176	.065	.375
		Meslek Dersleri	.019	.063	1.000
	Beden Eğitimi	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.056	.086	1.000
		Sanat Dersleri	-.234	.085	.361
		Meslek Dersleri	-.039	.083	1.000
	Bilişim Tek. Dersleri	Sanat Dersleri	-.290	.073	.010*
		Meslek Dersleri	-.095	.071	1.000
	Sanat Dersleri	Meslek Dersleri	.195	.070	.301

**p*<.05.

Ek 12. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEÖÖ Karar Alma Alt Boyutu Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	p
Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler Dersleri	.057	.053	.280
	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	.052	.050	.298
	Matematik	.238	.055	.000***
	Yabancı Dil	.090	.054	.099
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.203	.075	.007**
	Fen Bilimleri Dersleri	.194	.055	.000***
	Beden Eğitimi	.045	.086	.601
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.348	.074	.000***
	Sanat Dersleri	.000	.093	.998
	Meslek Dersleri	.142	.066	.031*
Sosyal Bilimler Dersleri	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	-.005	.064	.936
	Matematik	.181	.069	.009**
	Yabancı Dil	.033	.068	.631
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.146	.085	.089
	Fen Bilimleri Dersleri	.137	.069	.046*
	Beden Eğitimi	-.012	.095	.899
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.291	.085	.001**
	Sanat Dersleri	-.057	.102	.573
	Meslek Dersleri	.085	.077	.272
Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik	.186	.067	.005**
	Yabancı Dil	.038	.066	.564
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.151	.084	.072
	Fen Bilimleri Dersleri	.143	.067	.032*
	Beden Eğitimi	-.007	.093	.941
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.296	.083	.000***
	Sanat Dersleri	-.052	.100	.603
	Meslek Dersleri	.090	.075	.231
Matematik	Yabancı Dil	-.148	.070	.035*
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-.035	.087	.684
	Fen Bilimleri Dersleri	-.044	.071	.538
	Beden Eğitimi	-.193	.097	.046*
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.110	.086	.205
	Sanat Dersleri	-.238	.103	.021*
	Meslek Dersleri	-.096	.079	.226
Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	.113	.086	.192
	Fen Bilimleri Dersleri	.105	.070	.136

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

Ek 12-devam

(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	<i>p</i>
Yabancı Dil	Beden Eğitimi	-.045	.096	.641
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.258	.086	.003**
	Sanat Dersleri	-.090	.102	.380
	Meslek Dersleri	.052	.079	.505
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Fen Bilimleri Dersleri	-.008	.087	.925
	Beden Eğitimi	-.158	.109	.149
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.145	.100	.148
	Sanat Dersleri	-.203	.115	.077
	Meslek Dersleri	-.061	.094	.520
Fen Bilimleri Dersleri	Beden Eğitimi	-.149	.097	.122
	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.153	.086	.076
	Sanat Dersleri	-.195	.103	.059
	Meslek Dersleri	-.052	.079	.509
Beden Eğitimi	Bilişim Teknolojileri Dersleri	.303	.109	.005**
	Sanat Dersleri	-.045	.122	.712
	Meslek Dersleri	.097	.103	.345
Bilişim Tek. Dersleri	Sanat Dersleri	-.348	.114	.002**
	Meslek Dersleri	-.206	.093	.028*
Sanat Dersleri	Meslek Dersleri	.142	.109	.191

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Ek 13. Mezun Olunan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin DEÖÖ Toplam ve Karar Alma ile Öğretmen-İlişkiler Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

	(I) Mezun Olunan Kurum	(J) Mezun Olunan Kurum	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	<i>p</i>
Ölçek Toplamı	ÖÖ/EE ve EYO	Eğitim Fakültesi	.105	.032	.001**
		Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	.107	.036	.003**
		İlahiyat Fakültesi	.145	.054	.008**
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.199	.058	.001**
		Diğer	.049	.052	.347
	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	.001	.027	.968
		İlahiyat Fakültesi	.039	.049	.422
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.094	.052	.075
		Diğer	-.056	.046	.225
	Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	İlahiyat Fakültesi	.038	.052	.463
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.092	.055	.095
		Diğer	-.057	.050	.248
	İlahiyat Fakültesi	Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.054	.069	.428
		Diğer	-.095	.064	.136
	Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	Diğer	-.150	.067	.025*
Karar Alma Alt Boyutu	ÖÖ/EE ve EYO	Eğitim Fakültesi	.139	.044	.002**
		Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	.106	.050	.035*
		İlahiyat Fakültesi	.172	.075	.022*
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.318	.080	.000***
		Diğer	.170	.072	.019*
	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	-.033	.038	.377
		İlahiyat Fakültesi	.033	.068	.626
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.179	.073	.014*
		Diğer	.031	.064	.629
	Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	İlahiyat Fakültesi	.066	.072	.357
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.212	.077	.006**
		Diğer	.064	.069	.350
	İlahiyat Fakültesi	Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.146	.095	.125
		Diğer	-.002	.089	.983
	Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	Diğer	-.148	.093	.111
	ÖÖ/EE ve EYO	Eğitim Fakültesi	.120	.037	.001**
		Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	.133	.043	.002**
		İlahiyat Fakültesi	.153	.064	.017*
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.208	.068	.002**
		Diğer	.040	.062	.515

p*<.05. *p*<.01. ****p*<.001.

Ek 13-devam

	(I) Mezun Olunan Kurum	(J) Mezun Olunan Kurum	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	OSH	<i>p</i>
Eğitim Programları-Öğretim Altı Boyutu	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi	.013	.032	.694
		İlahiyat fakültesi	.033	.058	.572
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.088	.062	.157
		Diğer	-.080	.055	.144
	Fen Edebiyat/ Edebiyat Fakültesi	İlahiyat Fakültesi	.020	.061	.745
		Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.075	.065	.251
		Diğer	-.093	.059	.114
	İlahiyat Fakültesi	Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	.055	.081	.496
		Diğer	-.113	.076	.137
	Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi	Diğer	-.168	.079	.034*

**p*<.05.

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	15.10.1978	
Doğum Yeri	Bakırköy	
Lise	1993-1997	Orhan Cemal Fersoy Lisesi
Lisans	1997-2001	Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2002-2005	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora	2007-2013	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
Çalıştığı Kurumlar	2007-.....	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü