

T.C
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2018-DR-020

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK
VATANDAŞLIK TUTUMLARININ RESMİ VE ÖRTÜK
PROGRAM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

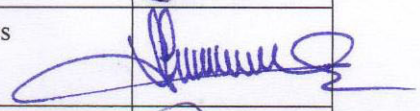
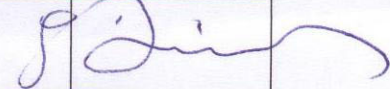
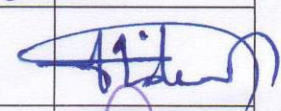
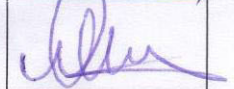
HAZIRLAYAN
Cengiz YILDIRIM

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN – 2018

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Cengiz YILDIRIM tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokratik Vatandaşlık Tutumlarının Resmi ve Örtük Program Açısından İncelenmesi” başlıklı tez, 30/03/2018 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmza
Başkan	Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Bilal DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Aytunga OĞUZ	Dumlupınar Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarih sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

İmzası

T.C

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

30/03/2018



Cengiz YILDIRIM



ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK VATANDAŞLIK TUTUMLARININ RESMİ VE ÖRTÜK PROGRAM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cengiz YILDIRIM

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
2018, xxxii + 355 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesidir.

Araştırmada, karma model araştırma desenlerinden “Sıralı Açıklayıcı” desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel evresinde tarama modeli, nitel evresinde ise durum çalışması işe koşulmuştur.

Araştırmada, nicel verilerin toplanması için küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem ile 519 öğrenciden 491’ine (%94.60) ulaşılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, “Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği (DVTÖ)”, “Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (AADOÖ)”, “Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (SADOÖ)”, “Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (OADOÖ)” ve “Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (TADOÖ)” kullanılmıştır.

Nitel verilerin toplanması sürecinde odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiştir. Her sınıf düzeyinden en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıflardan 31 gönüllü öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıfların belirlenmesi için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı ve aykırı durum örneklemesine gidilmiştir. Bu yaklaşımla okul bazında en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıflar seçilmiştir. Her bir sınıfta 23 saat katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Resmi

programların incelenmesinde doküman analizine başvurulmuştur. Aynı zamanda yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve alan notları gibi çeşitli nitel araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyleri ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılaşmıştır. Gerçekleştirilen öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Aile ortamında, demokratik vatandaşlık tutumları öğrenci görüşlerine göre en çok aile kuralları, ifade özgürlüğü ve aile baskısından; öğretmen görüşlerine göre ise ebeveyn tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Sınıf ortamında, demokratik vatandaşlık tutumları öğrenci görüşlerine göre en çok eğitim programı, hoşgörü ve sınıf kurallarından; öğretmen görüşlerine göre ise öğretmen tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Okulda ortamında demokratik vatandaşlık tutumları öğrenci görüşlerine göre en çok demokratik uygulamalar ve baskı öğelerinden; öğretmen görüşlerine göre ise değerler eğitiminden etkilenmektedir. Toplum ortamında ise demokratik vatandaşlık tutumları öğrenci görüşlerine göre en çok cinsiyet ayrımcılığı, baskı ve gelir adaletsizliğinden; öğretmen görüşlerine göre de toplum baskısından etkilenmektedir. Yazılı eğitim programları öğrenme-öğretme yaklaşımı, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve programın uygulanmasına ilişkin esaslar kapsamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkilemektedir. Uygulamadaki eğitimsel program ise fiziksel koşullar, içerik, yöntem, sınıf içi ilişkiler, ölçme ve değerlendirme ve karar alma süreçleri kapsamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkilemektedir.

Aile, sınıf, okul ve toplum ortamında algılanan demokratik ortamların demokratik vatandaşlık tutumları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlemek için teorik yapısal model kurulmuştur. Kurulan model doğrulanmıştır. Doğrulanan modelde, demokratik vatandaşlık tutumlarının en fazla sınıf içi aktif katılım faktöründen etkilendiği belirlenmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Demokratik Vatandaşlık, Örtük Program, Resmi Program, Uygulamadaki Eğitimsel Program, Demokratik Eğitim

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE SECONDARY EDUCATION STUDENTS' DEMOCRATIC CITIZENSHIP ATTITUDES TOWARDS THE FORMAL AND HIDDEN CURRICULUM

Cengiz YILDIRIM

Ph.D. Thesis at Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
2018, xxxii + 355 pages

The aim of this research is the investigation of the secondary education students' democratic citizenship attitudes towards the formal and hidden curriculum.

In the study, "Sequential Explanatory" which is one of types of mixed methods research design was used. The scanning model was conducted in quantitative phase and the case study was conducted in the qualitative phase of the study.

Cluster sampling was used to collect quantitative data. With this method, 491 (94.60%) students were reached. "Democratic Citizenship Attitude Scale", "Perceived Democratic Family Environment Scale" "Perceived Democratic School Environment Scale", "Perceived Democratic Classroom Environment Scale", "Perceived Democratic Social Environment Scale" and personal information form were instruments used for collecting quantitative data.

In the process of collecting qualitative data, maximum variation sampling was used in order to determine the students participating in focus group interviews. Focus group interviews were conducted with 31 volunteer students from the classes with the highest and lowest democratic citizenship attitude scores at each grade level. Extreme or deviant case sampling was used in order to determine the classrooms in which non-participant observations are made. With this approach, the classes with the highest and lowest democratic citizenship attitude scores were selected. Twenty-three hours of non-participant observations were performed in each selected class. In the analysis of formal curriculum,

document analysis was applied. At the same time, various qualitative research data such as unstructured student and teacher interviews and field notes were collected.

According to the results of the research, it is determined that the students have high democratic citizenship attitude scores. Democratic citizenship attitudes differed significantly in terms of gender, parental education levels and book reading frequency. The hidden curriculum items that affect democratic citizenship attitudes according to the data obtained from student and teacher interviews are collected under four themes: family, classroom, school and society. In the family environment, democratic citizenship attitudes are mostly influenced by family rules, freedom of expression and family pressure according to student opinions. According to the teachers, they are mostly influenced by the attitudes and behaviors of the parents. In classroom, democratic citizenship attitudes are mostly influenced by educational curriculum, tolerance and class rules according to student opinions. According to the teachers, they are mostly influenced by the attitudes and behaviors of the teachers. In the school environment, democratic citizenship attitudes are mostly influenced by lack of democratic practices and pressure according to student opinions. According to the teachers, they are mostly influenced by the value education. In the social environment, democratic citizenship attitudes are mostly influenced by gender discrimination, pressure and income injustice according to student opinions. According to the teachers, they are mostly influenced by the society pressure. The written curriculum influenced democratic citizenship attitudes within the framework of learning-teaching approach, basic skills, value education, assessment and evaluation and principles for the implementation of the program. The educational curriculum in use influenced democratic citizenship attitudes within the context of physical conditions, content, method, classroom relations, assessment and evaluation and decision making processes. The theoretical structural model has been established to determine the direct and indirect effects on democratic citizenship attitudes of perceived democratic environments in the family, classroom, school and social environment. The structural model has been confirmed. In the confirmed structural model, democratic citizenship attitudes were determined to be most influenced by active participation in the classroom.

KEY WORDS: Democratic Citizenship, Hidden Curriculum, Formal Curriculum, Curriculum in Use, Democratic Education

ÖNSÖZ

Her araştırmacının hayali, eksikliğini ve huzursuzluğunu hissettiği, inandığı, ilgi duyduğu ve insanlığa katkı yapabileceğini düşündüğü bir konuda çalışma yapmaktır. Böyle bir çalışmayı gerçekleştirdiğim için mutluyum.

Öncelikle tez sürecinin tüm aşamalarında fikir ve düşüncelerimi özgürce ortaya koymamı sağlayan ve insanlara bakış açımı değiştiren danışmanım Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU ve bilgi ve deneyimi ile yeni ufuklar açan Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmalarının yürütülmesi sürecinde katkıları ve önerileri için Prof. Dr. Salih UŞUN, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Yrd.Doç.Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye; büyük bir titizlikle tezimi inceleyen ve değerlendirmelerde bulunan jüri üyeleri Doç. Dr. Bilal DUMAN, Prof. Dr. Aytunga OĞUZ ve Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a ve tez sürecinde manevi destek aldığım doktora öğrencisi arkadaşlarım Rukiye AYDOĞAN ve Berrak AYTAÇLI'ya teşekkür ederim. Çalışmalarını sürekli takip edip tekrar tekrar incelediğim Yrd. Doç. Dr. Meltem ÇENGEL'e teşekkür ederim. Bıkmadan usanmadan her işim düştüğünde yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Arş. Gör. Mehmet ALTIN, Arş. Gör. Muhammed EKEN ve Arş. Gör. Betül ALTAY'a teşekkür ederim.

Her tükenme aşamasında bana tekrar güç veren canım oğlum Doruk YILDIRIM ve eşim Buket YILDIRIM'a sevgimle birlikte teşekkürlerimi de sunuyorum.

Cengiz YILDIRIM

Aydın, 2018



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xxi
GRAFİKLER DİZİNİ	xxvii
EKLER DİZİNİ.....	xxix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxxi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM	3
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1. VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ.....	3
1.1.1. Vatandaşlık.....	3
1.1.2. Demokrasi	5
1.2. DEMOKRATİK VATANDAŞLIK	6
1.2.1. Demokratik Tutum	9
1.2.2. Küresel Vatandaşlık	9
1.3. VATANDAŞLIK/DEMOKRATİK VATANDAŞLIK EĞİTİMİ	10
1.3.1. Demokratik Eğitim Programı	15
1.3.2. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Okulların Rolü	20
1.3.3. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Sınıf Ortamının Rolü	23

1.3.4. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Aile Ortamının Rolü	25
1.3.5. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Toplumun Rolü	29
1.4. EĞİTİM PROGRAMI.....	31
1.4.1. Örtük Program	33
1.4.2. Planlanan ve Uygulanan Program	36
2. BÖLÜM.....	38
2. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR.....	38
2.1. ÇALIŞMANIN KONUSU	38
2.2. ÇALIŞMANIN AMACI.....	40
2.3. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ	41
2.4. ÇALIŞMANIN VARSAYIMLARI	42
2.5. MATERYAL VE YÖNTEM	42
2.5.1. Model.....	43
2.5.2. Çalışma Evreni	48
2.5.3. Veri Toplama Araçları.....	50
2.5.4. Verilerin Analizi	84
2.5.5. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	92
2.6. KAYNAK ÖZETLERİ.....	95
2.6.1. Yurt İçi Kaynak Özetleri	95
2.6.2. Yurt Dışı Kaynak Özetleri	103
2.6.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	108
2.7. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	110
2.8. TANIMLAR	110
3. BÖLÜM.....	111
3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	111

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	111
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Değerlendirme	114
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	115
3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	118
3.2.2. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	119
3.2.3. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	122
3.2.4. Babanın Doğduğu Bölge Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	126
3.2.5. Ekonomik Durum Algısı Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	129
3.2.6. Günlük İnternet Kullanımı Yoğunluğu Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	130
3.2.7. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi	133
3.2.8. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	146
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	152
3.3.1. Aileden Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	153
3.3.2. Sınıf Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	162
3.3.3. Okul Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	170
3.3.4. Toplum Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	181
3.3.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	188
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	207
3.4.1. Aileden Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	208
3.4.2. Sınıf Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	209
3.4.3. Okul Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	214
3.4.4. Toplumdan Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri	218

3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	221
3.5.1 Demokratik Vatandaşlık Tutumlarını Etkileyen Resmi Program Özellikleri	222
3.5.2. Demokratik Vatandaşlık Tutumlarını Etkileyen Uygulamadaki/Alınan Program Özellikleri.....	239
3.5.3. Beşinci Alt Problem İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	278
3.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	286
3.6.1. Yapısal Modele İlişkin Teorik Modellerin Kurulması	287
3.6.2. Ölçme Modellerinin Test Edilmesi.....	292
3.6.3. Teorik Modellerin Test Edilmesi ve Doğrulanması	294
3.6.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	301
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	309
4.1. SONUÇLAR.....	309
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	309
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	310
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	312
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	313
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	314
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	315
4.2. ÖNERİLER	316
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	316
4.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	317
5. KAYNAKLAR.....	319
6. EKLER	342
EK 1: 2016-2017 eğitim-öğretim yılı araştırma izni	342
EK 2: 2015-2016 eğitim-öğretim yılı araştırma izni	343
EK 3: DVTÖ ölçme modeli.....	344

EK 4: DVTÖ	345
EK 5: AADOÖ	346
EK 6: SADOÖ.....	347
EK 7: OADOÖ	348
EK 8: TADOÖ	349
EK 9: Kişisel bilgiler formu	350
EK 10: Kodlanmış öğrenci odak grup görüşmesi örneği	351
EK 11: Kodlanmış yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi örneği.....	352
EK 12: Öğrenci görüşme formu	353
EK 13: Öğretmen görüşme formu	354
ÖZGEÇMİŞ	355



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.: Sıralı açıklayıcı model

Şekil 2.2.: Araştırmada izlenen aşamalar

Şekil 2.3.: DVTÖ ölçme modeli

Şekil 2.4.: AADOÖ ölçme modeli

Şekil 2.5.: SADOÖ ölçme modeli

Şekil 2.6.: OADOÖ ölçme modeli

Şekil 2.7.: TADOÖ ölçme modeli

Şekil 3.1.: Aile, sınıf, okul ve toplum ortamlarına ilişkin örtük program öğeleri

Şekil 3.2.: DTS ve YTS fiziksel görünüm

Şekil 3.3.: TM1'e ait ilişkisel yollar

Şekil 3.4.: TM2'ye ait ilişkisel yollar

Şekil 3.5.: TM2'ye ilişkin doğrulanan yapısal model

Şekil 3.6.: DVT'yi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen etmenlere ait “ilişki ağı”



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1.: Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre öğrenci bilgileri

Çizelge 2.2.: Küme örnekleme yoluyla sınıflar bazında ulaşılan öğrenci sayıları

Çizelge 2.3.: DVTÖ için Açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.4.: DVTÖ faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları

Çizelge 2.5.: DVTÖ için DFA uyum indeksleri

Çizelge 2.6.: DVTÖ için DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri ve t değerleri

Çizelge 2.7.: DVTÖ, alt boyutlar ve maddelere ilişkin alt-üst gruplar t-testi sonuçları

Çizelge 2.8.: DVTÖ ve alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları

Çizelge 2.9.: AADOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.10.: AADOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.11.: AADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Çizelge 2.12.: SADOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.13.: SADOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.14.: SADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Çizelge 2.15.: OADOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.16.: OADOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.17.: OADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Çizelge 2.18.: TAODOÖ için açıklanan toplam varyans

Çizelge 2.19.: TADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Çizelge 2.20.: Sınıflar bazında en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip şubelerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin öğrenci sayısı ve satır sayısı

Çizelge 2.21.: Sınıflar bazında en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip şubelerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin öğrenci sayısı ve satır sayısı

Çizelge 2.22.: İçerik analizi sonucu elde edilen kategorilere ilişkin tema sayısı ve kodlama sayısı

Çizelge 3.1.: Öğrenciler tarafından algılanan demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Çizelge 3.2.: Öğrenciler tarafından algılanan demokratik vatandaşlık tutum ölçeği: betimsel analizler

Çizelge 3.3.: TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve demokratik vatandaşlık tutumu toplam puanları için çarpıklık ve basıklık istatistikleri

Çizelge 3.4.: Cinsiyet veri grubuna ilişkin frekans, ortalama ve toplam puan değerleri

Çizelge 3.5.: Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin cinsiyet veri grubunun Mann-Whitney U Test İstatistikleri

Çizelge 3.6.: Anne eğitim düzeyi veri grubuna ilişkin frekans (f) ve demokratik vatandaşlık tutumu ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Çizelge 3.7.: TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puan için Kruskal Wallis H testi sonuçları

Çizelge 3.8.: Anne eğitim düzeyine ilişkin ikili grupların KV boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.9.: Anne eğitim düzeyi ilkokul ve lise öğrenimine sahip gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı

Çizelge 3.10.: Baba eğitim düzeyi veri grubuna ilişkin frekans (f) ve demokratik vatandaşlık tutumu ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Çizelge 3.11.: TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puan için baba eğitim düzeyi veri grubunun Kruskal Wallis H test istatistikleri

Çizelge 3.12.: Baba eğitim düzeyine ilişkin DHE boyutu için ikili grupların Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.13.: DHE alt boyutuna ilişkin baba eğitim düzeyi ilkokul ve lise öğrenimine sahip grupların frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.14.: Baba eğitim düzeyine ilişkin KV boyutu için ikili grupların Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.15.: KV alt boyutuna ilişkin baba eğitim düzeyi ilkokul ve lise öğrenimine sahip grupların frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.16.: KV alt boyutuna ilişkin baba eğitim düzeyi ilkokul ve lisans öğrenimine sahip grupların frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.17.: Babanın doğduğu bölge veri grubuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Çizelge 3.18.: Toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin babanın doğduğu bölge veri grubunun Kruskal Wallis H Test İstatistikleri

Çizelge 3.19.: Babanın doğduğu bölgeye ilişkin VD boyutu için Mann Whitney U sonuçları

Çizelge 3.20.: Ekonomik durum algısı veri grubuna ilişkin frekans değerleri

Çizelge 3.21.: DVTÖ'ye ilişkin ekonomik durum algısı veri grubunun Kruskal Wallis Test İstatistikleri

Çizelge 3.22.: Günlük internet kullanım yoğunluğu veri grubuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Çizelge 3.23.: Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin günlük internet kullanımı veri grubunun Kruskal Wallis Test İstatistikleri

Çizelge 3.24.: Günlük internet kullanım yoğunluğuna ilişkin KV boyutu için Mann Whitney U sonuçları

Çizelge 3.25.: Kitap okuma sıklığı veri grubuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Çizelge 3.26.: Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin kitap okuma sıklığı veri grubunun Kruskal Wallis H Test İstatistikleri

Çizelge 3.27.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların TDK boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.28.: Her gün kitap okuyan ve kitap takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.29.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların DHE boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.30.: Her gün kitap okuyan ve ayda birkaç kez takip eden gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.31.: Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.32.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların GS boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.33.: Her gün kitap okuyan ve ayda birkaç kez takip eden gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.34.: Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.35.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların DK boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.36.: Her gün kitap okuyan ve kitap takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.37.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların KV boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.38.: Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.39.: Haftada birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.40.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların VD boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.41.: Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.42.: Haftada birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.43.: Ayda birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.44.: Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların toplam puan için Mann Whitney U anlamlılık değerleri

Çizelge 3.45.: Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.46.: Haftada birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.47.: Her gün kitap okuyan ve ayda birkaç kez kitap okuyan gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.48.: Her gün kitap okuyan ve yılda birkaç kez kitap okuyan gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

Çizelge 3.49.: Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki anlamlı farklılıklara ait ilişki matrisi

Çizelge 3.50.: Aile ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler

Çizelge 3.51.: Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

- Çizelge 3.52.: Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.53.: İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.54.: Aile kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.55.: Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.56.: Önemsenie teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.57.: Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.58.: Yönetim şekli teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.59.: Sınıf ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler
- Çizelge 3.60.: Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.61.: Eğitim programı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.62.: Hoşgörü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.63.: İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.64.: Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.65.: Öğretmen davranışları ve tutumları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.66.: Sınıf kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.67.: Okul ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler
- Çizelge 3.68.: Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.69.: Cesaretlendirme teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.70.: Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.71.: Demokratik uygulamalar teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.72.: Hoşgörü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.73.: İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.74.: Okul kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler
- Çizelge 3.75.: Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.76.: Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.77.: Toplumdan kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler

Çizelge 3.78.: Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.79.: Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.80.: Gelir adaletsizliği teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.81.: Önyargı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.82.: Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

Çizelge 3.83.: Öğretim programlarında yer alan temel beceriler

Çizelge 3.84.: Programın uygulanmasına ilişkin esaslar ve öğretim programları ilişki matrisi

Çizelge 3.85.: Vatandaşlık eğitiminde pedagojik stratejiler tipolojisi

Çizelge 3.86.: Ölçme modellerine ilişkin uyum indeksleri

Çizelge 3.87.: TM1'e ilişkin uyum indeksleri

Çizelge 3.88.: TM1'e ait doğrudan etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları

Çizelge 3.89.: TM2'ye ilişkin uyum indeksleri

Çizelge 3.90.: TM2'ye ait doğrudan etkilere ilişkin özdeğer (t) ve varyans (v) açıklama oranları

Çizelge 3.91.: TM2'ye ait dolaylı etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları

Çizelge 3.92.: TM2'ye ait toplam etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 2.1.: DVTÖ yamaç-birikinti grafiği

Grafik 2.2.: AADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Grafik 2.3.: SADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Grafik 2.4.: OADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Grafik 2.5.: TADOÖ yamaç-birikinti grafiği





EKLER DİZİNİ

EK 1: 2016-2017 eğitim-öğretim yılı araştırma izni

EK 2: 2015-2016 eğitim-öğretim yılı araştırma izni

EK 3: DVTÖ ölçme modeli

EK 4: DVTÖ

EK 5: AADOÖ

EK 6: SADOÖ

EK 7: OADOÖ

EK 8: TADOÖ

EK 9: Kişisel bilgiler bölümü

EK 10: Kodlanmış öğrenci odak grup görüşmesi örneği

EK 11: Kodlanmış yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi örneği

EK 12: Öğrenci görüşme formu

EK 13: Öğretmen görüşme formu



KISALTMALAR DİZİNİ

AADOÖ	: Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği
ADEG	: Ailedeki Demokratik Değerler
AGSR	: Ailedeki Görev ve Sorumluluklar
CE	: Council of Europe
DHE	: Demokratik Haklar ve Eşitlik
DK	: Demokratik Katılımcılık
DTS	: En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıf
DVT	: Demokratik Vatandaşlık Tutumu
DVTÖ	: Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği
EACEA	: Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel- işitsel ve Kültür Yürütme Ajansı
GS	: Görev ve Sorumluluklar
KV	: Küresel Vatandaşlık
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
SADO	: Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam
SADOÖ	: Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği
SAK	: Sınıf içi Aktif Katılım
SDEG	: Sınıftaki Demokratik Değerler
OADO	: Okulda Algılanan Demokratik Ortam
OADOÖ	: Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği
OAİD	: Okula Aidiyet
OAK	: Okul İçi Aktif Katılım
ODEG	: Okul Ortamındaki Demokratik Değerler
OGSR	: Okul İçi Görev ve Sorumluluklar

TADO	: Toplumda Algılanan Demokratik Ortam
TADOÖ	: Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği
TAID	: Topluma Aidiyet
TDEG	: Toplumdaki Demokratik Değerler
TDK	: Temel Demokrasi Kültürü
VD	: Vatandaşlık Değerleri
YTS	: En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıf



GİRİŞ

Gençlerin bir vatandaş olarak topluma katılmaları için hazırlanmaları açısından eğitilmeleri dünya genelinde kabul görmektedir. Villegas-Reimers'a (1994) göre gençlik dönemi demokrasi ve doğru demokratik vatandaşlık bilgi, beceri ve değerleri konusunda bilinç gelişimi için en kritik dönemlerden biridir. Bu durum doğal olarak araştırmaların konusu olmaktadır. Araştırmalar da eğitimi, uygulamaları ve politikaları etkilemektedir (Haste, Bermudez ve Carretero, 2017: 3).

Dünyada ve Türkiye'de özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte sosyal, psikolojik, kültürel, ekonomik ve politik alanlarda önemli değişimler meydana gelmektedir. Ekonomik, askeri, çevresel ve kültürel etkilerinin yanında küreselleşmenin karmaşık olgularından biri de tekil olarak devletlerin vatandaşlarını toplum yaşamının bir parçası haline getirmek için etkin olarak idare etmesidir (Dauenhauer, 2003: 27). Devletler, hayatın her alanında yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilecek vatandaşlar yetiştirme konusunda başta eğitim olmak üzere birçok alanda girişimlerde bulunmaktadır. Değişen rol ve değerler eğitim kurumlarına da yansımakta ve toplumun eğitim kurumlarından beklentisi artmaktadır (Gündoğdu, 2004: 352). Sarı'ya (2007) göre toplumsal dinamizmi korumak ve geliştirmek görevi olan eğitim, toplum kültürünün norm, değer ve inanışlarını aktarmak ve geliştirmenin yanı sıra bireysel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimlerini de sağlamalıdır.

Demokrasi politik bir sistemdir ve yaşamını sürdürebilmesi için iyi yetişmiş birey ve topluma ihtiyacı vardır. İyi yetişmiş bireylerden oluşan demokratik bir toplum ise formal olarak eğitilmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bireyin topluma uyum sağlayabilmesi için belli bilgi, beceri ve değerlere sahip olması gerektiği bu alanda çalışma yapan araştırmacılar (Doğanay ve Sarı, 2004; Mrnjau, 2012; Print, 2007; Sarı ve Sadık, 2011; Sears & Hughes, 1996; Taçman, 1995; Villegas-Reimers, 1994) tarafından da dile getirilmektedir.

Demokrasi için eğitimin amacı, kendi aydınlanmasını gerçekleştiren ve sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirmektir. Demokrasi sadece bir süreç değildir, demokratik yaşam biçiminin gerektirdiği değerler ve ilkeler bireylere kazandırılmalıdır. Demokrasi kültürünün bireylere aşılması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitimin rolü çok önemlidir. Eğitim olgusal bilginin öğretilmesinin ötesinde, daha demokratik ve

daha adil bir toplumun oluşturulması için gereken bilgi, beceri ve vatandaşlık düzenlemelerini içermelidir (Cárdenas, 2017: 207). Villegas-Reimers'in (2005) tanımlamasıyla demokrasi için hazırlanmış başarılı bir eğitim programı, sadece ilgili bilgileri öğrencilerle paylaşmak değildir, aynı zamanda demokratik uygulamaları deneyimleyen, soran, isteyen ve karar verme sürecine katılarak belli bilgi, beceri, değer ve tutumları geliştirmeye hitap etmelidir. Bu da göstermektedir ki, demokratik bir yönetim şekli için demokratik vatandaşlığın doğru bir şekilde öğrenilmesi gerektiği gibi, aynı zamanda doğru bir demokratik süreç, yapı ve uygulamalar ile öğretilmesi gerekmektedir. Bireylerin de aktif katılımının sağlanması ilişkili tutumların geliştirilmesi ile mümkündür. Bu nedenle demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen resmi ve örtük program öğelerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.



1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Vatandaşlık ve Demokrasi

“Ne tür bir vatandaş?”

(Doğanay, 2012)

1.1.1. Vatandaşlık

Toplumlarda yaşayan insanların, vatandaş olmanın ne olduğuna dair açık bir fikir sahibi olduğunu söylemek mümkün değildir. Isin ve Turner (2002) vatandaşlık kavramının 18. Yüzyılda ‘şehir ya da kırsal-alan’ gibi bir bölgenin üyeliğinden evirildiğini belirtmektedir. 19. Yüzyılda ise vatandaşlığın hak ve görevler vurgusuyla yasal bir statü kazandığı görülmektedir. Engle ve Ochoa (1988) vatandaşlığı bir devlet veya millet tarafından bireye atfedilen yasal bir statü olarak tanımlamaktadır. Yılmaz’a göre vatandaşlık bireyin, haklar bazında eriştiği en yüksek noktadır ve oy kullanma davranışından daha fazlasıdır (Kan, 2009). Ahlaki ve ulusal kimlik kadar benliğin bir parçasıdır (Haste et al., 2017: 11). Bu düşüncelerden yola çıkarak vatandaşlığın din, dil, ırk, cinsiyet vb. farklılıklara karşı bireyi koruyan en yüksek statü olduğu söylenebilir.

Bazı araştırmacılar vatandaşlık kavramını yasal bir statünün ötesinde, onu oluşturan boyutlar üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Kimi araştırmacılar sosyal boyutu (Biesta, 2014; Blaug & Schwarzmantel, 2016; Crick, 2016; Marshall, 2016; Nie, Junn, & Stehlik-Barry, 1996; Veugelers, 2007; Wildemeersch, 2014) üzerinde dururken, kimi araştırmacılar da vatandaşlığı sosyal boyutunun yanı sıra politik (Biesta, 2014; Marshall, 2016; Wildemeersch, 2014) ve öznel (Marshall, 2016; Veugelers, 2007) boyutuyla ele almaktadır.

Wildemeersch (2014) vatandaşlığı, sosyal boyut ve politik boyut olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sosyal boyut, bireylerin toplumsal yapıya yerleşmesinden ibarettir; politik boyut ise, bireylerin toplumsal görüş ve karar verme süreçlerine katılma biçimidir. Vatandaşlık sadece bir statü olarak devlet üyeliği ve takiben bu devletin hak ve görevlerine yerine

getirmek değildir. Aynı zamanda pratik olarak toplumsal tartışmalara, eylemlere ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılmayı gerektirir. Crick (2016) vatandaşlığın sosyal boyutunu ortak çıkarlar için bireylerin gönüllü olarak birlikte hareket etmesi olarak açıklamaktadır. Nie vd.'ye (1996) göre vatandaşlık toplu davranışlardır. Bireysel ve topluluk olarak ilgilenilen ve değer verilen şeyler bu bağlantıların yorumlanması ve gerekçelendirilmesi ile sınırlandırılır. Biesta (2014) vatandaşlığı sosyal ve politik olmak üzere iki boyut altında incelemiştir. Vatandaşlığın sosyal kimliğinde bireyler toplumsal yaşam biçiminde kendilerine bir yer ve rol edinmektedir. Politik kimlikte ise bireyler hakları, görevleri ve toplu görüş ve karar alma süreçlerine katılımlarıyla kendilerine yer bulmaktadır. Marshall (2016) vatandaşlığı üç bölüme ayırmaktadır: sivil, politik ve sosyal. Sivil vatandaşlığı bireyin özgürlük hakları (ifade, düşünce ve inanç özgürlüğü), mülk edinme hakkı, adalet hakkı unsurları oluşturmaktadır. Politik vatandaşlık, siyasi bir otoriteye üye olarak ya da böyle bir yapının seçmeni olarak siyasi güce katılım hakkı unsurlarından oluşmaktadır. Sosyal vatandaşlık ise az da olsa ekonomik refahtan, paylaşılan sosyal mirasa kadar bütün bir yelpazeden pay alarak toplumun sahip olduğu standartlar içinde uygar bir yaşam sürdürebilme unsurlarından oluşmaktadır.

Hahn (2015) araştırmasında, İngiliz öğretmenlerin genel olarak vatandaşlık kavramını kullandığını ve vatandaşlığı bilgi ve katılım sağlama yeterliği olarak iki boyutta ele aldığını belirlemiştir. Danimarkalı öğretmenler ise, vatandaşlık kavramında daha çok demokratik karar alma ve gruplara katılım üzerine vurgu yapmaktadırlar. Her iki öğretmen grubu da hakların ve sorumlulukların tamamlayıcı ilişkisine vurgu yaparak daha çok ortak toplumda insan hakları ve sorumluluklar üzerine beyanlarda bulunmuşlardır.

Veugelers (2007) gerçekleştirdiği deneysel çalışmada öğretmen, öğrenci ve ailelere hangi değerlerin eğitimsel hedeflerin içinde yer alması gerektiği sorusunu yöneltmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda hedefler 3 sınıfta toplanmıştır: uyum sağlama ve disiplin, özerklik ve eleştirel düşünme, sosyal farkındalık. Veugelers elde ettiği veriler doğrultusunda vatandaşlığı uyum vatandaşlığı, bireyselci vatandaşlık ve eleştirel vatandaşlık olmak üzere 3 türe ayırmıştır. Eleştirel vatandaşlığı aynı zamanda demokratik vatandaşlık olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Doğanay ve Ünal (2006) da eleştirel düşünme becerisini demokratik toplumların temel dayanağı olduğunu savunmaktadır. Özden'e (2011: 141) göre ise, 'sağlıklı bir demokrasi için, eleştirel düşünebilen ve "bütünü" gören çoğunluk,

vazgeçilmez bir ön koşuldur'. Uyum sağlayan vatandaş disiplin ve sosyal farkındalığı çok fazla önem verirken, özerkliğe daha az önem vermektedir. Bireyselci vatandaş disiplin ve özerkliğe çok fazla önem verirken, sosyal farkındalığı daha az önemsemektedir. Demokratik vatandaş ise özerklik ve sosyal farkındalığa önem verirken, disipline daha az önem vermektedir. Bu açıklamalardan yola çıkarak demokrasinin, sosyal olarak farkındalık sahibi ve özerk bireylere ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Hanson ve Howe (2011) özerklik ve sosyalliğe, demokrasinin özerkliğe saygıda olumlu ve olumsuz yükümlüklerine değinerek açıklık getirmektedir. Olumsuz tarafında, politik özgürlükle ilişkili olarak, insanlar özgür seçimleriyle yaptıkları yaşama ulaşmada az da olsa engellenmektedir. Olumlu tarafından bakıldığında ise, politik eşitlikle ilişkili olarak, insanlara özerkliklerini geliştirme ve uygulamada anlamlı seçenekler sağlanmaktadır. Morrison (2008: 51) ise özerklik ve sosyallik kavramlarını şöyle açıklamaktadır: “Bir kişinin özerkliği bir başkasının haysiyet, saygı, güvenlik ve hakikat ve anlam arayışı hakları ile sınırlıdır”.

Literatür göz önüne alındığında vatandaşlığın insanların kişisel, kişilerarası ve sosyo politik düzeyde hayatı nasıl anlamlandırdığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Veugelers (2007) bireylerin kişisel, kişilerarası ve sosyo politik gelişimlerini “İnsanlığın Güçlendirilmesi”ndeki düzeyler olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda insanlığın güçlendirilmesi ile demokrasi kavramı arasında da ilişki kurduğu görülmektedir. Annette (2009: 150) ise, “vatandaşlık günümüz politika geleneğinde merkezi role sahip bir kavram değildir” söylemiyle bu ilişkinin zayıflığına vurgu yapmaktadır. Oysaki literatürde yer alan tanımlamalar, vatandaşların sahip olması gereken özellikler ve vatandaşlığın boyutları dikkate alındığında vatandaşlık ve demokrasi kavramlarının birbiri ile iç içe olduğu görülmektedir.

1.1.2. Demokrasi

Demokrasi kavramının tarihi incelendiğinde, antik yunan uygarlığından günümüze halkın yönetime katılması kavramı üzerine çok iyi oturtulduğu görülmektedir. Bu söylem, demokrasinin bir süreç ve diğer yönetim biçimlerinden korunması için bir teminat niteliğinde olduğu için temel olarak politik konuların içinde yer almaktadır. Türk Dil

Kurumu (2017) tarafından demokrasi kavramı, “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi” olarak tanımlanmaktadır. Kesson ve Ross’a (2004) göre ise demokrasi bir yönetim şeklinden daha fazlasıdır. Öncelikle ortak deneyimlerin yaşandığı ilişkisel yaşam biçimidir. Bireylerin, bir ilgi alanına bireysel ya da topluluk olarak başkalarının hareketlerini de düşünerek katılması ve bu doğrultuda kendisine bir yön çizmesidir. Sınıf, köken ve bölgesel sınırları aşarak hareketine tam anlamıyla önem vermesidir.

Temelde demokrasi, toplumsal tartışmaların, eylemlerin ve karar vermenin toplum yaşamındaki karmaşıklıkları nasıl düzenleyeceği üzerine yoğunlaşmaktadır (Wildemeersch, 2014). Demokrasinin etkili biçimde işlemesi için vatandaşların sürece aktif katılımı gereklidir. Bu nedenle vatandaşlık kavramının, pratikte, demokratik yönetimler altındaki politika alanında da önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Toplumun karmaşık ilişkiler sistemi olması ve kişilerin aynı zamanda hem bireysel hem de toplumsal olarak var olma zorunluluğu vatandaşlığın politik sistemler içindeki yerini daha da güçlendirmektedir. Blaug ve Schwarzmantel (2016) benzer şekilde demokratik toplumların üyelerini ya da bireylerini o toplumun vatandaşı olarak ifade etmektedir. Bu nedenle vatandaşlık, demokratik teorinin anahtar kavramıdır.

1.2. Demokratik Vatandaşlık

Vatandaşlık kavramını en basit şekilde bir ülkedeki yasal statü olarak tanımlamak mümkün iken, demokratik vatandaşlık kavramı için daha fazlası söylenebilir. Kimi araştırmacılar demokratik vatandaşlığı doğru bir biçimde bilgilendirilmiş olma ve bilinçli olarak katılım gösterme temelinde değerlendirmektedir. Coleman ve Blumer’a (2009) göre ise demokratik vatandaşlar mevcut kurumlara, geleneklere ve değerlere karşı zorunlu taahhütleri reddetmeleriyle devlet-merkezli vatandaşlardan farklıdır. Demokratik vatandaşlar önceden kurulmuş ve yönetilmiş siyasal alanlara girmeye devlet-merkezli vatandaşlara göre daha az isteklidir. Onların yönelimleri özerk sivil uygulamalara yöneliktir. Portelli ve Solomon’a (2001: 12) göre demokratik vatandaşlık bireylerin kendilerini etkileyen sorunlar hakkında bilgilendirilmesini ve toplumda bu sorunların nasıl çözüleceğini belirlemede diğer bireylerle katılımcı olmasını ister. Benzer şekilde, Markovik (2010) de demokratik vatandaşlardan aktif olması, politikayla ilgilenmesi, duygularıyla değil bilinçli olarak davranış göstermesi, iyi bilgilendirilmiş olması ve açık kararlar vermesi gerektiği

belirtmiştir. Nie vd. (1996) ise demokratik bir vatandaş olabilmek için sahip olunması gereken yedi karakteristik özelliği şöyle sıralamıştır: zor politik faaliyetlere katılım, düzenli oy kullanma, siyasi hoşgörü, siyasi özen ve üç politik bilgi türü-demokratik ilkeler bilgisi, liderler bilgisi ve diğer güncel siyasi bilgiler hakkında bilgi-. Belirtilen özellikler incelendiğinde bazıları (zor politik faaliyetlere katılım, liderler bilgisi) sadece politik katılımla, bazıları ise sadece demokratik aydınlanma (demokratik ilkeler bilgisi, siyasi hoşgörü) ile ilgilidir. Bazıları (güncel siyasi bilgiler hakkında bilgi, siyasi özen, düzenli oy kullanma) da iki boyutu da temsil etmektedir.

Lasswell, Markovik, Dinesen, Nørgaard ve Klemmensen gibi araştırmacılar demokratik vatandaşlığı daha çok sosyal boyutu ile ele almaktadır. Markovik (2010) Lasswell'den yaptığı alıntıda demokratik bireyin niteliklerini şu şekilde sıralamıştır: 1) açık ego (diğer insanlara karşı sıcak ve kapsayıcı tutum), 2) değerleri başkalarıyla paylaşma kapasitesi, 3) tek değerli bir yönelim yerine çok değerli bir yönelim, 4) kaygıdan göreceli özgürlük. Dinesen vd. (2014) demokratik vatandaşlığın temellerini üç boyut altında araştırmışlardır: genel olarak insanlara güvenmek, vatandaşlık normları ve organizasyonlara katılım. Nie vd. (1996) gibi araştırmacılar ise demokratik vatandaşlığın bireysel boyutuna vurgu yapmaktadırlar. Onlar kaliteli bir demokratik vatandaşlığın karakteristik özelliklerini, demokratik aydınlanma ve politik katılım olarak iki boyut altında incelemişlerdir. Birinci boyut olan politik katılım davranışlardan ve bilişlerden oluşmaktadır. Vatandaşları siyasi çıkarlarını takip eder ve korurlar. İkinci boyut olan demokratik aydınlanma ise, vatandaşlık niteliklerini ifade eden demokrasinin ilkelerini anlamayı ve onlara uymayı teşvik eder. Esas olarak politik katılım rekabetçidir, demokratik aydınlanma ise bireyin kendi rızası ile gerçekleşir.

Demokrasi ancak demokratik yaşamın bilgi, beceri, tutum ve değerleriyle donatılmış vatandaşların varlığıyla yaşayabilir. Demokrasi, düşünce özgürlüğünü sağlamak için insanlarca geliştirilmiş bir yaşam yoludur. Düşüncesini özgürce söyleme, başkalarıyla işbirliği yapma, öğrenmeye ve araştırmaya tutkun olma, kendisinin ve toplumun sağlığını koruma ve üretici olma bireylerin eğitimi süresince kazanabilecekleri demokratik insan nitelikleridir (Başaran, 1986: 112). Doğanay ve Ünal (2006) demokrasinin gerektirdiği yurttaş tipini şöyle tanımlamaktadır: özgürce ve yeri zamanı geldiğinde yüksek sesle düşünebilen; başkalarının düşüncelerini de dikkate alarak, kendi, kendine karar verebilen; yargılamalarında etki altında kalmayıp, olaylara değişik açılardan bakmayı alışkanlık haline

getirmiş; propaganda ve reklamları araştıran, değerlendiren ve sorgulayan. Audigier (2000) demokratik vatandaşlık için bilişsel yeterlik, etik yeterlik ve değerler seçimi ve eylemsel kapasiteyi içeren üç yeterlik kategorisinden oluşan bir sınıflandırma önermektedir. Bilişsel yeterlikler dört gruba ayrılmaktadır: yasal ve politik nitelikteki yeterlikler, günümüz dünyasına ilişkin bilgiler, prosedür niteliğindeki yeterlikler ve insan hakları ve demokratik vatandaşlık ilke ve değerler bilgisi. Etik yeterlikler ve değerler seçimi ikinci kategoriyi oluşturmaktadır. Bireyler, kendilerini ve başkalarıyla ilişkilerini belirli değerle çerçevesinde kurarlar. Bu değerler özgürlük, eşitlik ve dayanışmayı merkeze almaktadır. Burada; kendisini ve başkasını tanıma ve saygı gösterme, dinleme kabiliyeti, şiddetin toplumdaki yerini yansıtmaya ve çatışmaların çözümünü nasıl kontrol edileceği ima edilmektedir. Eylemsel kapasite ise başkalarıyla yaşama, işbirliği yapma, ortak bir proje oluşturma ve uygulama ve sorumluluk alma gibi sosyal beceriler olarak bilinmektedir. Audigier'in demokratik vatandaşlık için kategorilendirmesinin bilgi, özerklik ve sosyal boyutları temele aldığı söylenebilir.

Literatürdeki tanımlamalar incelendiğinde vatandaşlık kavramı daha çok sorumlulukların yerine getirilmesi ve hak ve özgürlüklerin kullanımı ile ilişkilendirilirken, demokratik vatandaşlık kavramı sosyal ve politik anlamda bilgilendirilmiş ve aktif vatandaşı ön plana çıkarmaktadır. 'Bilgilendirilmiş, aktif vatandaş kimdir?' sorusuna Print (2012: 115-116) aktif vatandaşın sergilediği kilit davranışları tanımlayarak cevap vermiştir. Bu davranışlar:

1. Oy kullanma, siyasi partilere katılma ve seçimlerde aday olma gibi geleneksel politik etkinliklere katılma
2. Gönüllük esasına dayalı topluluklara katılma (Evsizler için sosyal yardımlaşma kurulmuşlarında ya da gönüllü çevre temizlik etkinliklerinde çalışma vb.)
3. Politik ve sosyal yönergelerde değişiklik yapmak isteyen etkinliklere ve hareketlere katılmak (genel olarak imza toplama ya da toplumsal bir konuda hukuki bir gösteriye katılma vb. Bazıları da yasa dışı gösteriler olabilir.)
4. Enerji tasarrufu, su tasarrufu ya da ekonomik tasarruf gibi faydalı davranışlarda bulunmak

Bireylerin aktif katılımının sağlanması ancak ilişkili tutumların geliştirilmesi ile mümkündür.

1.2.1. Demokratik Tutum

Bireyin davranış göstermesine neden olan eğilimler anlamına gelen tutumlar da bir bakıma davranışların belirleyicisidir denilebilir (Taçman, 1995). Demokratik tutum bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme ve davranış haline getirme yetisidir (Selçioğlu Demirsöz, 2010: 57). Demokratik tutum, “bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler” biçiminde tanımlanabilir (Gömleksiz, 1994: 477).

1.2.2. Küresel Vatandaşlık

Etkili (Stoddard, 2014) ve demokratik vatandaşlık becerileri günümüzde artık yasal bir devlet ile sınırlı değildir. Stoddard’a (2014) göre küresel ekonomi, yeni medya araçları ve iletişim ağlarının gelişmesi nedeniyle gelecek nesiller küresel vatandaşlığa önceki nesillere göre daha iyi hazırlanmalı ve daha geniş kapsamlı bakış açılarına ve konulara hâkim olmalıdır. Küresel vatandaşlık sadece bireysel temelde ele alınamamalıdır. Aynı zamanda toplumsal alanlarda da küreselleşmenin geniş etkileri görülmektedir. Banks’e (2008) göre çok kültürlü toplumlarda yaşayan bireyler ulusal kimliklerinin ve ulusal vatandaşlık rollerinin ötesinde küresel vatandaşlık bakış açılarını ve alınan kararların sadece kişisel, yerel ve ulusal değil aynı zamanda küresel etkilerini de anlamalıdır.

Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından yapılan farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Küresel vatandaş, hukuksal anlamda bir dünyaya ait olma gibi bir kimliğe sahip olmamakla birlikte yaşam tarzı ve hayat anlayışı olarak küresel ölçekte bilgi, beceri ve anlayışa sahip olma anlamında kullanılır (Kan, 2009). Archibugi’ye (2016) göre küresel vatandaşlık, bireylerin belli bir devlet ya da politik topluluktan bağımsız olarak bazı temel haklara sahip olmasıdır. Küresel vatandaş olarak hareket eden insanlar için geliştirilen kurumsal küresel vatandaşlığın tam anlayışı şöyledir: (1) farklı vatandaşlığın uluslararası ve yerel sınırlarını aşmak, (2) temel hakların korunması adına ahlaki açıdan savunulabilir bir küresel kurumlar sistem olursa korunmasına yardım etmek, (3) böyle bir sistemin oturması için çalışmak. Oxfam (2015) ise küresel vatandaş şöyle tanımlamaktadır:

- Daha geniş bir dünyanın farkındadır ve bir dünya vatandaşı olarak kendi rolüne sahiptir.
- Çeşitliliğe saygı duyar ve değer verir.
- Dünyanın nasıl çalıştığına dair bir anlayışa sahiptir.
- Tutarlı bir şekilde toplumsal adalet taahhüt eder.
- Topluluklara yerel düzeyden küresel seviyeye kadar çeşitli düzeylerde katılır.
- Dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer haline getirmek için başkalarıyla birlikte çalışır.
- Kendi eylemlerinin sorumluluğunu alır.

Özdemir'e (2011: 101) göre, günümüzün yeni değerlerinin hem yerel hem de küresel nitelik taşıması gerekir. Küresel toplum hem yerel özelliklerini korumalı, hem de küresel değerlere sahip olmalıdır. Sahip olunması gereken değerleri en iyi tanımlayan sözcük "küryerel"dir. Bu kavram, yerel kültürlerden bağları koparmaksızın dünya vatandaşı nasıl olunur? Ulusal ve kolektif yaşamda etkin katılım nasıl sağlanır? sorularının cevabını vermekte ve küryerel olmanın yollarını araştırmayı vurgulamaktadır. Gutmann (1987) ise daha çok ulusal düzeyde vatandaşlık eğitime vurgu yapmaktadır. Her ne kadar bireylerin bilgili vatandaşlar olmaları için kendi toplumları hakkında çok şey öğrenmeleri gerekiyorsa da sadece kendi toplumları hakkında bilgilenmeleri demokratik eğitimin ahlaki değerlerini karşılamak için yeterli değildir.

Bîrzéa'ya (2000) göre küresel vatandaşlıkta bir vatandaşlık biçimidir. Ona göre küresel vatandaşlık, ulus üstü kimlikleri ve ilişkileri ifade etmektedir ve somut olarak küresel vatandaşlık üç temel unsurla tanımlanabilir: kürsel farkındalık, ulus ötesi vatandaşlık ve postmodern vatandaşlık (Bkz.: Bîrzéa, 2000).

1.3. Vatandaşlık/Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, her yönetim biçiminin ihtiyacı olan vatandaş tipini yetiştirmesi amacını üstlenmektedir. Demokratik yönetim biçimlerinde ise demokrasinin varlığını sürdürmesi için ihtiyacı olan vatandaş tipini yetiştirmesi anlamına gelmektedir. Bir yaşam biçimi olan demokrasinin ancak eğitimle kazanılabileceği açıktır (Kuş, Sönmez ve Karatekin, 2011). Nie vd.'ye (1996) göre eğitimin, bireyin demokratik aydınlanmasında ve

gelişimi üzerinde farklı etkileri vardır. Formal eğitim, bireylerin bilişsel gelişimini ve demokrasinin uzun vadeli gereksinimlerini anlamayı sağlar. Glaeser, Ponzetto ve Shleifer (2012) çalışmalarında deneysel ilişkileri inceleyerek eğitimin demokrasiye geçişte önemli bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak, demokrasi deneyimleri içerisinde öğrenme bir kişi ya da devlet otoritesi tarafından bireyden beklenemez ya da istenemez. Biesta'nın (2014) vatandaşlık kavramı ile birlikte bu kapsamda öğrenmeyi tanımlama biçimi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Biesta'ya göre öğrenme bilgi, beceri, yetkinlik ve eğilimlerin kazanılması değildir. Demokratik vatandaşlığın gelişebileceği ve toplumsal sorunlara çözüm bulunabilecek uygulamalara katılmak ve maruz kalmaktır. Bu anlamda demokratik uygulamaların sunduğu öğrenme fırsatlarının sosyalleşme anlamında değil, daha çok öznelleşme anlamda anlaşılması gerekir. Biesta'ya göre demokrasi temelde bir dönüşüm sürecidir. Birey kendi öz varlığı ve isteğiyle toplumda yer almalı ve politik süreçlere aktif olarak katılmalıdır. Bu aşamada, eğitimin ve dolayısıyla okulların vatandaşlık eğitimindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Parker (2003) da benzer şekilde hem demokrasi hem de vatandaşlık konusundaki farklı kavramların, politikaların eğitim rolünü nasıl yerleştirdiğini, demokrasinin okullarda nasıl kodlanıp canlandırıldığını ve öğrencilerin vatandaş rollerini nasıl anlamlandırdıklarını etkilediğine dikkat çekmektedir.

Kerr farklı yıllarda yaptığı araştırmalarda vatandaşlık eğitimini farklı şekillerde tanımlamıştır. Daha erken tarihlerde gerçekleştirdiği çalışmasında (Kerr, 1999) vatandaşlık eğitimini gençlerin toplum içindeki rolleri ve sorumlulukları bazında açıklamaktadır. Sonraki yıllarda gerçekleştirdiği çalışması incelendiğinde (Kerr, 2003) küreselleşme bağlamında değişen birey rollerini de göz önünde bulundurarak yerel, ulusal ve uluslararası ilişkileri içeren evrensel bir eğitim olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre de vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin hem bireysel gelişimi hem de toplumun yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde sosyo-politik gelişimi ile ilgili bir eğitim sürecidir (Osler & Starkey, 2006).

Osler ve Starkey (2006) son yıllarda vatandaşlık eğitimi alanındaki kayda değer büyümeyi açıklamaya yardımcı olan altı ana içerik belirlemiştir: küresel adaletsizlik ve eşitsizlik, küreselleşme ve göç, sivil ve siyasi angajman hakkındaki endişeler, gençlerin eğitimi, soğuk savaşın sona ermesi ve anti-demokratik ve ırkçı hareketler. Osler ve Starkey'nin toplumsal ve politik alanlarda yaşanan sorunların en aza indirilmesi amacıyla vatandaşlık eğitimi üzerine yoğunlaşıldığı düşüncesini savunduğu söylenebilir.

Vatandaşlık sorumluluklarını neden öğretmeliyiz? Patrick'e (1991) göre medeni haklar ve özgürlüklerin korunması sorumlulukların yerine getirilmesiyle bağlantılıdır. Örneğin, bireyler hükümet hakkında bilgi sahibi olmadıklarında politik fikirlerin özgürce ifade edilmesi azalır. Mevcut sistemlerde bireyler, vatandaşlık sorumlulukları konusunda bilgi sahibi oldukça kendi hak ve özgürlüklerini koruyabilirler. Arthur ve Wright (2001) çalışmalarında vatandaşlık eğitimi üç kategoriye ayırmıştır: (1) vatandaşlık hakkında eğitim, vatandaşlara politik sistem hakkında bilgi verir; (2) vatandaşlık için eğitim, beceri ve değerlerin geliştirilmesini içerir; (3) vatandaşlık yoluyla eğitim, okul içinde ve dışında tecrübeler yoluyla öğrenmeleri içerir. Arthur ve Wright vatandaşlık eğitiminin deneyimler içerisinde verilmesi gerektiği üzerine vurgu yapmaktadır. McCowan ise vatandaşlık eğitimi tartışmalarının merkezinde iki önemli soru olduğunu ifade etmektedir (Janmaat & Piattoeva, 2007): (1) ülkesine ve toplumuna karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, yasalara saygılı vatandaş mı yetiştirilmeli? (2) haklarını koruyan, devlet otoritesini sorgulayan ve farklı bakış açılarına ve kültürlere açık olan vatandaş mı yetiştirmeli? McCowan'ın bu ifadeyle demokratik vatandaşlığa işaret ettiği söylenebilir.

Eğitim sistemlerinin en önemli işlevlerinden birisi, bireyleri demokrat olarak yetiştirmektir (Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004). Demokrasiyi yaşatmak ancak demokratik değerleri benimsemiş kişileri yetiştirmekle mümkündür (Güven ve Akkuş, 2004: 219). Bir ülke bir kere demokrasiyi politik sistem olarak benimserse, eğitim sisteminin bir çıktısı olarak vatandaşlarını demokrasiyi içselleştiren, yaşayan ve uygulayan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (Akar, 2016).

Vatandaşlık eğitimi toplum hakkında bilgi arayışı içindedir ve bu bilgiyi demokratik bir toplumda yararlı olabilecek becerilerin ve eğilimlerin geliştirilmesi için kullanır (Davies, Gorard, & McGuinn, 2005: 349). Öğrenciler vatandaşlığın ne olduğunu, onun değişik politik sistemlerdeki oluşumunu, hak ve sorumluluklarını ve ödevlerinin neler olması gerektiğini alacakları eğitim yoluyla öğrenebilirler ise demokrasi kavramını da tam ve doğru olarak anlamlandırabilirler (Kondu ve Sakar, 2013: 51). Vatandaşlık bilincinin geliştirilebilmesi için eğitim sürecinde çeşitli dersler ve etkinliklerden faydalanmak mümkündür. Bu etkinlikler insan haklarına saygı, demokratik birey olabilme, sivil toplum kuruluşlarına katılma, kendini ifade etme hakkını yasal yollardan aramasıdır (Kondu ve Sakar, 2013: 50). Kerr (2003) ise vatandaşlık eğitiminin temel dayanaklarını demokrasi, haklar, sorumluluk,

hoşgörü, saygı ve eşitlik olarak açıklamaktadır. Patrick (1999) demokraside katılımcı becerileri ve yurttaşlık eğilimlerinin etkili ve sorumlu bir vatandaşlık gerektirdiği konusu üzerinde durmaktadır. Bu becerileri ve eğilimleri geliştirebilmek için dikkat edilecek öğrenme deneyimleri ise aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Yapılan öğrenci organizasyonlarına öğrencilerin demokratik olarak katılımı
- Okul-temelli toplum hizmeti eğitim programı ve sınıf öğretimi ile sistematik olarak bağlantılı olması
- Kamusal konuları sorgulama ve toplumun problemlerine cevap verme gibi işbirlikli öğrenme aktiviteleri ile ortak hedeflerin sürdürülmesi

Schimmel (2003) vatandaşlık becerilerinin öğretimi için kurallar, disiplin ve birlikte çalışma üzerine odaklanarak yönetsel farklılıklara dikkat çekmektedir. Otoriter yaklaşıma karşı alternatif bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşımın özellikleri ise şöyledir:

- Öğrenci katılımının artırılması,
- Kuralların dengeli, açıklanmış ve anlaşılır olması,
- Kuralların eğitimsel içerikli olması,
- Kuralların adil olması,
- Öğrenci haklarının öğretilmesi
- İşbirlikli öğrenmenin sınırlılıklarını ve faydalarını belirleme
- Olumlu tutum geliştirme
- Kuralların belirlenmesine katılımı sağlama
- Öz disiplini geliştirme
- Vatandaşlık becerilerini öğretme

Villegas-Reimers (1994) demokrasi için vatandaşların eğitilmesinde aşağıdaki noktaları vurgulamaktadır:

- Demokratik toplumlarda yaşayan vatandaşlara bilgi, beceri ve değerler etkin olarak öğretilmeli ve desteklenmelidir.
- Okullar, öğretimde liderlik rolünü üstlenmeli ve aile ve diğer topluluk üyeleri ile birlikte çalışarak bilgi, beceri ve değerleri desteklenmelidir. Çocukları demokratik bir toplumda yaşamaya hazırlamalıdır.

- Haftalık birkaç saatlik vatandaşlık eğitimi ve öğretim programlarıyla öğretilmesi gereken karmaşık bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesi yeterli değildir. Okul ve çevre ortamında bu eğitime daha çok zaman ayrılmalı ve bağlantı kurulmalıdır.
- Okul örgütlenmesi, öğretim uygulamaları, eğitim programı ve öğretmen eğitimi reformu zorunlu olmalı ve demokratik toplumlar tarafından uzun vadeli bir hedef olarak belirlenmelidir.
- Bu büyük reformlar uygulanırken, belirli etkinlikler ve içerikler sınıfta bütünleştirilebilir ve vurgulanabilir. Gelişimsel açıdan uygun ve çok kültürlü etkinliklerin uygulanması, bu reform sürecini başlatmanın etkili bir yoludur.

Kondu ve Sakar'a (2013) göre bireyler, hak ve özgürlüklerini kullanma hususunda etkin bir vatandaş olarak kendilerini ortaya koydukları takdirde demokrasi eğitiminin amacına ulaşacağını ileri sürmektedir. Taçman'a (1995) göre demokratik eğitim, "amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre düzenlenen eğitimidir". Benzer şekilde Morrison (2008) demokrasinin bireysel özgürlüklere dayanan bir politik sistem olmasından yola çıkarak demokratik eğitimi "özgürlüğe dayalı eğitim" olarak tanımlamaktadır. Demokratik bir eğitimin en önemli işlevi, insan zihninde köklü demokrasi düşüncesini geliştirerek, demokrasiyi insanın doğal bir davranış ve düşünce biçimi haline getirmektir (Hotaman, 2010: 31). Demokratik bir eğitimin diğer bir işlevi, bireylere kendi kapasiteleri doğrultusunda fırsat ve olanak eşitliği sağlayarak bireylerin kendilerini öğrenme güçleri oranında geliştirmesine zemin hazırlamaktır. Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine uygulamalı olarak kazandırmak ve bireylere, açık ya da örtük yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirme zemini hazırlamaktır (Hotaman, 2010). Kuş vd.'ye (2011) göre demokratik eğitimin üç rolü olduğu düşünülebilir: (1) demokrasiyi ve demokratik süreci öğretmek (2) ortak karar almak, farklılıklara saygı gibi temel becerileri öğretmek (3) demokrasiye karşı pozitif davranışları desteklemek. Dworkin, Saha ve Hill'e (2003) göre demokratik eğitim karşılıklı saygı ve güven üzerine kuruludur. Genellikle hem öğretmenleri hem de öğrencileri özgürleştirir.

Demokrasi için öğrenme, vatandaşlık eğitimi vb. konular sadece sosyal çalışmalar ya da okul içinde politikalar anlamına gelmez. Bütün bir öğrenme sürecinin konusudur (Print &

Lange, 2013). Benzer düşünceleri savunan Cunat (1996: 130) ise klasik demokratik eğitimi şöyle tanımlamaktadır: “*Demokratik eğitim nedir? Benim tanımım, bir öğrenme topluluğunun hayati ve demokratik süreci anlamına gelmektedir. Bu hayati ve demokratik süreç her katılımcının bireyselliğini ve sorumluluğunu tanıyan ve doğrulayan bir süreçtir. Toplum, yerelde düzenlenen amaç ve hedeflerle belirlenen deneyimlere katılmak için birlikte ve yansıtıcı çalışır. Eğitim toplumsal gelişme ve vicdanla bütünleşmiştir: bireylerin çevrelerindeki toplum üzerinde yansıtıcı ve dinamik bir etkisi olabilir ve bireylerin gerekli sosyal ve politik değişimi gerçekleştirme sorumluluğunu taşıdıkları bir anlam ifade eder. Demokratik eğitimin genel amacı bireylerin sürece katılımını sağlamaktır. Bu bireyleri hayati, eşitlikçi ve insani bir toplum yaratmaya katkıda bulunacak ve bunu yapabilecek insanlar haline getirmek için gerekli olan beceri ve tutumları geliştirmelerine yardımcı olacak bir sürece yönlendirmektir*”.

1.3.1. Demokratik Eğitim Programı

“Ne tür bir vatandaş? ” sorusu eğitim programı geliştirme çalışmalarının başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Doğanay, 2012). Türkoğlu (2011) bu soruya cevap olarak demokratik kişilik için bireyde bulunması gereken davranışları daha çok demokratik değerler üzerinde durarak şu şekilde tanımlamaktadır:

- Düşüncelere saygı ve hoşgörü
- Seçimi kabul etme ve çare olarak görme
- Toplumun çıkarlarını bireyin çıkarlarına üstün tutma
- Örgütlenmenin gerekliliğini benimseme
- İyi bir dünyada demokrasiyi yaşam biçimi olarak kabul etme
- Bireylerde işbirliği ve paylaşma anlayışı

Demokratik bir eğitim programının eğitim durumları ya da öğrenme yaşantıları bireylere demokratik tutum, değer ve düşünme tarzlarını yaşayarak öğrenme fırsatı vermelidir (Hotaman, 2010). Kelly gibi araştırmacılar okul için tasarlanmış bir eğitim programının içerik listesi olmaktan öte özellikler taşıdığına dikkat çekmektedir. Demokratik bir eğitim programı bireyleri merkeze alırken aynı zamanda grupları ve kültürleri de dikkate alır. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluğuna ve öğrenme güçlüklerine göre

belirlenemeyen ya da bu düzeye indirgenemeyen hedeflerin öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı sınıflarda başarı elde etmek güçleşir (Hotaman, 2010).

Modern demokrasilerde vatandaşlık eğitimi demokratik vatandaşlık için eğitim programları anlamına gelmektedir. Programlar sadece vatandaşlık eğitimi ile ilgili geleneksel bilgileri vermemelidir. Aynı zamanda devlet sistemi, demokratik kurumlar, ulusal bağlılık, yasal sistem, ulusal anayasa ve politik tarih, vatandaşlık sorumlulukları ve küresel bağlamda demokrasiyle yönetilen ülkeler hakkında öğrenme ile karakterize edilmelidir (Naval, Print, & Veldhuis, 2002: 110). Harris'e (2005) göre demokratik vatandaşlık eğitimi; vatandaşların yerel, ulusal ve küresel hakları, sorumlulukları ve rolleri ve insan bağımsızlığı kavramı üzerine odaklanmaktadır. Crick (1998), Patrick (1999) ve Print (2007) okullardaki eğitimsel programlara yönelik, bir demokraside vatandaş olma hakkında öğrenmeleri içermesi konusunda benzer görüşleri savunmaktadırlar. Ayrıca Crick'e (1998) göre vatandaşlar kuralları barışçıl ve sorumluluk anlamında değiştirebilmek için politik becerilerle de donatılmalıdırlar. Son yıllarda Avrupa'da en yaygın ele alınan konular ise ülkelerin sosyo-politik sistemlerine dair bilgi ve anlayış, insan hakları ve demokratik değerler ve eşitlik ile adalettir (EACEA, 2012). Beane (1997) demokratik bir eğitim için eğitim programı entegrasyon modelinde dört boyuta yer vermiştir: bilgi, kavramlar, kişisel kaygılar ve sosyal kaygılar. Kavramlar boyutunda öne çıkanlar demokrasi, onur ve çeşitliliklerdir.

Patrick (2002) son yıllarda eğitimcilerin, demokrasilerde vatandaşlık eğitiminin “yurttaşlık bilgisi”, “bilişsel yurttaşlık becerileri”, “katılımcı yurttaşlık becerileri” ve “yurttaşlık eğilimleri” gibi dört ana bileşeni olduğu konusunda genel bir görüş birliğine vardığını ileri sürmektedir. Bu dört ana bileşenin alt kategorileri aşağıdaki gibidir (Patrick, 2002: 6):

1. Demokraside Vatandaşlık ve Devlet Bilgisi (Yurttaşlık Bilgisi)

- Demokrasinin esasları üzerine kavramlar/ilkeler
- Temel fikirlerin anlamı ve kullanımı üzerine kalıcı konular
- Kamu politikası ve anayasal yorumlama hakkında sürekli konular ve dönemsel kararlar

- Temsili demokratik devlet yasaları ve kurumları
- Demokratik vatandaşlık uygulamaları ve vatandaşların rolleri
- Belli devletlerin ve dünya genelinin demokrasi tarihi

2. Demokraside Vatandaşlığın Zihinsel Becerileri (Bilişsel Yurttaşlık Becerileri)

- Politik ve sivil yaşam hakkında bilgilerin belirlenmesi ve tanımlanması
- Politik ve sivil yaşam hakkında bilgilerin analizi ve tanımlanması
- Politik ve sivil yaşam hakkında bilgilerin sentezi ve tanımlanması
- Kamusal olaylar ve konular üzerine durumları değerlendirme, pozisyon alma ve durum savunması
- Politik/sivil yaşamın koşulları hakkında eleştirel düşünme
- Politik/sivil yaşamın nasıl iyileştirileceği hakkında yapıcı düşünme

3. Demokraside Vatandaşlığın Katılımcı Becerileri (Katılımcı Yurttaşlık Becerileri)

- Bireysel ve ortak çıkarları yükseltmek için diğer vatandaşlarla etkileşime geçmek
- Kamusal olay ve konuları izlemek
- Kamu politikaları konusunda düşünmek ve kararlar almak
- Kamusal konularda politik kararları etkilemek
- Kamusal konularda politik kararları uygulamak
- Politik/sivil yaşamı iyileştirmek için eyleme geçmek

4. Demokraside Vatandaşlık Eğilimleri

- Her bireyin eşit ve ortak insanlık ve haysiyete sahip olduğunu ileri sürmek
- Her insan tarafından eşit olarak haklara saygı gösterilmesi, korunması ve uygulanması
- Toplumun politik/sivil yaşamına sorumlu bir şekilde katılma
- Demokratik vatandaşlığın ahlaki özelliklerine örnek oluşturma
- Ortak iyiliği yükseltmek

Dynneson ve Gross (1985; Akt. Villegas-Reimers, 1994: 5) da demokrasilerde vatandaşlık eğitimi için 8 kategorili bir model önermiştir:

- İkna etme, sosyalleştirme ve doktrinleştirme
- Çağdaş konu ve güncel olaylar üzerine eğitim
- Ülkelerin tarihi, yurttaşlık bilgisi ve coğrafyası ve ilgili sosyal bilimlerde çalışmalar
- Sivil katılım ve sivil eylemin arttırılması
- Bilimsel düşünmenin geliştirilmesi
- Hukuk ilmi süreci
- İnsancıl gelişim
- Küresel bağımlılığa hazırlık

Dynneson ve Gross'un modeli incelediğinde çok detaylı bilgi ihtiyacının olmasının yanı sıra demokratik vatandaşlığın kazanımında doktrinleştirme gibi anti demokratik bir sürecin de olduğu görülmektedir. Evans'a (2006: 429) göre de okullar, örgütsel olarak, hiyerarşik düzeni sağlama eğilimindedir ve bunu yaparken de demokratik vatandaşlığı teşvik eden eğitim programı reformlarına zarar vermektedirler. Sönmez'e (2011) göre ise her ne kadar eğitim kurumları resmi ideolojiyi yurttaşlara aşılacak istese bile, onun yapısı, bu yapıyı etkileyen pek çok değişkenin bulunması, değişimin bir dereceye kadar kaçınılmazlığı, insanın niteliği, bu amacın gerçekleşmesini engelleyebilir.

Villegas-Reimers (1994) demokratik bir eğitim ortamının oluşması için lise düzeyindeki öğrencilerde geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve değerleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Bilgi: Katı ve somut bilginin soyut ve esnek fikirlere dönüştürülmesi, daha karmaşık kavramlar, genel bilgiler, gerçekleri incelemek için çok yönlü bakış açısı.
- Beceriler: Soyut ve karmaşık kavram ve süreçleri dinleme ve iletişim kurma, saygı, çelişkiler ve çatışmalarla baş etme, demokratik uygulamalar.
- Değerler: Demokratik yaşamın tüm değerlerinin güçlendirilmesi, soyut insan değerleri ve insan hakları anlayışı.

Son yıllarda Avrupa’da vatandaşlık eğitimi hedefleri dört temel kategoride toplanabilir: (1) siyasi okuryazarlığı elde etmek, (2) eleştirel düşünce, analitik beceriyi geliştirmek, (3) tutum ve değerler ve (4) okulda ve/ya toplulukta aktif katılımı güçlendirmek (EACEA, 2012). Türkiye ders kitaplarında ise yer alan vatandaşlık yükümlülükleri şunlardır: Vergi vermek, eğitim, çalışma, askerlik, hakkını koruma, kamu güvenliğini sarsmama, kamu düzenini sürdürme, genel sağlığı koruma, genel ahlaka saygı ve başkalarının haklarına saygı gösterme. Türkiye ders kitaplarında yer verilen haklar şunlardır: İnsan, kadın, düşünme, eğitim, inanç, özgürlük, çocukluk, yerleşme ve seyahat, yaşama, çalışma, mülkiyet, eşitlik, güvenlik, iletişim, dilekçe ve bilgi edinme, yasalardan yararlanma, konut dokunulmazlığı, tüketici, adil yargılanma, hakların korunması, namus güvenliği, özel hayatın dokunulmazlığı, baskıya direnme, kanunî eşitlik, koca, masumiyet, miras, sosyal güvence, vatandaşlık ve yasamaya katılma. Türkiye ders kitaplarında makbul vatandaşın öne çıkan özellikleri haklarını bilme, haklarını koruma, başkalarının bireysel ve kamusal haklarına saygı gösterme, vergisini ödeme, askerliğini yapma, çalışma ve eğitilmiş olmasıdır. (Osmanoğlu ve Öztürk, 2012).

Stoddard (2014) araştırmasında birçok dersin hükümetin yapısı, yasamanın işleyişi ve kişisel finansal okuryazarlık eğitimi gibi nispeten apolitik konular üzerine odaklanan vatandaşlık, yurttaşlık bilgisi ya da devlet gibi konularla ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoğu yurttaşlık eğitimi programı ve ülke standardı, aktif yurttaşlıkta medya eğitimi becerileri ile birleştirilmemiştir ya da medyanın doğasını ya da medya kullanım disiplini anlamada öğrencilere yardımcı olamamaktadır.

İyi bir vatandaşın doğasının nasıl olması gerektiğine ilişkin farklı anlayışların, vatandaşlık eğitiminde farklı kapsamları ve modelleri doğurduğu görülmektedir. Sears ve Hughes’a (1996) göre geliştirilen modellerin amacı iyi vatandaş oluşturmak ve iyi vatandaş olabilmek için öğrencilerin hangi bilgi, beceri ve değerleri öğrenmesi gerektiği sorusuna cevap verebilmektir. Naval vd.’ye (2002) göre eğitim, gençleri politik, ekonomik, sosyal ve kültürel hayata özenli ve sorumlu katılmaları için demokratik bir vatandaş olarak kapasitelerini geliştirmeyi amaçlar. Alt ve Reingold’a (2012) göre demokratik vatandaşlık için eğitim ahlaki özellikler kadar bilişsel özellikleri de kapsar. Bu demokratik erdemleri geliştirmek, demokratik sosyal hayatı yaratmak ve desteklemek için gerekli olan en önemli sorumluluk eğitimcilerin omuzları üzerine yüklenmiştir. Konu merkezli hedefler ve araçsal

becerilerin sosyal değerlerden daha önemli olduğu günümüz toplumunda, bu özelliklere sürekli olarak meydan okunmaktadır. Sadece bilişsel becerileri geliştirmek, toplumsal eğilimleri şekillendirmek ve yaratmak için kendi başına yeterli değildir. Bu şekilde ortaya çıkan toplumsal yapıyı Dewey, ihtiyaç duyulan gerçek sosyal hayatın yaratılması konusunda ahlaki ve demokratik erdemler bakımından yoksun anlamına gelen “egoistik uzmanlar” olarak tanımlamıştır.

1.3.2. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Okulların Rolü

Gençlerin demokratik vatandaşlık eğitimini alabileceği kaynakları incelendiğinde, rol modelleri edindiği ve tartışmalara katıldığı aile ortamı; televizyon ve gazete gibi güncel gelişmeleri takip ettiği medya; görsel ve yazılı olarak fikirlerini paylaşabildiği ve eş zamanlı tartışmalara girebildiği sosyal medya; tarafsız olarak demokratik deneyim, bilgi, beceri ve değerleri kazanabileceği okul ve sınıf ortamı ve akran etkileşimi gibi kaynaklar bulunmaktadır (Print, 2007: 330). Vatandaşlar çeşitli şekillerde bilgi, beceri ve değerler kazanabilir ve araştırmacılara (Crick, 1998; Dewey, 1916; Gutman, 1987; Hahn, 2015; Patrick, 1999; Print, Ørnstrøm, & Nielsen, 2002) göre bu süreçte en önemli rolü okullar üstlenmektedir. Bir yüzyıldan fazla bir süredir, okullar öğrencilerin demokrasiye katılmalarında hazırlanmaları için birincil yerler olarak kabul edilmiştir (Lobman, 2011) ve gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazanılması sürecinde fırsatlar sunmuştur (Apple & Beane, 1995; Patrick, 1999; Print et al., 2002). Okul bir toplumdaki egemen grupların değerleri, normları, ritüelleri, sembolleri ve belirlenmiş bilgilerinin öğrenilmesi ile ilgilidir (English, 2010).

İstenen vatandaşlık özelliklerinin ne olduğu ya da okulların vatandaşları yetiştirmede nasıl bir rol oynayacağı konusunda fikir birliği olmadığı için vatandaşlık eğitimi tarihsel olarak okullarda problemlili bir durum olmuştur (Stoddard, 2014). Vatandaşlık eğitimi bütün bir okulun sorumluluğudur (Hahn, 2015). Öğretmenler ve okul yönetimi vatandaşlık eğitimini, okul kültürünün ve amaçlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmelidir. Okulların öğrencilerini demokratik ve çok kültürlü bir topluluğa katılmaya hazırlamaları gerekir; ancak kültürel olarak karmaşık bir ortamda bulunan okullar bu görevi belirli bir bağlamda yerine getirmek zorundadırlar (Zwaans, van der Veen, Volman, & ten Dam, 2008).

Okullar bir sosyalleşme yeridir. Öğrencilerden kurum kültüründe var olan sosyal ilişkilere dâhil olması ve bu yapıya uyum sağlamaları beklenir. Okulları sadece kurumsal yapısı ile işlevsel tutmak bireyleri mevcut yapı ve sistemin devamlılığını sağlayacak bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirmeyi sağlayacaktır. Oysaki okullar bir sosyalleşme aracı olarak bireylere toplumu nasıl dönüştürebileceklerini (Tse, 2009; Türkoğlu, 2011) öğretmelidir. Bireyleri demokratik bir toplumun vatandaşlığına hazırlayan okullar, onlara bu toplumda yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve deneyimleri kazandırmalı ve toplum içindeki rollerini anlamalarını sağlamalıdır. Print vd.'ye (2002) göre okullar vatandaşları yetişkin hayatındaki demokratik rollerini oynamaları için yetiştirmelidirler.

Eğitim ve demokrasi arasındaki karşılıklı ilişki göz önüne alındığında toplumun genelinde demokratik bir yaşam kültürü oluşturmada okulların oldukça önemli bir rol taşıdıkları açıktır. Kesson ve Ross'a göre (2004) kapsamlı eğitimi normal bir hale getirmek ve demokrasi ve demokratik toplum ile ilişkilendirmek istiyorsak, iki tamamlayıcı ilkenin anlaşılması gerekir. Birincisi büyük toplumlarda yaşanan güncel konuların okuldaki öğrencileri nasıl etkilediğini anlamalıyız, ikinci ise okulların daha büyük bir dünyayı etkileyecek gücü olduğunun farkına varmalıyız. Okullarda vatandaşlık eğitimi zorunlu bir hal almıştır. Bugün, artık okullar öğrencilerinin akademik başarılarının toplamı olarak görünmemektedirler. Daha çok karmaşık ve küresel bir toplumda yaşam becerilerini ve erdemlerini aktaran kurumlardır (Beutel, 2012). Bireylerin demokratik roller üstlenebilmelerinde temel sorumlulukları bulunmaktadır (Print et al., 2002). Noddings (2013) okulların hayatın 3 alanından sorumlu olduğunu savunmaktadır: kişisel (ev ve aile), mesleki ve yurttaşlık (yerel ve küresel).

Demokrasi politik bir sistem ve yaşam biçimidir. Her bireyim karar alma süreçlerine katılımını ve özerk ve toplumsal gelişim için sorumlu olarak eylemde bulunmasını gerektirir. Bu sistem ve yaşam biçiminin devamı için bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerler bulunmaktadır. Villegas-Reimers'a (1994) göre bu bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında ve aile ve diğer toplum üyeleri ile birlikte çalışarak bireylerin demokratik bir topluma hazırlamada okullar sorumluluk üstlenmek zorundadır. Okullar bütün öğrencilerine sorumlu oldukları toplum içinde hayata bir bakış açısı vermelidir. İyi okullar öğrencilerin demokratik katılım sağladıkları ve öğretmenlerin "Vatandaşlık

Eğitimi”ne kendilerini adayarak öğretimlerine yansıttıkları demokratik bir ortam sunmalıdır (Beutel, 2012).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer bulan “Demokrasi Eğitimi” ilkesinde “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır. Ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez” ifadesi yer almaktadır (Resmi Gazete, 1973: METK). Bu ifadeden de yola çıkarak, demokratik yönetim şekillerinin sürekliliği için tarafsız bir kurum tarafından bireylerin belli bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasının önemi anlaşılmaktadır. Crick’e (1998) göre modern toplumlarda, bütün öğrencilerin okullarda vatandaşlık eğitimini deneyimlemeye ihtiyaçları vardır. Bu yolla temsili demokrasi yönetimlerinde yetkin bir vatandaş haline gelebilirler. Patrick’e göre ise aile yaşamından sonra, okul yaşamının çocukların yurttaşlık tutumu üzerinde büyük bir etkisi vardır. Okulda yurttaşlık bilincinin nasıl arttırılacağı aşağıdaki gibi sunulmuştur (Patrick, 1991, s.4):

- Her sınıf düzeyinde öğrencilerin yurttaşlık eğitimine katıldıkları zaman miktarının arttırılması.
- Her sınıf düzeyindeki bütün konuların içine vatandaşlık sorumlulukları ile ilgili dersler konulmalıdır.
- Öğrencilerin kendi toplumlarının geçmişte ve günümüzde karşılaştıkları örnek olayları ve hikâyeleri okumaları, analiz etmeleri ve tartışmaları gerekmektedir
- Öğrencilerin kendilerinin hedefleri ve ortak hedeflerin başarısı için sorumluluk aldıkları işbirlikli öğrenme deneyimleri oluşturulmalıdır.
- Yurttaşlık sorumluluklarını farklı bakış açıları ile görebilmeleri için öğrenciler benzetimler ve rol oynama aktivitelerinde bulunmalıdır.
- Vatandaşlık programının düzenli bir parçası olarak toplum hizmetleri performansı için okul-temelli programlar oluşturulmalıdır.

- Her sınıf düzeyinde demokrasinin vatandaşlık değerleri hakkındaki dersler üzerinde durulmalıdır. Kamusal konular ve güncel olaylara yönelik rol modelleme, okuma ve yazma çalışmaları ve açık tartışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin kamusal konular ve politikalar üzerine savundukları görüşleri devlet kurumlarına ya da gazetelere göndermeleri için mektup yazacakları çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf dışında da politik aktivitelere katılabileceği çalışmalar yapılmalıdır.

Patrick tarafından öne sürülen eğitim programı demokratik okul ortamında verilen yurttaşlık eğitimine ilişkindir. Demokratik okullar sadece okul eleştirisi ya da eğitimsel teori değildir, aynı zamanda okulların gelişimi ve uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar arasındaki işbirliğini yansıtır (Print & Lange, 2013). Ülkemizde ise okul içinde verilen demokrasi eğitimi yaklaşımından söz edilebilir (Dundar, 2013). Bu olgu, bu araştırmanın bulgularında da ortaya konmaktadır.

1.3.3. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Sınıf Ortamının Rolü

Print vd. (2002) çalışmalarında demokratik vatandaşlık eğitimi desteklemek için sınıfların bir araç olarak nasıl hizmet vermesi konusunda, Danimarkalı öğretmenlerin Audiger'ın 3 yetkinlik modeli üzerinde durduklarını ifade etmişlerdir. Öne sürülen modelde, sınıflarda demokratik bir tutum oluşturabilecek çalışma yöntemleri ve stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Demokratik vatandaşlığı oluşturacak etkileşimler için bilginin iletilmesine elverişli ve tartışmaları, görüş alışverişini, tutumların ifade edilmesini, hoşgörüyü, farklılıklara saygı göstermeyi ve sosyal adaleti kolaylaştıracak sınıf kültürüne ihtiyaç vardır. Kocoska (2009) ise demokratik sınıf ortamını meraklı olma, fikirler üzerine çalışma, amaçlar koyma, araştırma yapma, alternatif yollar bulma, sorumluluk alma, bir başkasının inançlarını savunma ve yeni düşüncelere açık olma gibi öğrencilerin eleştirel düşünme yapısını destekleyen bir ortam olarak tanımlamaktadır.

Demokratik sınıf ortamına ilişkin özellikler incelendiğinde, demokratik bir sınıfın oluşturulması için vatandaşlık eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. İdeal bir vatandaşlık eğitimi için ise demokrasinin okullarda ve sınıflarda bir yaşam biçimi olarak planlanması ve

uygulanması gerekir. Bickmore'a (2001) göre demokratik eğitimin kavramsal çerçevesinde 3 ana bileşen bulunmaktadır: modelleme, eleştirel akıl yürütme ve öğrencilerle otoriteyi paylaşma. Modelleme demokratik ilkelerin ve değerlerin (azınlıkların korunması ve katılımı, herkesin katılımının sağlanabileceği eşitlikçi fırsatlar, doğrudan ya da dolaylı temsil, işbirlikli kararlar alma) okul toplumu içerisinde hayata geçirilmesini gerektirir. Eleştirel akıl yürütme, alternatif bakış açılarını saygı göstererek dinlemeyi ve problemleri ve çözümleri analiz etmeyi gerektirir. Otoriteyi paylaşma ise; öğrencilere zorunlu ve başkaları tarafından konan kurallara uymayı öğretmek değil, öğrencileri adalet sisteminin bir parçası olarak görmeyi gerektirir. Okullarda bu bileşenlerin dikkate alındığını söylemek mümkün değildir.

Leblanc ve Skaruppa'ya (1997) göre demokratik sınıflar öğrencilerin duygusal zekâ gelişimini destekler, bir problemi birden fazla bakış açısı ile inceleme yeterliği kazandırır ve çatışmaların çözümlenmesinde kullanılacak müzakere ve uzmanlaşma gibi sosyal becerilerin gelişmesini sağlar. Kocoska'ya (2009) göre Demokratik sınıf öğrencilerin hareket alanının geniş tutulmasını, eğitimsel süreçlere öğrencilerin aktif katılabilmesi için en iyi durumlar ve olasılıkların yaratılmasını, verilen görevlerin sorunsal deneyimi içermesini, öğrencilerin farklı teknik ve etkinliklerle eğitilmesini, iş birliği yapmasını ve her öğrencinin bireysel özelliklerine saygı duyulmasını gerektirir. Ayrıca öğrenciler düşüncelerini hiçbir kısıtlama olmaksızın özgürce ifade edebilmelidir. Demokratik sınıf, öğrencinin kişilik gelişiminin tamamlandığı, hümanizmin, kişiselleştirmenin ve sosyalleşmenin gerçekleştiği bir yer olarak anlaşılmalıdır (Kocoska, 2009: 2429). Şeker (2013: 61) ise öğretmenlerin süreçteki rolüne vurgu yapmaktadır, “Öğrenme ve öğretme süreçlerinin nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler tarafından anlatılması ve ders işleme süreçlerinin öğretmen merkezli olarak tasarlanması, etkili bir vatandaşlık ve demokrasi eğitimi için yeterli olmayabilir”. Print vd. (2002) öğretmenlerin daha demokratik bir rol sergilemeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretmenler daha çok bilgi aktarmak yerine, öğrenme-öğretme ortamını farklı tutumların, argümanların ve bakış açılarının ifade edilmesine ve bunlara saygı duyulmasına uygun bir şekilde organize etmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde sergiledikleri tutum, davranış ve olgunluk düzeyleri, sınıf içindeki işbirlikli çalışmalarda ve yaşanan deneyimlerin eğitimsel yönünü yansıtmada da etkili olmaktadır. Torney-Purta vd. (2001: 171) “IEA Vatandaşlık Eğitimi Çalışması” kapsamında vatandaşlık

eğitiminin öğretiminde sınıftaki öğretimsel özelliklerin önemli bir etken olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin belirli konuları vurgulama, materyalleri ve değerlendirme biçimlerini seçme ve öğretme metotlarını kullanma konusunda takdir yetkisine sahiptirler. Öğretmen seçimlerinde içerik ve içeriğin aktarımı daha çok yer bulmaktadır.

Countway Guldbrandsen (1998) öyküleyici anlatımla sunduğu çalışmasında öğrencileri ile birlikte sınıf ortamında belirlediği iyi öğretmen ve iyi öğrenci özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Nerede olunursa olunsun uygun bir şekilde davranmak
- Başkalarına ve mülklerine saygı göstermek
- Kapsayıcı olmak için çalışmak
- Çatışmaları barışçıl yollarla çözmek

Demokratik bir sınıfta, tüm öğrenciler eşit ve adil muamele görmeye ve grup kararlarına ve sınıf tartışmalarına katılmada eşit fırsatlara sahiptir (Wraga, 1998). Eğer okullardan demokrasiyi teşvik etmeleri ve doğru bir şekilde uygulamaları bekleniyorsa; sınıf içinde de buna bağlı olarak öğrencilerin özerklik, özgürlük ve neyin nerde ve ne zaman çalışılacağına seçimi için deneyim yaşama fırsatı sağlanmak zorundadır (Morrison, 2008: 50).

Demokratik eğitim sınıftaki demokrasi gibi mikro düzey ve bütün toplumu kapsayan makro düzey gibi çoklu şekiller alabilir. Her bir düzeyde ise farklı demokratik uygulamalar işe koşulabilir. Örneğin en küçük seviyede, öğretmen tartışmayı kullanabilir; benzersiz öğrenme tercihlerine katılan öğrencilerine test ve seçim görevleri sunabilir; protesto haklarını kullanmalarına izin verebilir; dersi yapılandırmalarını sağlayabilir. Geniş kapsamda ise, öğrencilerin okulun eğitim programının tamamını yapılandırmaları sağlanabilir (Morrison, 2008: 53).

1.3.4. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Aile Ortamının Rolü

Aile, bireylerin ilk eğitim ortamıdır (Gündoğdu, 2004; Çullu ve Samancı, 2016). Birey okul öncesi dönemde özerk ve sosyal deneyimlerini yaşarken aile bireylerinin özellikleri ve ilişkileri birincil derecede önem taşımaktadır. Ailedeki ebeveyn tutum ve davranışları, aile

içi ilişkiler, kardeş sayısı, görev ve sorumluluk paylaşımı, ailenin ekonomik geliri, eğitim düzeyi ve karar alma süreçleri bireylerin demokratik tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenler demokratik tutum ve davranış kazandırma sürecinde karşılaştıkları en büyük engelin çocuğun ailede kazandığı yanlış tutum ve davranışları yeniden inşa etmek olduğunu ifade etmişlerdir: *“Öncelikle ortada demokratik bir ortam gerekir. Çocuklar ebeveynlerini eninde sonunda taklit eder. Evde bulunmayan demokrasi... Bunun eksikliği üstüne iyi vatandaş yetiştirmeyi yalnızca okullar başaramayabilir. Genci, geleneksel aile kapasitesinden kurtarıp iyi vatandaş yapmak zordur. Demokrasi olmayan yerde, iyi vatandaşlık gelişemez.”* (T.3, 9-12)

Aile ortamındaki bireylerin tutum ve davranışları bireyin sınıf, okul ve toplum gibi daha büyük topluluklarda sergilediği tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Örneğin, geleneksel Türk aile yapısında işlenen saygı değeri daha büyük topluluklarda farklı anlamlandırılabilir. Ailede “saygılı ol” denildiğinde; öğrenciler bunu bir komut olarak kabul etmekte ve büyükleri konuşurken konuşmama, onları rahatsız edecek davranışlarda bulunmama, sessizce bir köşede oturma ve hareket etmeme olarak anlamlandırmaktadırlar. Aynı öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf ortamında “saygılı ol” ifadesini kullandıkları zaman hangi tutum ve davranışları kastettikleri sorulduğunda; “başkası konuşurken dinleme, sırası geldiğinde söz hakkı isteme, sınıf içi etkinliklerin doğasına uygun hareket ederek tutum ve davranış sergileme” eylemlerini gerçekleştirmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Kuş (2014) Türk aile yapısındaki antidemokratik nitelikler arasında çocuklardan beklenen uysallık, itaat, çekingenlik ve bağımlılığı sıralamıştır. "Sakin olun", "Konuşmayın", "Yaşlılarınıza böyle hitap etmeyin" ve "Çocuk olduğunuzu unutmayın" gibi komutlar genellikle tercih edilen iletişim biçimidir (Kuş, 2014). Bu örneklerden yola çıkarak; öğrencilerin ailedeki değer, tutum ve davranış eğitiminin sınıf, okul ve toplum gibi daha büyük topluluklardaki eğitimden kopuk olarak gerçekleşmesi bireylerin özerk ve sosyal anlamda çatışmalar yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Miller'a (2011) göre ailelerin çocuklarının yerine seçim yapmaları, çocukları ve sonuç olarak toplumu doğrudan etkilemektedir.

Aile ortamında en çok rastlanan ve bireylerin özerk karakter yapısını geliştirmesinin önündeki en önemli engellerden birisi ailelerin çocukları yerine karar vermeleridir. Genel olarak aileler, çocuklarının gidecekleri okullara, seçecekleri bölümlere, devam edecekleri

kurslara ve meslek seçimlerine müdahale ederek özgür seçim haklarını ve özerk düşünce yapısının gelişmesini engellemektedirler. Bu nedenle bireyler kendi seçimlerini yaparken ve düşüncelerini ifade ederken zorlanmaktadırlar. Sadece düşüncelerin ifade edilmesine imkân tanımak yeterli değildir. Aynı zamanda dikkatle dinlenmeli ve önemsenmelidir. Aksi takdirde, bir süre sonra bu tutum ve davranışlar bireyde gözlemlenemeyebilir. Miller (2011) çalışmasında aile ortamında sıklıkla karşılaşılan durumları şöyle sıralamıştır: (a) Ebeveynler çocuklarından daha çok şey bilir; (b) ebeveynler kendi çocuklarını diğer insanlardan daha çok tanırlar, bu nedenle eğitim sürecine ilişkin kararlar aile ortamında alınmalıdır; (c) aile değerlerini yansıtan okullara devam etmek bireylere yarar sağlayacaktır; ebeveynler karar alma süreçlerinde birden fazla çocuk varsa en büyük çocuğun söylediklerini dikkate alır. Aile ortamında sıklıkla karşılaşılan bu durumlar aile ortamındaki anti-demokratik uygulamalara işaret etmektedir.

Aile ortamında güven ve sevgi ihtiyacının karşılanması kişilik gelişimi açısından önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuğa güvenmediği durumlarda aile içi kontrol mekanizmaları devreye girmektedir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde bu durum öğrenci ifadelerine şöyle yansımıştır: "Babam her akşam eve geldiğinde bana ders çalışıp çalışmadığımı sorar, çalıştığımı söylesem de inanmaz. Bende artık babam her eve geldiğinde ders çalışır gibi yapıyorum. Zaten baksa da anlamıyor. Herkesin istediği olmuş oluyor" (Giriş katı koridoru, 23 Şubat 2017, 13.33). Verilen örnekten de anlaşılacağı gibi aile içi demokratik olmayan süreçler çocuklar üzerinde baskı ve stres oluşturduğu gibi aile içi güven duygusunun da zedelenmesine yol açmaktadır. Çocukların Kendilerine güven duyulmadığını hissetmesi ve belli koşulların yerine getirilmesi durumunda huzur ortamının sağlanması sevgi ihtiyacının karşılanması önündeki en önemli engellerdir. Kendisine güvenilmediğini hisseden çocuk aynı zamanda sevilmediğini ya da koşullu sevildiğini düşünecektir.

Aile ortamında karar alma süreçlerine katılamayan bireylerin sınıf, okul ve toplum gibi diğer ortamlarda da bu süreçlere katılım eğilimini gösterme olasılığı azalmaktadır. Bireyler alınan kararlara ve uygulanan kurallara sorgulamadan uyarlar. Aile ortamında otorite figürü ebeveynler ise ve kararları onlar alıyorsa; sınıfta bu rolü öğretmenler üstlenirken, okulda okul yönetimi ve toplumda toplumun dini ve siyasi önde gelenleri alacaktır. Demokratik bir aile ortamında karar alma süreçlerine katılan bireylerin ise daha

geniş toplumlarda alınan kararları ve uygulamaları sorgulama ve gerekliyse yeniden inşası için aktif olarak karar alma süreçlerinde yer alma olasılıkları daha yüksektir.

Aile ortamında bireylere kazandırılan önemli özelliklerden biri de cinsiyet rolleridir. Çelik (2010) geleneksel Türk aile tipinde cinsiyet rollerini şöyle tanımlamaktadır: “Geleneksel aile kültürümüzde ailenin yetki ve sorumluluklarıyla donatılan babanın yüksek statüsüne karşılık itaatkârlık ve uysallık gibi özelliklerin beklendiği ‘kadın’ belli ölçüde bu yetkiden pay almakta, cinsiyet ayrımı bakımından ise erkek çocuğu kız çocuğundan değerli bir konuma sahip olmaktadır” (Çelik, 2010: 28). Bu Araştırma kapsamında elde elden bulgulara ise aile içi ebeveynler arasındaki ilişkiler model olarak ataerkil yapının devam ettiğini gösterse de, kız ve erkek cinsiyet rolüne verilen değerin farklılaştığı görülmektedir. Ebeveynler geçmişten günümüze süre gelen toplumsal norm ve değer yargılarının oluşturduğu baskılardan özellikle kız çocuklarını koruma amaçlı pozitif ayrımcılık yapmaktadırlar. Ancak çocuklarının toplum ile ilişkisinin ve etkileşiminin başladığı noktada “öyle giyinme laf söylerler”, “erkek çocuğu küpe takmaz”, “ailemize laf mı getireceksin” vb. söylemlerle önlem amaçlı olarak toplumsal baskıyı ilk elden uygulamaktadırlar. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde, oynatılan dizi ve programların da aile içi anti-demokratik uygulamaları ve söylemleri pekiştirdiği beyan edilmiştir. Benzer şekilde Kuş’a (2014) göre de geleneksel Türk ailesinde çocuklara büyük önem atfedilmesi onların demokratik olarak yetiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Aksine bireyler koruma güdüsüyle topluma bağımlı ve minnettar olarak yetiştirilmektedir. Sonuç olarak, ailenin demokratik ve antidemokratik uygulama ve söylemlerinin toplumsal bağlam ve medya ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Aile ortamı, toplumun ihtiyacı olan birey tipinin yetiştirilmesinde okul öncesi dönemi kapsayan en önemli zaman diliminin geçtiği yerdir. Bireyin bu dönemde kazandığı bilgi, beceri, değer ve tutumlar sonuç olarak eğitim ve toplumsal yaşamını da etkileyecektir. Aile bireylerinin demokratik tutum ve davranış sergiledikleri ortam; kendine güvenen, özerk ve sosyal kişiliği gelişmiş, düşüncelerini özgürce ifade edebilen, karar alma süreçlerine katılan, sorumluluklarını bilen, bilgilendirilmiş ve aktif birey tipine işaret etmektedir. Aile bireylerinin otoriter tutum ve davranış sergiledikleri ortam ise; itaatkâr, dayatılan kurallara uyan, pasif, çekingen, bağımlı ve zamanı geldiğinde benzer otoriter tutumları sergileyen birey özelliklerini desteklemektedir.

1.3.5. Demokratik Vatandaş Yetiştirmede Toplumun Rolü

Demokrasiye dayalı bir sosyalleşme, insana dair doğal olanı, insanlık hâllerini ve birlikte yaşamak için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumları hesaba katan bir sosyalleşme yaklaşımıdır (Özpolat, 2010). Yaşamsal bir öneme sahip demokrasi ve demokratikleşme konusunda belki de vurgulanması gereken esas özellik, kurumsallıktan ziyade toplumsal zeminde kültürel bakış açısının özümsemiş olması gereğidir (Şimşek vd., 2006). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde öğrencilerin toplumsal zemindeki demokrasi kültürüne ilişkin düşünceleri baskı ve stres, cinsiyet ayrımcılığı, gelir adaletsizliği, önyargı ve sevgi kavramları ile açıklanmaktadır (Bkz.: Bölüm 3.3.4). Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmelerinde ise toplumsal ilişkiler, baskı, medya, farklılıklar, adalet ve hak kavramları ile açıklanmaktadır.

Toplumsal norm ve değerler ebeveynlerin deneyimleri ile birlikte aile ortamına taşınmaktadır. Vatandaşlık bilinci ve becerilerinin kazandırılmasında okullardaki eğitim ve öğretim yaklaşımları kadar ailenin yaklaşımı ve model olması da büyük bir öneme sahiptir (Som ve Karataş, 2006: 40). Aile, bireylerin sosyalleştiği ilk ortamdır. Eğitim hayatının başlaması ile bireyin sosyalleştiği ortam, okul toplumu ile birlikte genişlemektedir. Bu süreçte aile-okul-toplum arasındaki değer çatışmaları birey üzerinde baskı ve stres oluşturabilmektedir. Örnekleme gerekirse; ataerkil aile yapısını teşvik eden bir toplumda otoriter baba figürü ön plana çıkarken, okul ve sınıf ortamında da öğrenciler erkek öğretmenleri otoriter figürü olarak görmektedir. Bu durum öğrenci ile öğretmen arasında iletişim ve etkileşim kurulması önünde engel teşkil etmektedir. Bu durum aynı zamanda toplumun cinsiyet rollerine ilişkin ayrımcı tutumunu aile ve okul ortamına taşımasına neden olmaktadır. Okulların vatandaşlık eğitimi ve demokratik vatandaş yetiştirmedeki başarısı, toplumsal değerlerle demokratik değerlerin örtüşmesi ile ilişkilidir.

Aile ve okulun vatandaşlık bilincinin gelişmesi üzerindeki rolüne araştırmacılar (Som ve Karataş, 2014) tarafından atfedilen önem, toplumun rolüne atfedilen önemin değersizleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Bireyin dâhil olduğu toplum birinci derecede aile bireylerinden, okuldaki arkadaşlarından ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bireyin yaşadığı toplumun içinde bulunduğu daha geniş bir toplumun yaşam biçiminden etkilenmemesi mümkün değildir. Toplumsal alandaki genel yaşayışın dini kurallar ve

gelenekler çerçevesinde şekillenmesi, toplumu dönüştürücü özelliğe sahip olması gereken okulların işini zorlaştırmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde eğitim programlarının aktarılmasında, özellikle toplumun yaşam biçiminin dini kurallarla ve geleneklerle şekillendirilmesini içeren konu içeriğine, eleştirel bakış açısının yansıtılmasının mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu noktada bireyin çok kültürlü bir yapıya adapte olması için gereken toplumsal becerilerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Zwaans vd.'ye (2008) göre bir toplumda yer almak için sosyal becerilere sahip olmak yeterli değildir, vatandaşlar topluma kendi eleştirel katkısını da yapabilmelidir. Eleştirel katkıların yapıldığı noktada ise bireyler toplumun değerleriyle çatışmalar yaşayabilmektedir. Osler ve Starkey'e (2006) göre ise birçok ülkede vatandaşlık eğitimi, gençlerin toplumun bütünüyle yüz yüze geldiklerinde yaşanan sorunlardan dolayı suçlanmalarıyla ilişkilendirilmektedir.

Demokratik bir toplumda, makineyi anımsatan sabit bir düşünce yapısı ile düşünmek sosyalleşmek için yeterli değildir. Sadece belli alanlarda edinilen bilgilerle ve tek doğru ile yaşamak bireyleri küçük gruplara ve dar fikir kalıplarını hapsetmektedir. Toplum çok kültürlü bir yapıdan oluşmaktadır ve başkalarının düşünceleri de dikkate alınarak hareket edilmelidir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerde, öğrenciler toplumda farklı düşüncelere karşı önyargılı olduklarını beyan etmektedirler (Bkz.: Bölüm 3.3.4). Önyargı oluşmasının nedenleri arasında medya ve kulaktan dolma bilgilerin etkisi olduğu ifade edilmektedir. Bireyler, empati kurmadan bir başkasının düşüncesini yargılamakta ve kendi düşüncelerine sorgulamadan inanmaktadırlar.

Öğrencileri demokratik bir toplumda bugünün ve yarının olası zorluklarına hazırlamak her okulun sorumluluğudur (Kocoska, 2009). Vatandaşlık eğitimi öğrencileri topluma ve demokratik yaşama aktif olarak katılmaları için hazırlamalıdır. Süreç onların şimdi çocuk ve gelecekte vatandaş olacakları dikkate alınarak planlanmalıdır (Bartels, Onstenk, & Veugelers, 2016). Ancak, Biesta (2014) geç sanayi toplumlarında vatandaşlık öğreniminin belli zorlukların üstesinden gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır: (1) piyasanın sınırları, (2) küreselleşme, (3) demokrasi perspektifleri ve (4) öğrenen toplum. Benzer şekilde Ergün (1994) bir toplumdaki demokratik yaşayışın ekonomik gelişmeye, şehirleşmeye, sanayileşmeye, refaha, eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen öğrenci ifadelerinde de gelir adaletsizliğinin

demokratik tutum ve davranışların kazanılması sürecinde önemli bir etken olduğu ortaya konmaktadır (Bkz.: Bölüm 3.3.4). Yakın demokrasi tarihi, sağlam bir demokrasinin temelini yüksek bir ekonomik seviyeye dayandığını göstermiştir (Ergün, 1994).

1.4. Eğitim Programı

Eğitim programı, literatürde farklı tanımlamalar, boyutlar ve türler altında açıklanmaktadır. ‘Eğitim programı’ terimi birçok farklı türlerdeki eğitim ve öğretim programı olabilir ya da öyle kullanılabilir (Kelly, 2009: 2). Herhangi bir eğitim programı tanımına bakıldığında bilgi içeriği ya da öğretilmesi, iletilmesi ya da aktarılması gereken okul dersi olarak ifade edilmektedir. TDK’de (2017) eğitim programı, “Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem” olarak tanımlanmaktadır. Hewit’e (2006) göre ise eğitim programlarının ikili özelliği olmalıdır. Kendisi ile ilgili bilgi yapısı ve okul eğitim programı ile ilgili yapısıdır. Ülkemizdeki okullarda ise eğitim programından kasıtlı öğretim programları kullanılmaktadır. Öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 2009: 4). Yüksel ve Sağlam (2012) eğitim programını, bir eğitim kurumunun ve ya sosyal çevrenin bireyin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için ülkenin genel amaçlarıyla uyumlu bir şekilde yürüttüğü tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamışlardır.

Kelly’e (2009) göre eğitim programı pratik olarak daha etkili ve üretken olmalıdır. Sadece bilginin açıklanması ya da okullaşmanın gereği olarak belli konuların aktarılmasından daha fazla şey sunmalıdır. Eğitim programları okullarda birey ile toplum, birey ile kültür ve toplum ve kültür arasında bağlantı kurmalıdır (Hewit, 2006: 3). Demokratik bir toplumda ve demokrasi kültürü içinde ise eğitim programlarının aynı zamanda aktif vatandaşlık için gerekli toplumsal etkileşim ve toplu girişimi içeren bir eğitim programı olarak anlamlandırılmalıdır (Hopkins, 2014). Apple ve Beane (1995) okullarda demokratik bir yapının ortaya konulabilmesi için demokratik bir öğretim programının önemine vurgu yapmaktadır.

Demokratik bir toplumda eğitim programları, her düzeyde fikir ve bağımsızlık düşüncesinin, sosyal ve politik yetkilendirmenin, fikir farklılıkları kabulünün teşvik

edilmesine ve sınıf, ırk veya inanca bağı kalmaksızın toplumda yaşayan her bireyin yaşamının zenginleştirilmesine odaklanarak özgürleştirici deneyimleri sağlamla ilgilienmelidir (Kelly, 2009: 3). Demokratik bir eğitim programının eğitim durumları ya da öğrenme yaşantıları, öğrencilerin etkin katılımını sağlamalıdır (Hotaman, 2010). Bîrzéa (2000) vatandaşlık öğrenimi için üç farklı eğitim programı türünün hazır olması gerektiğini öne sürmektedir:

- Resmi program: Ayrılmış/uzmanlaştırılmış konular, bütünleşmiş yaklaşımlar ya da disiplinlerarası temalar
- Yaygın eğitim programı: Ders dışı eğitim programı, okul dışı aktiviteler için eğitim programı (okul tarafından organize edilmiş ve eğitim programıyla bağlantılı)
- İnformal eğitim programı: Tesadüfî öğrenme ve örtük programa yönelik

Eğitilmiş insanın doğası ve toplumda iyi yaşamın tanımı, o toplumun nasıl bir eğitim programı ile tasarlandığını ortaya koyar. Eğitim programı, gerçekte, kültürel bir eserdir. “Doğal” bir eğitim programının olmadığını anlamak önemlidir. Okul eğitim programı kültürel bir eserdir ve eser olarak sosyo-politik-ekonomik bir yapısı vardır. Değerler bağlamında sabit bir şekil verilmediği sürece ne iyi ne kötü, ne doğru ne yanlış, ne ahlaki ne de ahlaka aykırı olarak değerlendirilemez (English, 2010).

English’e (2010) göre eğitim içeriğinin tümüne (yazılı ve yazılı olmayan) eğitim programı denir. Flinders, Noddings ve Thornton (1986) eğitim programını etkileşimli, preaktif, açık, örtük ve uygulamadaki program olarak farklı boyutlara ayırmışlardır. Hewit (2006) ise eğitim programını öğrendiğiniz bilgiler olarak tanımlamış ve eğitim programını farklı boyutlara ayrılmasından daha önemlisinin çok boyutlu olduğunun anlaşılması olduğunu belirtmiştir. Hewit eğitim programın dört türü üzerinde durmaktadır: Resmi program, uygulamadaki program, örtük program ve ihmal edilen program. Resmi program matematik, fen bilimleri ve benzeri konu içeriği konusunda öğretmenlere rehberlik eden dokümanlardır. Uygulamadaki program, öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğretilen ve üzerinde çalışılan programdır. Örtük program, sınıf içi kurallar gibi resmi olarak belirtilmemiş ancak sıklıkla ortaya çıkan bilinçaltı ve kasıtlı olmayan programdır. İhmal edilen program ise cinsiyet ve alternatif hayat tarzları gibi öğretilmeyen programdır. Bu

araştırmaya kapsamında ise eğitim programının alt başlığı olarak örtük program ve uygulamadaki programa ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.4.1. Örtük Program

Okullarda uygulanan resmi programların yanında işe koşulan farklı bir program olduğu ilk defa Jackson'ın (1968) “Sınıfta Yaşam (Life in Classroom)” adlı kitabında görülmüştür. Jackson'a (1968, s.4) göre okul, sınavlardan başarısız olunan ve geçilen, eğlenceli şeylerin gerçekleştiği, yeni bakış açılarıyla karşılaşılan ve becerilerin geliştiği bir yerdir. Aynı zamanda okulda bireysel ve toplumsal davranış ve sorumluluklar da kazanılmaktadır. Meighan'a (1981) göre Jackson, eğitimin bir sosyalleşme süreci olduğunu ve okulların da bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasından daha fazla şey ifade ettiği üzerine dikkati çekmek istemektedir. Abramovich ve Brouwer'e (2006) göre ise Jackson tarafından ortaya atılan örtük program terimi, okul içinde geleneksel olarak organize edilip dile getirilemeyen özelliklere işaret etmektedir. Galton ve Moon (1994) ise sınıf ortamını “kara kutu” olduğunu ve cam kutuya dönüşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Böylece eğitim programının örtük bölümünün şeffaflaşaacağını savunmaktadır (Gür, 2006).

Kelly'e (2009: 5) göre okullardaki çalışmalar planlı ve düzenlenmiş bir şekilde ve materyaller yoluyla öğrencilerin öğrenmesine sunulmaktadır. Diğer taraftan planlamalara dâhil edilmemiş ve okul düzenlemelerinden sorumlu kişilerin bilinçli olarak planlara dâhil etmediği öğrenmeler de bulunmaktadır. Bazı eğitimciler bu öğrenmeleri “örtük program” olarak adlandırmaktadırlar. Örneğin sosyal roller ve bu yolla öğrenilen cinsel roller yaşamın birçok yönüne yönelik tutumlardır. Yüksel'e (2002: 35) göre örtük program, formal programda belirtilen nitelik ve uygulamaların dışında okul ve sınıf içerisindeki tüm yaşantıları kapsamaktadır. Yüksel (2002) örtük programı, en genel anlamıyla resmi olmayan öğretim etkinliklerinin oluşturduğu program olarak tanımlamış ve araştırmacı tanımlamalarını dört grup altında toplamıştır:

- Açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının istendiği mesajlar
- Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları ve mesajlar
- Eğitim sistemi yapısıyla ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar
- Öğrenciler tarafından ortaya konulan etkinlikler

Literatürde örtük programın öğelerinin ve etkilerinin açıklanmasına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Çubukçu (2012) tarafından destekleyici örtük programın karakter eğitimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada destekleyici örtük program kapsamında gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinliklerin karakter eğitimi üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cornbleth (1984) çalışmasında öğretmenler, öğrenciler, toplum, bilgi ve farkındalığın okulların sahip olduğu örtük programı şekillendirdiğini belirlemiştir. Alsubaie'e (2015) göre bu durum örtük programın okuldaki eğitim sistemini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğinin anlaşılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda örtük program öğelerinin resmi programla birlikte okul toplumu tarafından planlı bir şekilde işe koşulması önem taşımaktadır. Çubukçu'ya (2012) göre okullarda bulunan örtük program unsurları, okul işlevinin, törenlerinin ve kişiler arası iletişimin kalitesinin önemli bir parçası olan değerler, inançlar, tutumlar, normlar ve değerlerdir.

Booher-Jennings'e göre (2008) örtük program ile okul ve öğretmenlerin öğrettikleri, çoğu kez farkında olmadan, dünya hakkında verilen anlamlardır. Örtük programın başarıyla uygulanması; aktiviteler, etkileşimler ve sosyalleşme gibi okullaşmanın sunduğu yollardan geçer. Bu nedenle, okul ve sınıf ortamında resmi programlarla birlikte örtük programda ciddiyetle ele alınmalıdır. Jackson'ın (1968) da dile getirdiği gibi resmi ve örtük programın başarısı arasında ilişki kurulmalıdır. Örtük program davranışsal, duygusal, ahlaki, sosyal (Czajkowski, & King, 1975) ve bilişsel öğrenmeler gibi geniş bir öğrenme yelpazesini içermektedir. Okulun bulunduğu ortam öğrencilerin tutumlarını, algılarını, hassasiyetlerini (Czajkowski & King, 1975: 280), bilgilerini, becerilerini ve karakter yapısını etkilemektedir. Bu nedenle, okul ortamı öğrencilerin karşılaştığı gerçek dünya ile uyumlarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. İyi bir toplum oluşturulabilmesi için okullar, bireyler üzerinde bir çalışma alanı olarak görülebilir (Çubukçu, 2012: 1526). Bu kapsamda örtük program önemli bir eğitim programıdır, çünkü öğrenciler üzerinde birçok açıdan güçlü etkileri vardır (Alsubaie, 2015). Çubukçu'ya göre (2012: 1529), "Örtük program, öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere yönelik davranışları, konuşmaları ve yaklaşımları, işbirlikli ve rekabetçi eğitim, okul ikliminin kalitesi, öğretim sürecinin araştırılması ya da ezberlenmesi, öğretim personelinin değerleri, okul tarafından yaratılan

öğrenme ortamı, kısacası öğrencilerin okul etkileşimlerindeki tutum ve davranışlarını içermektedir”.

Jackson (1968) okuldaki sosyalleşme bağlamının, öğrencinin toplum hayatına girmesi için gerekli olan özellikler ile 3 benzer özellik taşıdığını ifade etmektedir: kalabalık, övgü ve güç. Okullaşma sosyalleşmenin bir parçasıdır; okullar belli rolleri desteklediği varsayılan becerileri, istekleri ve davranış kalıplarını öğrencilere aktarır. Bunu açıkça ve örtülü olarak gerçekleştirir. Okuma, yazma ve matematik gibi bilişsel becerileri açıkça aktarır. Örtülü olarak ise normlar, değerler ve davranışlar gibi bilişsel olmayan hedefleri yetişkin hayatı ve sosyalleşme için önemli kabul eder ve devamlılığını sağlamaya çalışır. Okullar öğrencileri hayata, ailelere göre daha örgütlü, başarı odaklı ve belli rollerle hazırlarlar. Gordon’a (1981) göre ise örtük program, okul ortamında amaçlanan ya da amaçlanmayan, ama açıkça öğrencilere bildirilmeyen öğrenme çıktılarını oluşturabilir. Martin’e (1976, 138) göre örtük program bir soyutlamadır ve verilen ortamda özellikle herhangi biri tarafından ya da öğrencilerin tamamı tarafından ulaşılan öğrenme durumlarıdır. Martin (1976) bir örtük programın öylece birinin bulabileceği bir şey olmadığını, örtük programı aramak gerektiğini öne sürmektedir. Örtük program bir öğrenme durumudur ve onu bulmak isteyen kişi, verilen ortamdaki uygulama, işlemler, kurallar, ilişkiler, yapılar ve fiziksel özellikler sonucu ne öğrenildiğini bulup ortaya çıkarmalıdır.

Çubukçu’ya (2012: 1526) göre, “Çocuğu kültürlenme süreci en yakın çevresi olan ev ve sosyal çevreden sonra okulda gerçekleşir”. Okullar, sosyalleşme sürecinin önemli bir parçasıdır. Çubukçu’ya (2012) göre okullar, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinden sorumludurlar. Öğrenciler, açık ya da gizil birçok özellik kazanırlar ve belirli rolleri üstlenmeye hazırlanırlar. Açık olarak amaçlanan okuma, yazma ve aritmetik gibi bilişsel becerilerdir. Bu beceriler, resmi programlar aracılığıyla planlı ve programlı olarak yürütülür. Gizil olarak ise sırada durma, konuşurken parmak kaldırma, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurma, temizliğine dikkat etme, sırasını düzenli tutma, okul eşyalarını koruma, alış veriş yaparken sıraya geçme, yardımlaşma, özgürce fikrini beyan etme gibi olumlu tutum, davranış ve değerler kazandırılır. LeCompte (1978) yaptığı araştırmada, var olan bir “örtük program”ın yönetim-tipi davranışı içinde somutlaşan kesin kuralları olduğuna rastlamıştır. Her sınıfta öğrencilerin benimsemesi beklenen kuralları araştırması sonucunda şöyle sıralamıştır:

- Öğretmen ne söylese yapmak
- Uygun davranış için öğretmen beklentilerini karşılamak
- Dersle meşgul olmak
- Sessiz olmak ve çok fazla hareket etmemek
- Programa sadık olmak

Lecompte'nin (1978) araştırmasına göre, öğretmenler yönetim stratejilerini kullanmada ve sınıf düzenlerini sağlamada yetersiz farkındalığa sahiptir. Lecompte öğretmenlerin bu stratejileri ve düzenleme desenlerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerindeki bilişsel hedeflerden daha az önemli olmadığını ifade etmektedir.

Gençlerin demokratik bir yaşam biçiminde etkin ve katılımcı bir rol alması bakımından demokratik vatandaşlık tutumu büyük bir önem taşımaktadır. Okul ve sınıf ortamında bilgi, beceri ve değerlerinin sadece resmi programlarda yer aldığı şekliyle öğrencilere aktarılmasının yetersiz olacağı bu alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir (Booher-Jennings, 2008; Gordon, 1981; Gündoğdu, 2004; Jackson, 1968; Lecompte, 1978; Martin, 1976; Sarı, 2007). Demokratik vatandaşlık tutumunun oluşmasında ve gelişmesinde okul ortamında işe koşulan süreçler, yapılar ve uygulamalar üzerinde yapılacak araştırmalar bu alandaki var olan durumların ve örtük program öğelerinin ortaya konulması açısından belirleyicilik taşımaktadır.

1.4.2. Planlanan ve Uygulanan Program

Kelly'e (2009) göre resmi ya da planlanmış eğitim programı içerik listesinde nelerin olduğu anlamına gelirken, gerçek ya da uygulamadaki eğitim programı ise öğrenci deneyimlerinin gerçekliği anlamına gelmektedir. Kelly resmi ve uygulanan program arasındaki farklılıkların bilinçli ya da bilinçsiz olarak oluşabileceğini vurgulamaktadır. Bu durumun nedenini ise; gerçek bir derste ki öğretmen ve öğrencilerin insan olduğunu, bu nedenle planlanan programlarda istenenlerin ya da beklenenlerin gerçekte örtüşmeyebileceği şeklinde açıklamaktadır. Benzer şekilde English (2010) de sınıfta işe koşulan gerçek programın, geliştiriciler ve öğretim süreci dışındaki tasarımcılar tarafından kâğıt üzerinde belirtilenden daha farklı bir kavramsal çerçeveye sahip olduğunu ifade

etmektedir. Uygulamadaki programı keşfetmek, bir araştırmacı olarak yeni bir coğrafi bölgeyi yerinde görerek çizmek ve haritalandırmak gibidir.

Sears ve Hughes (1996) Kanada’da uygulanan eğitim programının vatandaşlık eğitimini etkili olarak işe koştüğünü, bu durumun resmi olarak önceden hazırlanmış programla değil gerçekte uygulanan program ile gerçekleştiğini vurgulamışlardır. English’e (2010) göre yazılmış eğitim programı okullarda istenen ve beklenen içeriğin öğretilmesidir. Bu gelecek zamandır. Öğretilen program ise sınıfta işe koşulan gerçek eğitim programıdır ve içeriği eğitim programın haritası olarak tanımlanabilir. Bir eğitim programı haritası şimdiki zamanda yer alır. Bu program “Gerçek Eğitim Programı”dır. Çünkü öğrencilerin gerçekten bildiği tek programdır. Ayrıca, eğitim programının hazırlanmasında öğretim ile test etme arasında yaşamsal bağları kurduğu için eğitim programının değerlendirilmesinde de kritik bir öneme sahiptir. Sonuç olarak test edilmiş ya da değerlendirilmiş program geçmiş zamanda ifade edilir. Öğrencilerin şimdiki ve gelecekte yer alan eğitim programı arasındaki bağlantıdan ne elde ettiğini temsil eder.

Planlanan ve uygulanan eğitim programı arasındaki boşluğu nasıl doldurabiliriz? Tanımlamaların yanında aranması gereken en önemli cevap bu olmalıdır. Bickmore’a (2001) göre uygulamadaki program, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarını en çok harcadıkları programdır. Lickona’a (1997) göre demokratik sınıf eğitim programının en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmen danışman rolündedir, etik yansımaları ve çatışma çözümlerini kullanarak öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekler ve işbirlikli öğrenmeyi kullanır (Pryor, 2004). Uygulanan program ile planlanan program arasındaki boşluğu sadece öğretmenlerin sorumluluğuna vermek adil bir çözüm olmayacaktır. Eğitim programları kapsamında yapılan birçok araştırma aradaki bu boşluğu kapatma amacına hizmet etmektedir. Bu noktada örtük program öğelerinin kontrol altına alınması ve doğru süreçlerle işe koşulması önem taşımaktadır.

2. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

2.1. Çalışmanın Konusu

Demokratik vatandaşlık ya da insan hakları konusuna okullarda yer verilmesi yeni değildir. Yurttaşlık ya da vatandaşlık bağlamında algılanan eğitim Avrupa'nın birçok ülkesinde farklı isimlerle, uygulamalarla ya da farklı yollarla verilmektedir. Bu eğitimler çoğu ülkede politik sistemler hakkında bireyleri bilgilendirme adı altında yapıldığı için istenen vatandaş ya da yurttaş genelde pasif ve haklarını minimum düzeyde sorgulayan bireydir. Sıradan insanların büyük çoğunluğu için vatandaşlık demek kurallara uyulması ve seçimlerde oy kullanılmasından ibarettir. Bu sorumluluklar vatandaşın yaşadığı yasal ve kültürel çevre tarafından sunulan bir reçete gibidir. Bazı ülkeler ise vatandaşlık eğitiminin içine insan hakları eğitimini uyarlamıştır. Avrupa da başlayan bu süreçle birlikte diğer ülkelerde demokratik vatandaşlık ve insan hakları arasında bir ilişki olduğunun farkına varmaya başlamışlardır. Avrupa Konseyi (Council of Europe, CE) 2010'da yayınladığı “Demokratik Vatandaşlık için Eğitim ve İnsan Hakları Eğitimi” adlı raporunda, demokratik vatandaşlık için eğitim ve insan hakları eğitiminin birbirleriyle karşılıklı olarak yakından ilişkili ve destekleyici olduğunu belirtmiştir. Raporda ayrıca birbirlerinden hedefler ve uygulamalardan daha çok odak noktası ve bakış açısı olarak farklılaştığı görüşü üzerinde durulmaktadır:

“Demokratik vatandaşlık için eğitim toplumun yurttaşlık, politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel alanlarıyla ilişkili olarak, öncelikle demokratik haklar ve sorumluluklar ve aktif katılım üzerine odaklanır. İnsan hakları eğitimi ise insan yaşamının her alanındaki insan hakları ve temel özgürlüklerin geniş spektrumuyla ilgilenir (CE, 2010).”

Araştırmalar (Güven, 2005; Izgar, 2013; Şahiner, 2008; Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir, 2006) demokratik değerlerin ve tutumların en önemli belirleyicilerinden birinin bireyin eğitimi olduğunu göstermektedir. Okullar genç bireyleri, kendi hayatlarının sorumluluklarını almalarının yanı sıra toplum hayatına da başarılı bir şekilde uyum

sağlamaları için hazırlamaktadır. Geçmişten günümüze birçok toplum, bireyleri demokratik bilgi, beceri ve değerlerle donatmayı eğitimlerinin temel amacı haline getirmelerine rağmen, günümüzde bile hala uygun program ve öğretim yöntemlerinin tam olarak geliştirilemediği söylenebilir (Villegas-Reimers, 1994: 3). Karaman Kepenekçi (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da insan hakları eğitiminin mevzuatta ayrıntılı olarak yer aldığı, ancak uygulama ve araştırmada yetersiz olduğu görülmüştür.

Sarı (2007) “İnsanlara, iç dünyalarında ne olup bittiği düşünülmezsizin, makineymiş gibi davranılması süreci olarak tanımlanan makineleşme tehlikesinden korunma, biyolojik ve psiko-sosyal bir varlık olan insanın, daha çok insanlaştırılması amacını güden eğitimin, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak etkili bir şekilde işe koşulmasıyla mümkün olduğunu” belirtmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ikinci maddesinde “Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (Resmi Gazete, 1973: METK) ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi; demokratik bir vatandaş yetiştirmek için sadece resmi programlarda yer alan bilgi, beceri ve değerler yeterli değildir. Bunların yanında, örtülü olarak da bireylerin demokratik bilgi, beceri ve değerlerle donatılması gerekmektedir.

Berkowitz, Atholf ve Jones (2008) okulların, sadece öğretimi değil öğrencilerin anlamlı tartışmalarda yer almaları ve topluluk oluşturma aktivitelerine katılmalarına teşviki gibi okul iklimi yaratarak çeşitli uygulama fırsatlarını da sağladığını ifade etmişlerdir. Berkowitz vd.’nin öğrencilerin sosyalleşmelerinde örtük programın önemine ve işlevselliğine vurgu yaptığı söylenebilir. Erikson, Luttbeg ve Tedin de benzer şekilde

öğrencilerin, örtük program yoluyla gizil olarak demokratik değerlerin kazanılması için sosyalleştiğini belirtmiştir (Martinson, 2003: 132).

Literatürdeki çalışmalar ve araştırmacı görüşleri değerlendirildiğinde demokratik bilgi, beceri, değer ve tutumların kazanılmasında resmi ve örtük programlar üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi konu alınmaktadır.

2.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesidir.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumları temel demokrasi kültürü, demokratik haklar ve eşitlik, görev ve sorumluluklar, demokratik katılımcılık, küresel vatandaşlık ve vatandaşlık değerleri boyutları açısından ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarında cinsiyet, ekonomik durum algısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, babanın doğduğu bölge, internet kullanım yoğunluğu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenci görüşlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri öğrenci ile aile ortamı, sınıf ortamı, okul ortamı ve toplum ortamı açısından nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri öğrenci ile aile ortamı, sınıf ortamı, okul ortamı ve toplum ortamı açısından nelerdir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi program özellikleri nelerdir?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin aile, sınıf, okul ve toplumdaki demokratik ortama ilişkin algıları demokratik vatandaşlık tutumlarının yordayıcısı mıdır?

2.3. Çalışmanın Önemi

Demokratik tutum ve davranışları konu edinen alandaki araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını inceleyen çalışma sayısının son yıllarda arttığı söylenebilir. Bu çalışmalarda, nicel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin (Akyüzlü, 2005; Arslan, 2012; Atasay, 1997; Çamkerten, 2001; Gülmek, 2012; Kaya, 2013; Koç, 2008; Kurnaz, 2011; Özdemir, 2012; Peker, 2012; Şahin, 2008; ; Telatar, 2012; Toper, 2007; Toy, 2004; Ünsal, 2005; Üstün, 2011; Yılmaz, 2009) ve öğrencilerin (Atasay, 1997; Baran, 2010; Evcimik, 2009; Fettahlıoğlu, 2005; Güven, 2005; Metin, 2002; Öztürk, 1994; Ural, 2010; Yılmaz, 1998) demokratik tutumları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Deneysel model kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda öğretim yöntemlerinin (Dilekmen, 1999; Duman, 2013; Gömleksiz, 1993; Izgar, 2013; Konak, 2012; Özer, 2004; Selçioğlu Demirsöz, 2010; Şahiner, 2008; Yazıcı, 2003) ve hazırlanan programların (Izgar, 2013; Konak, 2012) demokratik tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara ise literatürde çok az rastlanılmaktadır. Karma model kullanılarak yapılan sayılı çalışmalarda Kerimgil (2008) ve Duman (2009) yükseköğretim kademesinde, uyguladıkları öğretim yöntemlerinin demokratik tutum üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yıldırım (1994) ilkökul kademesinde öğretmen ve öğrencilerin demokratik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Sarı (2007) ortaokul kademesinde öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını etkileyen faktörleri karma model kullanarak örtük program kapsamında ortaya koymaya çalışmıştır. Benzer şekilde, Gündoğdu (2004) tarafından ortaokul kademesinde gerçekleştirilen durum çalışmasında öğrencilerin ve öğretmenlerin demokratik davranışları örtük program kapsamında irdelenmiştir.

Alanda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ortaöğretim kademesinde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutum ve davranışlarını, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak örtük program kapsamında irdeleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Doğanay ve Sarı'nın (2004) çalışmalarında sonuç olarak örtük programın demokratik değerlerin kazanımında etkilerini incelemek için, çok boyutlu ve özellikle de nitel yönü ağır olan araştırma desenlerine gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim programlarında yer alan demokratik değerler okul ve sınıf ortamındaki örtük program kapsamında şekillenmektedir. Resmi programlar, özellikle, sınıf içerisinde öğrenci, öğretmen, program ve ortam arasındaki etkileşimle eylemsel hale gelmektedir. Demokratik vatandaşlık tutumlarının ve sınıf içi örtük program özelliklerinin tüm yönleriyle incelenmesi, resmi programlarda yer alan toplumun demokratik değerler kültürüne ve kurumlarına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda yapılacak bir çalışmada, elde edilen nicel veriler derinlemesine incelenerek “nasıl” ve “niçin” sorularına bulunan yanıtlar alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin ülkenin demokratik sürecine katılımını sağlamak amacıyla, program geliştiricilere ortaöğretim kurumlarına daha iyi bir demokratik yurttaşlık modeli geliştirmeleri için farkındalık ve veri sağlanacaktır.

Öğretmen ve öğrencilerin bir çalışmaya yönelik informal ya da gizil istekleri olabilmektedir. Bu istekler kimi zaman bilinçli kimi zaman da bilinçsiz olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamında beklentilerin karşılıklı olarak yerine getirilmesi ve bir çalışma konusunun tam anlamıyla tamamlanabilmesi için resmi ve örtük program birlikte işe koşulmalıdır. Örtük program, resmi programın ötesinde öğrenilen diğer her şeyi kapsar. Yapılan çalışmalarla işe koşulan örtük programın her yönüyle ortaya konulabilmesi, eğitim kurumlarında ortaya konulacak ürünün de kalitesini artırabilir.

2.4. Çalışmanın Varsayımları

- Veri toplama aracının geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.
- Katılımcılar, ölçekleri yanıtlarken gerçek durumlarını yansıtmışlardır.
- Gözlem yapılan sınıflarda öğretmen ve öğrenciler doğal davranmışlardır.

2.5. Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın model, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi bilgilerine yer verilmektedir.

2.5.1. Model

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri uygulandığı için karma model kullanılmıştır. Karma model, araştırma probleminin daha iyi anlaşılabilmesi için birden fazla veri türünün bir arada kullanılmasıdır. Creswell'e (2005: 510) göre karma araştırma modeli araştırma problemini anlamak için tek bir çalışmada nicel ve nitel verileri toplamak, analiz etmek ve harmanlamak için bir işlem sürecidir. Brayman'a (2007) göre karma modelden elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirleri ile ilişkilendirilerek analiz edilmeli ve bulgular yazılmalıdır.

Araştırma kapsamında öncelikle hangi veri türüne öncelik verileceği, veri türlerinin eş zamanlı ya da sıralı mı toplanacağı, verilerin nasıl bir araya getirileceği (bağlantı kurma ya da bütünleştirme) konusunda bir karar verilmiştir. Verilen karar doğrultusunda karma model türleri incelenmiştir. Creswell (2005) tarafından 3 ana model önerilmiştir: (I) Çeşitleme karma model tasarımı, (II) açıklayıcı karma model tasarımı, (III) araştırıcı karma model tasarımı. Çeşitleme karma model tasarımında nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmakta, birleştirilmekte ve sonuçlar araştırma problemini anlamak için kullanılmaktadır. Tasarım işe koşurken nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmakta ve sonuçlar birbirlerini desteklemektedir ya da birbirleri ile çelişmektedir şeklinde yorumlanmaktadır. Açıklayıcı karma model tasarımında öncelikle nicel veriler ve daha sonra nitel veriler toplanmaktadır. Toplanan nitel veriler, nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçların açıklanmasına ya da detaylandırılmasına yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın mantığı, araştırma probleminin genel resmini çizmek için nicel veri ve sonuçların kullanılmasıdır. Genel resmi incelemek, genişletmek ve açıklamak için özellikle nitel veriler toplanarak daha çok analiz yapılmaktadır. Araştırıcı karma model tasarımı bir fenomeni araştırmak için öncelikle nitel verilerin elde edilmesi ve sonraki aşamada nitel verilerde bulunan ilişkileri açıklamak için nicel verilerin toplanması sürecidir. Bu tasarım yaygın olarak bir fenomeni araştırma, temaları belirleme, araç tasarlama ve bunları test etmek için uygulanır.

Bu çalışmada ilk aşamada öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının belirlenmesi için nicel verilerin toplanması ve sonraki aşamada ise toplanan nitel verilerle

nicel verilerin detaylandırılması ve açıklanması planlanmıştır. Bu doğrultuda karma model araştırma desenlerinden “Sıralı Açıklayıcı” desen kullanılmıştır.

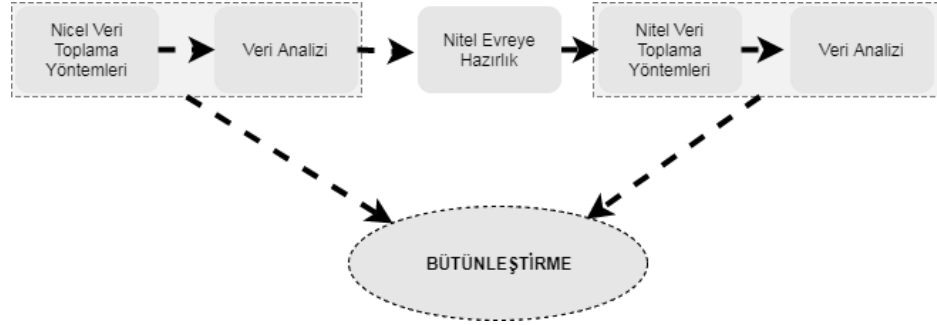
2.5.1.1. Sıralı açıklayıcı desen

Creswell (2005: 510) karma modeli, araştırmanın bir evresini diğeri üzerine inşa edileceği zaman işe koşulabileceğini vurgulamaktadır. Patton’a (1987: 9) göre pek çok insanın tepkisinin sınırlı sayıda soru ile ölçülebilmesi ve verilerin karşılaştırılması ve istatistiksel toplamının kolaylaşması nicel yaklaşımların avantajlarıdır. Aksine, nitel yöntemler ise daha küçük bir sayıda insanlar ve durumlar hakkında zengin detaylara sahip veriler sağlamaktadır. Creswell’e (2007: 56) göre ise nitel araştırmalar, nicel araştırmaları takiben ve nedensel teori ve modellerin işleyişi ve bağlantılarını açıklamada yardımcı olarak kullanılmaktadır. Green, Caracelli ve Graham (1989; Akt. Creswell & Tashakkori, 2007: 303) araştırmalarında karma yöntem tasarımlarını, nicel yöntem (sayıları toplamak için tasarlanmış) ve nitel yöntemlerden (sözcükleri toplamak için tasarlanmış) en az birer tanesini içeren tasarım olarak tanımlamaktadırlar.

Sıralı açıklayıcı desen, araştırmacıların nicel bir evreyi yaparak başladığı ve ikinci aşamayla belirli sonuçları takip ettiği bir karma yöntem desendir. Nitel evre, ilk sonuçları daha derinlemesine açıklamak amacıyla uygulanır. Sonuçları açıklama üzerine odaklanıldığından dolayı desene adını vermiştir (Creswell & Plano Clark, 2011: 82). Sıralı açıklayıcı desen araştırmacıların önemli nicel sonuçları, olumlu performans örneklerini, aykırı ya da şaşırtıcı sonuçları açıklamakta nitel verilere ihtiyaç duyduğunda uygundur (Bradley et al., 2009; Morse, 1991). Nitel veri esasen nicel verileri detaylandırmak için elde edilir (Creswell 2003’den Akt. Baki ve Gökçek, 2012). Tipik bir nitel değerlendirme raporu aşağıdakileri sağlamalıdır (Patton, 1987: 7-8):

- Programın uygulanması ile ilgili detaylı bir betimleme
- Programın önemli süreçlerinin analizi
- Farklı türdeki katılımcıların ve farklı tür katılımın betimlenmesi
- Programın katılımcıları nasıl etkilediğinin betimlenmesi
- Gözlenen değişiklikler (ya da eksiklikleri), çıktılar ve etkiler

- Katılımcılarla ya da paydaşlarla yapılan görüşmelerle programın güçlü ve zayıf yönlerinin analizi



Şekil 2.1. Sıralı açıklayıcı desen

Edinilen deneyimlerden sıralı açıklayıcı desende, araştırmacının nitel ve nicel verilerin toplanmasında deneyiminin ve zamanının olması gerektiği kanısına varılmıştır. Aynı zamanda nicel sonuçların iyi yorumlanarak nitel verilerin toplanacağı bir sonraki evreye ışık tutması gerekmektedir.

Nicel evre

Araştırmanın nicel evresinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Nitel evre

Bu tezde, ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük programdan nasıl ve niçin etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. "Nasıl" ve "neden" sorularına yanıt arandığı için araştırmanın nitel evresi temelde bir durum çalışmasıdır. Araştırmada, Yin (2003) tarafından önerilen “tekil durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Yin (2003) tekil durum çalışmalarının birkaç durumda kullanılmak için uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durumların aşağıdaki beş gerekçeden birini karşılaması gerekmektedir:

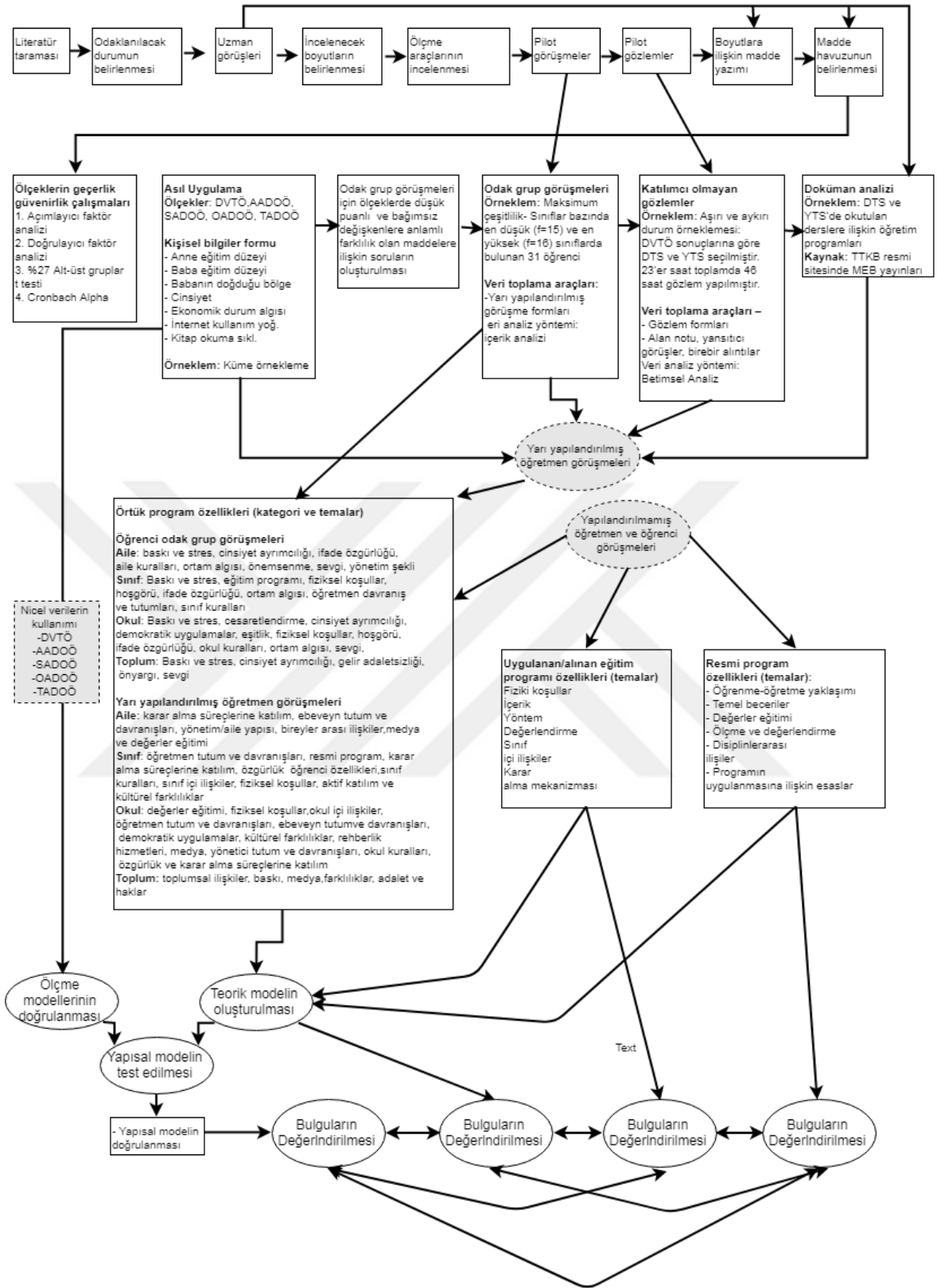
- İyi formüle edilmiş bir teorinin test edilmesinde eleştirel durumu temsil etmesi
- Aşırı ya da benzersiz bir durumun temsil edilmesi
- Temsili veya tipik bir durumun temsil edilmesi

- Daha önce bilimsel inceleme ile ulaşılamamış bir durumun temsil edilmesi
- Uzamsal bir durumun farklı yönleriyle incelenmesi

Durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Bir durum çalışması bir ortamın ya da tek bir konunun, belgelerin ya da belirli bir olayın detaylı incelenmesidir (Bogdan & Biklen, 1998: 54). Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre durum çalışmaları, sayısal analizlere duyarlı olmayan yollarla durumlara nüfus edebilir. Durum çalışmaları neden ve sonuç ortaya çıkarabilmektedir. Gerçekten de güçlü yönlerinden biri gerçek bağlamda etkileri gözlemlenmeleridir. Bu bağlamın, neden ve sonuçların güçlü bir belirleyicisi olduğunun farkına varılmalıdır. Hitchcock ve Hughes'a (1995: 322) göre durum çalışmaları araştırmacıların olaylar üzerinde çok az kontrol sahibi olduğu durumlarda özellikle değerlidir. Hitchcock ve Hugs (1995: 317) durum çalışmasının bazı niteliklerini şöyle tanımlamaktadırlar:

- Durumla ilişkili olaylar hakkında zengin açıklamalar içerir.
- Duruma ilişkin olayların kronolojik anlatımını verir.
- Olayların tanımlamalarını analizleriyle harmanlar.
- Bireysel aktörlere ya da aktörler grubuna odaklanır ve olaylarla ilgili algılarını anlamaya çalışır.
- Durumla ilgili belirli olayları vurgular.
- Araştırmacı duruma bütünüyle dâhil olur.

Araştırmada izlenen aşamalar Şekil 2.2'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Araştırmada izlenen aşamalar

2.5.2. Çalışma evreni

Karasar (2008: 110) iki tür evrenin varlığını ifade etmektedir. Genel evren, tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksızdır. Bu nedenle “çalışma evreni” kavramı geliştirilmiştir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu araştırmada da “çalışma evreni” kavramı kullanılmıştır.

Çalışma evreninin belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasında; araştırmanın 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulanmış olması ve söz konusu zaman diliminde ülke geneli gerçekleşen olağanüstü hal durumu etkili olmuştur. Bu durum karşısında olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin kullanılmasına imkân bulunamamıştır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir olduğu için yerel resmi makamlarca izin verilen devlete ait bir anadolu lisesi örneklem olarak belirlenmiştir.

Ele alınan durum nitel ve nicel yönleri ile ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Örneklem seçimi de iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

2.5.2.1. Nicel veriler için örneklem

Çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2008: 114). Araştırmada, nicel verilerin toplanması için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemiyle o an sınıfta bulunan öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama araçları öğrencilerin tamamına uygulanmaya çalışılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle ele alınan okula devam eden 519 öğrenci bulunmaktadır (Çizelge 2.1). Öğrencilerden 491'ine (%94.60) ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler nitel çalışmanın yapılacağı sınıfların belirlenmesinin yanı sıra ele alınan “durum”un nicel olarak anlaşılmasında da yardımcı olmaktadır.

Çizelge 2.1. Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre öğrenci bilgileri

Sınıf Düzeyi	Erkek	Kız	Toplam
9. Sınıf	63	74	137
10. Sınıf	81	95	176
11. Sınıf	41	66	107
12. Sınıf	41	58	99
Toplam	226	293	519

Çizelge 2.1 incelendiğinde; dokuzuncu sınıf düzeyinde 63 erkek ve 74 kız öğrenci olmak üzere toplam 137 öğrenci, onuncu sınıf düzeyinde 81 erkek ve 95 kız öğrenci olmak üzere toplam 176 öğrenci, onbirinci sınıf düzeyinde 41 erkek ve 66 kız öğrenci olmak üzere toplam 107 öğrenci, onikinci sınıf düzeyinde 41 erkek ve 58 kız öğrenci olmak üzere toplam 99 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Okul genelinde 226 erkek ve 293 kız olmak üzere toplam 519 öğrenci bulunmaktadır. Küme örnekleme yoluyla sınıf düzeyleri bazında ulaşılan öğrenci sayıları Çizelge 2.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2. Küme örnekleme yoluyla sınıflar bazında ulaşılan öğrenci sayıları

Sınıf Düzeyi	Erkek	Kız	Toplam
9. Sınıf	61	70	131
10. Sınıf	77	87	164
11. Sınıf	37	66	103
12. Sınıf	39	54	93
Toplam	214	277	491

Çizelge 2.2 incelendiğinde; dokuzuncu sınıf düzeyinde 61 erkek ve 70 kız öğrenci olmak üzere toplam 131 öğrenciye, onuncu sınıf düzeyinde 77 erkek ve 87 kız öğrenci olmak üzere toplam 164 öğrenciye, onbirinci sınıf düzeyinde 37 erkek ve 66 kız öğrenci olmak üzere toplam 103 öğrenciye, onikinci sınıf düzeyinde 39 erkek ve 54 kız öğrenci olmak üzere toplam 93 öğrenciye ulaşıldığı görülmektedir. Okul genelinde 214 erkek ve 277 kız olmak üzere toplam 491 öğrenciye ulaşılmıştır.

2.5.2.2. Nitel veriler için örneklem

Elde edilen nicel veriler doğrultusunda nitel verilerin toplandığı odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin ve katılımcı olmayan gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıfların belirlenmesi için farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiştir. Buradaki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108). Ele alınan okul içinde her sınıf düzeyinden en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıflar belirlenmiştir. Bu sınıflarda öğrenimine devam eden öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen öğrencilerle demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen örtük program öğelerini belirlemek için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Sınıf düzeyleri bazında en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıflardan 15 öğrenci ve en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıflardan 16 öğrenci olmak üzere toplamda 31 öğrenci ile odak grup görüşmeleri düzenlenmiştir. Görüşmeler 3-5 kişilik öğrenci gruplarıyla 59 dakika ile 1 saat 40 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplamda 10 saat 17 dakika sürmüştür.

Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıfların belirlenmesi amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı ve aykırı durum örneklemesine gidilmiştir. Bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörmektedir. Aşırı ve aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108). Bu doğrultuda katılımcı olmayan gözlemlerin yapılması amacıyla, okul bazında en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıf (YTS) ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıf (DTS) seçilmiştir. Her bir sınıfta 23 saat olmak üzere toplamda 46 saat katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir.

2.5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanımına başvurulmuştur.

Nitel verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgiler formu, Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği (DVTÖ), Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (AADOÖ), Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (SADOÖ), Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (OADOÖ) ve Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (TADOÖ) kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla da aşağıdaki yöntemlere başvurulmuştur:

- Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler
- Öğrencilerle odak grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış görüşmeler
- Katılımcı olmayan sınıf içi gözlemler
- Yapılandırılmamış gözlemler (alan notları)
- Doküman analizi (öğretim programları)

Nitel yöntemler genel olarak üç tür verinin toplanması ile amacına ulaşmaktadır: (1) derinlemesine ve açık uçlu görüşmeler; (2) doğrudan gözlemler ve (3) yazılı dokümanlar. Gözlemlerden elde edilen veriler program etkinlikleri, katılımcı davranışları, personel eylemleri ve insan etkileşimlerinin detaylı betimlemelerinden oluşur. Açık uçlu görüşmelerden elde edilen veriler insanların deneyimleri, düşünceleri, hisleri ve bilgileri hakkındaki doğrudan alıntılarından oluşur. Yazılı dokümanlar ise açık uçlu anket maddelerini, kişisel günlükleri ve program kayıtlarını içerir (Patton, 2002: 4). Nitel verileri toplamanın avantajlarından biri doğal olarak meydana gelen, doğal ortamlardaki sıradan olaylar üzerine odaklanmasıdır. Bu nedenle “gerçek hayat”ın neye benzediği üzerine güçlü kanıtlar elde edilir (Miles & Huberman, 1994: 10).

2.5.3.1. Kişisel bilgiler formu

Literatür taraması, öğrenci görüşmeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda demokratik vatandaşlık tutumları üzerinde etkisi bulunabilecek bağımsız değişkenlere kişisel bilgiler formunda yer verilmiştir:

- Yaş
- Cinsiyet
- Sınıf
- Ekonomik durum algısı

- Anne eğitim düzeyi
- Baba eğitim düzeyi
- Babanın doğduğu bölge
- İnternet kullanım yoğunluğu
- Kitap okuma sıklığı

2.5.3.2. Araştırmada kullanılan ölçekler

Literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği (DVTÖ), Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (AADOÖ), Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (SADOÖ), Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (OADOÖ) ve Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (TADOÖ) ölçme araçlarının geliştirilmesine karar verilmiştir.

DVTÖ'nün geliştirilmesi için tez çalışması kapsamında ele alınan okuldan farklı bir ortaöğretim kurumunda okuyan 374 öğrenci araştırma grubu olarak alınmıştır. Araştırma grubunu 92 (%24.59) dokuzuncu sınıf öğrencisi, 92 (%24.59) onuncu sınıf öğrencisi, 91(%24.33) onbirinci sınıf öğrencisi ve 99 (%26.47) onikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. AADOÖ, SADOÖ, OADOÖ ve TADOÖ'nün geliştirilmesine araştırma süreci devam ederken karar verilmesi nedeniyle DVTÖ'nün geliştirilmesi sürecinde ziyaret edilen ortaöğretim kurumu tekrar ziyaret edilerek 351 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılarak o an sınıflarında bulunan öğrenciler uygulama kapsamına alınmıştır.

Demokratik vatandaşlık tutum ölçeği (DVTÖ)

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının ölçülmesi amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen ve Yıldırım ve Türkoğlu (2017) tarafından yayınlanan DVTÖ kullanılmıştır. Ölçeğin araştırmacılar tarafından geliştirilmesi konusunda karar alınırken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kavramsal yapıların, ilgi alanlarının, olaylara yönelik algının zamanla değişebilir olması
- Alanda çalışma yapmış uzman görüşleri

- Literatürde sınırlı sayıda ölçek geliştirme ve uyarlama çalışması olmasının (Akar, 2016; Akbaşlı, Yanpar Yelken ve Sünbül, 2010; Bozbek ve Demir, 2014; Çermik, 2013; Doğanay ve Sarı, 2004; Gözütok, 1995; İlğan, Karayığit ve Çetin, 2013) yanı sıra ortaöğretim alanında ölçek geliştirme çalışmasına rastlanamaması

Araştırma grubu

Araştırma grubu, devlete ait bir Anadolu lisesinde okuyan 374 öğrenciden oluşmaktadır: 92 (%24.59) dokuzuncu sınıf öğrencisi, 92 (%24.59) onuncu sınıf öğrencisi, 91(%24.33) onbirinci sınıf öğrencisi, 99 (%26.47) onikinci sınıf öğrencisi.

Ölçeğin geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışmalarına ilgili alan yazın ve ölçme araçlarının incelenmesi ile başlanmıştır. Yapılan incelemelerin ardından öğrencilerle ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılarak söz konusu alanda öğrencilerin sahip olduğu kavramsal yapılar incelenmiştir. Literatür taraması, öğrenci görüşmeleri ve öğretmen görüşmeleri sonucunda 59 maddelik madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda 45 maddeye indirgenmiştir. DVTÖ'ye verilecek cevaplar için 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır: "5" Kesinlikle Katılıyorum, "4" Katılıyorum, "3" Kararsızım, "2" Katılmıyorum, "1" Kesinlikle katılmıyorum. Öğrencilerin aynı boyut altında toplanabilecek maddeleri irdelemeden cevaplayabilecekleri bir durumu önlemek için deneme formundaki maddeler rastgele sıralanmıştır. Deneme formu öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin öğrenciler tarafından doldurulması araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi; katılımcıların birbirini etkilememesi, gerekli açıklamaların yapılması, kayıp değerlerin oluşmaması, oluşabilecek olumsuzluklara anında müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Verilerin analizi

Üç katılımcıda oluşan 1 kayıp değer, verilerden elde edilen ortalamaların değişkenlere atanması ile giderilmiştir. Çok değişkenli uç değerleri (multivariate outlier) belirlemek amacıyla her bir faktör ve ölçeğin toplamı için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Kritik χ^2 değerini aşan durumlar; veri girişinde yapılan hatalar, durumun örnekleme ait olup olmaması ve durumun gerçekten örneklemin geri kalanından farklı olup olmadığı boyutlar

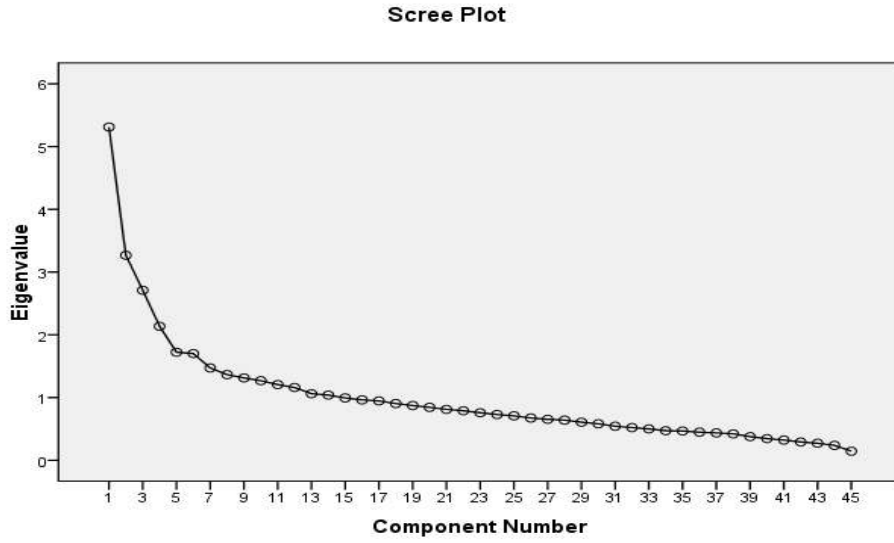
altında detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kritik χ^2 değerini aşan durumların gerçek anlamda örneklemin geri kalanından farklı olduğu tespit edilmiştir. Her bir durum sırasıyla veri setinden silinerek faktör yapısına ve açıklanan toplam varyansa etkisi incelenmiştir. Kritik χ^2 değerini aşan durumların veri setinden silinmesi halinde faktör yapılarını ve toplam varyansı olumsuz etkilemesi, veri girişinde herhangi bir hatanın yapılmaması, örnekleme ait olması ve gerçek anlamda farklı olması nedeniyle veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

DVTÖ ölçümlerinin geçerliği ve güvenilirliğini incelemek için AFA, DFA, %27 alt-üst grup karşılaştırmaları ve Cronbach Alpha katsayısı işe koşulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değeri (.726) ve Bartlett testi sonucu (chi-square=4,259E3, p=0.000) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

AFA sonuçlarına göre ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 14 faktör belirlenmiştir. 14 faktör toplam varyansın %59.404'ünü açıklamaktadır. Hiçbir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü .32'nin altında olan 15 madde analizden çıkartılmıştır. Faktör sayısı Yamaç-Birikinti Grafiği (Grafik 2.1) incelenerek 6 olarak belirlenmiş ve AFA tekrarlanmıştır. Yamaç-Birikinti Grafiği, özdeğerleri y-ekseninde ve faktör sayısını x-ekseninde göstermektedir.



Grafik 2.1. DVTÖ yamaç-birikinti grafiği

Güncellenmiş KMO değeri .728 ve Bartlett's test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2=2,910E3$, $df=406$, $p=.000$) bulunmuştur. Bu bulgular veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör yükleri (en az .32) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .10) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 1 maddenin daha ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, “Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis)” işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal yapı göz önüne alındığında faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu varsayımı doğrultusunda “Direct Oblimin” döndürme işlemi kullanılmıştır.

Açıklanan toplam varyans Çizelge 2.3'te gösterilmiştir.

Çizelge 2.3. DVTÖ için Açıklanan toplam varyans

Bileşen	Toplam	Özdeğerler	
		Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
1	4.260	14.691	14.691
2	2.823	9.736	24.427
3	2.262	7.798	32.225
4	1.917	6.610	38.835
5	1.628	5.613	44.449
6	1.486	5.123	49.572

Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Çizelge 2.3 kalan 29 maddenin altı faktörde toplandığını göstermektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %49.572 olarak tespit edilmiştir: Küresel vatandaşlık (KV) boyutunun açıkladığı varyans %14.69, Temel Demokrasi Kültürü (TDK) boyutunun açıkladığı varyans %9.73, Görev ve Sorumluluklar (GS) boyutunun açıkladığı varyans %7.79, Demokratik Katılımcılık (DK) boyutunun açıkladığı varyans %6.61, Demokratik Haklar ve Eşitlik (DHE) boyutunun açıkladığı varyans 5.61 ve Vatandaşlık Değerleri (VD) boyutunun açıkladığı varyans %5.12 olarak belirlenmiştir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; KV boyutu için 4.26, TDK boyutu için 2.823, GS boyutu için 2.262; DK boyutu için 1.917, DHE boyutu için 1.628 ve VD boyutu için 1.486'dır.

Faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları Çizelge 2.4'de gösterilmektedir.

Çizelge 2.4. DVTÖ faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları

KV		TDK		GS		DK		DHE		VD	
Madde	r	Madde	r	Madde	R	Madde	r	Madde	r	Madde	r
32	.810	7	.682	44	.824	10	.843	20	.818	26	.630
33	.804	25	.674	43	.789	11	.815	19	.807	37	.573
38	.593	14	.665	42	.714	9	.683	22	.556	27	.563
34	.567	16	.636	40	.476	5	.331			35	.471
39	.561	24	.625							30	.454
36	.559	2	.401								
		6	.392								

Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Döndürme Yöntemi: Oblimin with Kaiser Normalization.

KV boyutunda yer alan altı maddenin toplam puan korelasyonları .810 ile .559 arasında, TDK boyutunda yer alan yedi maddenin toplam puan korelasyonları .682 ile .392 arasında, GS boyutunda yer alan dört maddenin toplam puan korelasyonları .824 ile .476 arasında, DK boyutunda yer alan dört maddenin toplam puan korelasyonları .843 ile .331 arasında, DHE boyutunda yer alan üç maddenin toplam puan korelasyonları .818 ile .556 arasında ve VD boyutunda yer alan beş maddenin toplam puan korelasyonları .630 ile .454 arasında değişmektedir.

DVTÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA sonuçlarına göre elde edilen 29 madde ve altı faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır. DVTÖ'ye ilişkin DFA uyum indeksleri Çizelge 2.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 2.5. DVTÖ için DFA uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.743 (627.76/360)
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.045
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	0.90
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0.87
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.90
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.80
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.89
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.90
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.066
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	0.71
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	0.74

* $\chi^2=627.76$, $sd=360$, RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(.045, .067)

DVTÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri ki-kare iyilik uyumu (χ^2/sd) 1.73, yaklaşık hataların ortalama karakökü (RMSEA) .045, iyilik uyum indeksi (GFI) .90, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) .87, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .90, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .80, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .89, IFI=.90, standardize edilmiş artık ortalamaların karakökü (SRMR) .066, sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) .71 ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) .74 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, 2 uyum indeksi mükemmel düzeyde (χ^2/df , RMSEA), 7 uyum indeksi kabul edilebilir düzeyde (GFI, AGFI, CFI, IFI, SRMR, PNFI, PGFI), 1 uyum indeksi kabul edilebilir düzeye yakın (NNFI) ve 1 uyum indeksi zayıf düzeyde uyum (NFI) göstermektedir (Çizelge 2.5). DFA analizi DVTÖ faktör yapısını doğrulamıştır.

DFA sonucu elde edilen altı faktörlü modele ilişkin t değerleri Çizelge 2.6'da gösterilmektedir.

Çizelge 2.6. DVTÖ için DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri ve t değerleri

Madde	Faktör yükü	t	Madde	Faktör yükü	t
v1	0.36	5.76	v16	0.55	9.27
v2	0.23	4	v17	0.47	7.02
v3	0.39	7.46	v18	0.45	7.82
v4	0.43	7.2	v19	0.59	10.14
v5	0.52	8.37	v20	0.52	9.47
v6	0.76	14.78	v21	0.50	13.2
v7	0.82	16.13	v22	0.60	16.35
v8	0.29	5.29	v23	0.52	12.98
v9	0.63	9.17	v24	1.15	20.92
v10	1.06	16.01	v25	1.15	20.6
v11	0.89	14.42	v26	0.60	7.21
v12	0.63	10.6	v27	0.59	7.29
v13	0.7	13.97	v28	0.53	7.35
v14	0.32	8.22	v29	0.46	6.81
v15	0.62	12.93			

t>1.92 (p<0.1)

Çizelge 2.6’da yer alan bulgular incelendiğinde; t değerlerinin TDK boyutu için 4 ile 16.13 arasında, DK boyutu için 5.29 ile 16.01, DHE boyutu için 8.22 ile 13.97, VD boyutu için 7.02 ile 12.93, GS boyutu için 9.47 ile 16.35, KV boyutu için 6.81 ile 20.92 arasında değiştiği belirlenmiştir. DFA’da elde edilen tüm t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p<0.01).

DVTÖ ölçme modeli Şekil 2.3’te sunulmuştur (EK 3).

Alt-üst %27 gruplar t-testi

Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışma ölçek toplam puan, alt boyutlar ve maddelerinin alt %27 ve üst %27’lik grupları birbirinden ayırt edip etmediğine ilişkindir. DVTÖ, DVTÖ alt boyutları ve maddelere ilişkin alt-üst gruplar t-testi sonuçları Çizelge 2.7’de gösterilmektedir.

Çizelge 2.7. DVTÖ, alt boyutlar ve maddelere ilişkin alt-üst gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Sd	p	Faktör	Sd	P	Madde	t değeri
DVTÖ	143,562	.000	TDK	115,224	0.000	1	6.321
						2	4.612
						3	5.354
						4	4.135
						5	4.574
						6	5.016
						7	6.091
			DK	166,099	0.000	8	5.937
						9	6.151
						10	10.275
						11	7.666
			DHE	148,077	0.000	12	2.737
						13	4.827
						14	3.354
			VD	143,345	0.000	15	8.023
						16	6.458
						17	3.096
						18	7.040
						19	8.359
			GS	143,932	0.000	20	7.567
						21	5.562
						22	5.461
						23	3.800
			KV	169,303	0.000	24	9.547
						25	9.143
						26	9.702
						27	10.476
						28	10.142
						29	9.304
p<0.05							

Çizelge 2.7 incelendiğinde %27'lik alt ve üst grupların maddelere ilişkin t değerlerinin TDK alt boyutu için 4.135 ile 6.321 arasında (sd=115.224, p<0.01), KDK alt boyutu için 5.937 ile 10.275 (sd=166.099, p<0.01), DH alt boyutu için 2.737 ile 4.827 arasında (sd=148.077, p<0.01), VD alt boyutu için 3.096 ile 8.359 arasında (sd=143.345, p<0.01), GS alt boyutu için 3.8 ile 7.567 arasında (sd=143.932, p<0.01) ve KV alt boyutu için 9.143 ile 10.476 arasında (sd=169, 303, p<0.01) değiştiği belirlenmiştir.

DVTÖ güvenirlik çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 29 maddelik DVTÖ için toplam iç tutarlılık katsayısı .776 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları: TDK alt

boyutu için .711, DK alt boyutu için .670, DHE alt boyutu için .621, VD alt boyutu için .600, KV alt boyutu için .792 ve GS alt boyutu için .714 olarak hesaplanmıştır (Çizelge 2.8).

Çizelge 2.8. DVTÖ ve alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları

Ölçek Boyutu	Cronbach Alpha
DVTÖ	.776
TDK	.711
DK	.670
DHE	.621
VD	.600
GS	.714
KV	.792

Ailede algılanan demokratik ortam ölçeği (AADOÖ)

AADOÖ'nün geliştirilmesi sürecine, ilgili literatürün incelenmesi ile başlanmıştır. Yapılan incelemelerin ardından öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak söz konusu alanda öğrencilerin sahip olduğu kavramsal yapılar incelenmiştir. Literatür taraması, öğrenci görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda 17 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan tekrar incelemelerinde, uzman görüşleri dikkate alınarak madde havuzu 14 maddeye indirgenmiş ve deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formuna verilecek cevaplar için 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır: "5" Kesinlikle Katılıyorum, "4" Katılıyorum, "3" Kararsızım, "2" Katılmıyorum, "1" Kesinlikle katılmıyorum. Öğrencilerin aynı boyut altında toplanabilecek maddeleri irdelemeden cevaplayabilecekleri bir durumu önlemek için deneme formundaki maddeler rastgele sıralanmıştır. Deneme formunun öğrenciler tarafından doldurulması araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi; katılımcıların birbirini etkilememesi, gerekli açıklamaların yapılması, kayıp değerlerin oluşmaması, oluşabilecek olumsuzluklara anında müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır. Verilerin analizine başlanmadan önce kayıp değerlerin kontrolünde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı ile belirlenen kritik χ^2 değerini aşan durumların; veri setinden silinmesi halinde faktör yapılarını ve toplam varyansı olumsuz etkilemesi, veri girişinde herhangi bir hatanın yapılmaması, verilerin örnekleme ait olması ve durumların gerçek anlamda farklı olması nedeniyle veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecine başlarken verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değeri (.924) ve Bartlett testi sonucu (chi-square=2.828E3, df=66, p=0.000) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

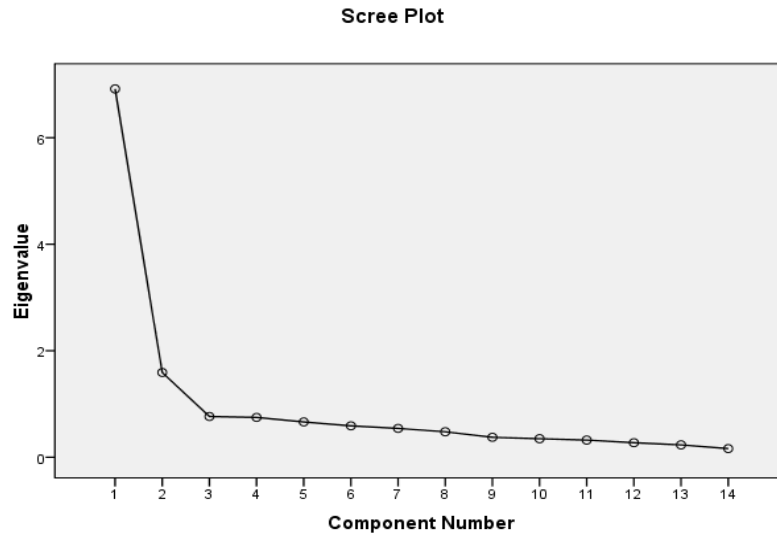
AFA sonuçlarına göre ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 2 faktör belirlenmiştir. İki faktör toplam varyansın %60.769'unu açıklamaktadır (Çizelge 2.9).

Çizelge 2.9. AADOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
1	6.916	49.403	49.403
2	1.591	11.366	60.769

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Aynı faktöre yüklenen ve faktör madde yükü farkı .10'dan küçük olan 2 madde analizden çıkarılmıştır. Faktör sayısı özdeğerler ve Yamaç-Birikinti Grafiği (Grafik 2.2) incelenerek 2 olarak belirlenmiş ve AFA tekrarlanmıştır. Yamaç-Birikinti Grafiği, özdeğerleri y-ekseninde ve faktör sayısını x-ekseninde göstermektedir.



Grafik 2.2. AADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Güncellenmiş KMO değeri .899 ve Bartlett's test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı (chi-square=2.333E3, df=66, p=.000) bulunmuştur. Bu bulgular veri setinin açıklayıcı

faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, “Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis)” işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal yapı göz önüne alındığında faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu varsayımı doğrultusunda ”Direct Oblimin” döndürme işlemi kullanılmıştır.

Çizelge 2.10 kalan 12 maddenin iki faktörde toplandığını göstermektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %62.165 olarak tespit edilmiştir: “Ailedeki Demokratik Değerler (ADEG)” boyutunun açıkladığı varyans %48.911 ve “Ailede Görev ve Sorumluluklar (AGSR)” boyutunun açıkladığı varyans %13.254 olarak belirlenmiştir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; ADEG boyutu için 5.869 ve AGSR boyutu için 1.590’dır.

Çizelge 2.10. AADOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
ADEG	5.869	48.911	48.911
AGSR	1.590	13.254	62.165
Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi			

Faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları Çizelge 2.10’da belirtilmiştir. ADEG boyutunda yer alan yedi maddenin toplam puan korelasyonları .463 ile .840 arasında ve AGSR boyutunda yer alan beş maddenin toplam puan korelasyonları .653 ile .911 arasında değişmektedir (Çizelge 2.11).

Çizelge 2.11. AADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

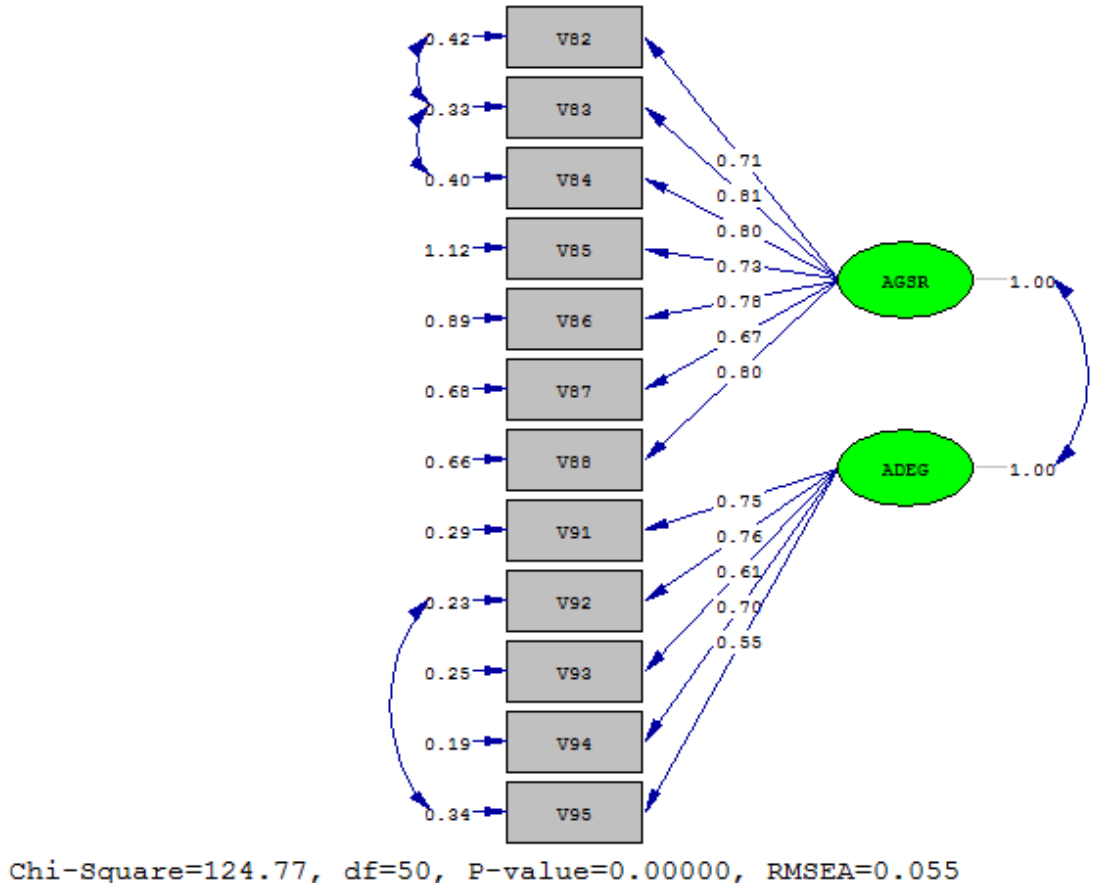
Bileşenler			
ADEG		AGSR	
Madde	R	Madde	R
1	.840	8	Çıkarıldı
2	.840	9	Çıkarıldı
3	.821	10	.900
4	.694	11	.846
5	.719	12	.800
6	.5	13	.911
7	.463	14	.653

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi
Döndürme Yöntemi: Oblimin with Kaiser Normalization.

AADOÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA sonuçlarına göre elde edilen 12 madde ve iki faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır.

AADOÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri ki-kare iyilik uyumu (χ^2/sd) 2.49, yaklaşık hataların ortalama karakökü (RMSEA) .055, iyilik uyum indeksi (GFI) .96, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) .94, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .98, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .96, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .97, IFI=.98, standardize edilmiş artık ortalamaların karakökü (SRMR) .037, sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) .73 ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) .61 olarak belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen iki faktörlü modele ilişkin t değerleri ise AGSR boyutu için 12.93 ile 20.58 ve ADEG boyutu için 16.52 ile 22.69 arasında değişmektedir. DFA analizi sonucunda AADOÖ faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. AADOÖ ölçme modeli Şekil 2.4'te sunulmuştur.



Şekil 2.4. AADOÖ ölçme modeli

AADOÖ güvenirlik çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 12 maddelik AADOÖ için toplam iç tutarlılık katsayısı .894 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ADEG alt boyutu için .863 ve AGSR alt boyutu için .888 olarak hesaplanmıştır.

Sınıfta algılanan demokratik ortam ölçeği (SADOÖ)

SADOÖ'nün geliştirilmesi sürecine ilgili literatürün incelenmesi ile başlanmıştır. Yapılan incelemelerin ardından öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak söz konusu alanda öğrencilerin sahip olduğu kavramsal yapılar incelenmiştir. Literatür taraması, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda 16 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan tekrar incelemelerinde, uzman görüşleri dikkate alınarak madde havuzu 12 maddeye indirgenmiş ve deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formuna verilecek cevaplar için 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır: "5" Kesinlikle Katılıyorum, "4" Katılıyorum, "3" Kararsızım, "2" Katılmıyorum, "1" Kesinlikle katılmıyorum. Öğrencilerin aynı boyut altında toplanabilecek maddeleri irdelemeden cevaplayabilecekleri bir durumu önlemek için deneme formundaki maddeler rastgele sıralanmıştır. Deneme formunun öğrenciler tarafından doldurulması araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi; katılımcıların birbirini etkilememesi, gerekli açıklamaların yapılması, kayıp değerlerin oluşmaması, oluşabilecek olumsuzluklara anında müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır. Verilerin analizine başlanmadan önce kayıp değerlerin kontrolünde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı ile belirlenen kritik χ^2 değerini aşan durumların; veri setinden silinmesi halinde faktör yapılarını ve toplam varyansı olumsuz etkilemesi, veri girişinde herhangi bir hatanın yapılmaması, verilerin örnekleme ait olması ve durumların gerçek anlamda farklı olması nedeniyle veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecine başlarken verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testinin sonuçları

incelenmiştir. KMO değeri (.836) ve Bartlett testi sonucu (chi-square=1.214E3, df=66 p=0.000) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

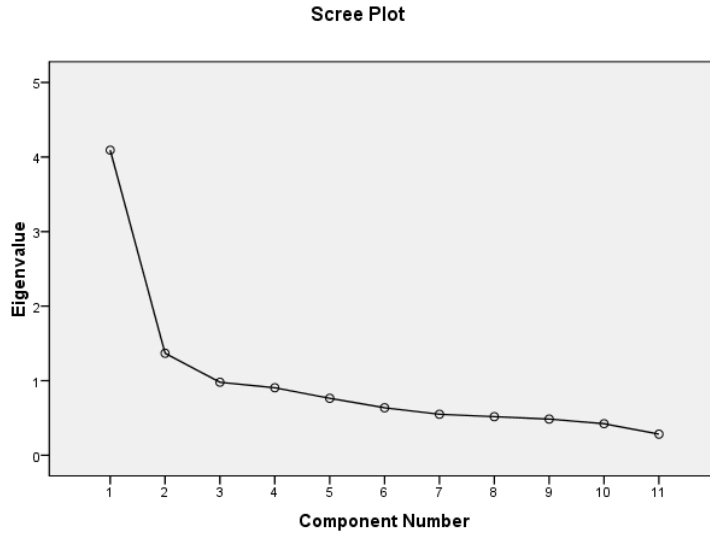
AFA sonuçlarına göre ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 faktör belirlenmiştir. Üç faktör toplam varyansın %56.492'sini açıklamaktadır (Çizelge 2.12).

Çizelge 2.12. SADOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
1	4.312	35.936	35.936
2	1.374	11.453	47.390
3	1.092	9.102	56.492

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Aynı faktöre yüklenen ve faktör madde yükü farkı .10'dan küçük olan 1 madde analizden çıkarılmıştır ve analiz tekrarlanmıştır. Güncellenmiş KMO değeri .828 ve Bartlett's test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı (chi-square=1.115E3, df=55, p=.000) bulunmuştur. Bu bulgular veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, "Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis)" işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal yapı göz önüne alındığında faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu varsayımı doğrultusunda "Direct Oblimin" döndürme işlemi kullanılmıştır. Faktör sayısı, özdeğerler ve Yamaç-Birikinti Grafiği (Grafik 2.3) incelenerek 2 olarak belirlenmiş ve AFA tekrarlanmıştır. Yamaç-Birikinti Grafiği, özdeğerleri y-ekseninde ve faktör sayısını x-ekseninde göstermektedir.



Grafik 2.3. SADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyanslar Çizelge 2.13'te gösterilmiştir.

Çizelge 2.13. SADOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
SAK	4.093	37.206	37.206
SDEG	1.368	12.433	49.639

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Çizelge 2.13 incelendiğinde kalan 11 maddenin iki faktörde toplandığını göstermektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %49.639 olarak tespit edilmiştir: sınıf içi katılım (SAK) boyutunun açıkladığı varyans %37.206 ve sınıf ortamındaki demokratik değerler (SDEG) boyutunun açıkladığı varyans %12.433 olarak belirlenmiştir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; SAK boyutu için 4.093 ve SDEG boyutu için 1.368'dir.

Faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları Çizelge 2.14'te belirtilmiştir.

Çizelge 2.14. SADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Bileşenler			
SAK		SDEG	
Madde	r	Madde	r
1	.701	7	.865
2	.697	8	.875
3	.688	9	.617
4	.731	10	.611
5	.648	11	.530
6	Çıkarıldı	12	.464

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

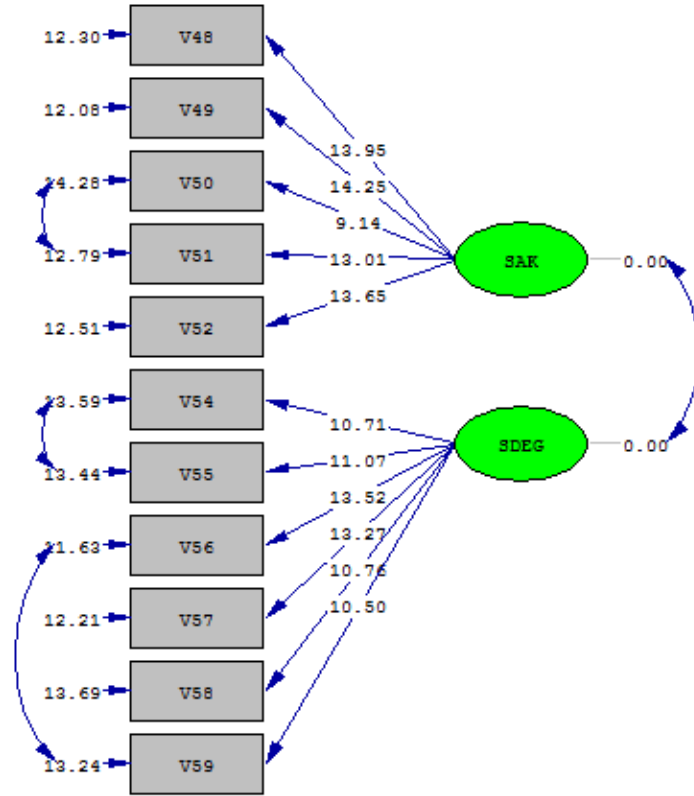
Döndürme Yöntemi: Oblimin with Kaiser Normalization.

Çizelge 2.14 incelendiğinde; SAK boyutunda yer alan beş maddenin toplam puan korelasyonları .648 ile .731 arasında ve SDEG boyutunda yer alan altı maddenin toplam puan korelasyonları .464 ile .875 arasında değişmektedir.

SADOÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA sonuçlarına göre elde edilen 11 madde ve iki faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır.

SADOÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri ki-kare iyilik uyumu (χ^2/sd) 2.01, yaklaşık hataların ortalama karakökü (RMSEA) .045, iyilik uyum indeksi (GFI) .97, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) .95, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .97, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .95, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .96, IFI=.97, standardize edilmiş artık ortalamaların karakökü (SRMR) .033, sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) .69 ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) .59 olarak belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen iki faktörlü modele ilişkin t değerleri ise SAK boyutu için 9.14 ile 14.25 ve SDEG boyutu için 10.50 ile 13.52 arasında değişmektedir. DFA analizi sonucunda SADOÖ faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. SADOÖ ölçme modeli Şekil 2.5'te sunulmuştur.



Chi-Square=80.37, df=40, P-value=0.00016, RMSEA=0.045

Şekil 2.5. SADOÖ ölçme modeli

SADOÖ güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 11 maddelik SADOÖ için toplam iç tutarlılık katsayısı .828 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları SAK alt boyutu için .764 ve SDEG alt boyutu için .778 olarak hesaplanmıştır.

Okulda algılanan demokratik ortam ölçeği (OADOÖ)

OADOÖ'nün geliştirilmesi sürecine ilgili literatürün incelenmesi ile başlanmıştır. Yapılan incelemelerin ardından öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak söz konusu alanda öğrencilerin sahip olduğu kavramsal yapılar incelenmiştir. Literatür taraması, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda 28 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan tekrar incelemelerinde, uzman görüşleri dikkate alınarak madde havuzu 22 maddeye indirgenmiş ve deneme formu oluşturulmuştur.

Deneme formuna verilecek cevaplar için 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır: “5” Kesinlikle Katılıyorum, “4” Katılıyorum, “3” Kararsızım, “2” Katılmıyorum, “1” Kesinlikle katılmıyorum. Öğrencilerin aynı boyut altında toplanabilecek maddeleri irdelemeden cevaplayabilecekleri bir durumu önlemek için deneme formundaki maddeler rastgele sıralanmıştır. Deneme formunun öğrenciler tarafından doldurulması araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi; katılımcıların birbirini etkilememesi, gerekli açıklamaların yapılması, kayıp değerlerin oluşmaması, oluşabilecek olumsuzluklara anında müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır. Verilerin analizine başlanmadan önce kayıp değerlerin kontrolünde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı ile belirlenen kritik χ^2 değerini aşan durumların; veri setinden silinmesi halinde faktör yapılarını ve toplam varyansı olumsuz etkilemesi, veri girişinde herhangi bir hatanın yapılmaması, verilerin örnekleme ait olması ve durumların gerçek anlamda farklı olması nedeniyle veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecine başlarken verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değeri (.882) ve Bartlett testi sonucu (chi-square=3.649E3, df=231 p=0.000) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

AFA sonuçlarına göre ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 5 faktör belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin açıklanan varyanslar Çizelge 2.15’te gösterilmiştir.

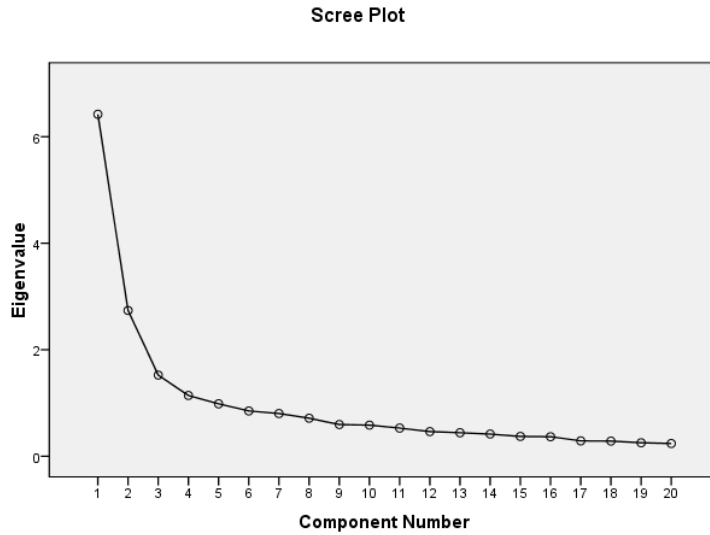
Çizelge 2.15. OADOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
1	7.148	32.493	32.493
2	2.968	13.492	45.985
3	1.693	7.695	53.680
4	1.167	5.305	58.984
5	1.089	4.949	63.933

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Çizelge 2.15 incelendiğinde 5 faktör toplam varyansın %63.933’ünü açıklamaktadır.

Aynı faktöre yüklenen ve faktör madde yükü farkı .10'dan küçük olan 2 madde analizden çıkarılmıştır ve AFA tekrarlanmıştır. Güncellenmiş KMO değeri .828 ve Bartlett's test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2=3.009E3$, $df=190$, $p=.000$) bulunmuştur. Bu bulgular veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, “Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis)” işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal yapı göz önüne alındığında faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu varsayımı doğrultusunda ”Direct Oblimin” döndürme işlemi kullanılmıştır. Faktör sayısı, özdeğerler ve Yamaç-Birikinti Grafiği (Grafik 2.4) incelenerek 4 olarak belirlenmiştir. Yamaç-Birikinti Grafiği, özdeğerleri y-ekseninde ve faktör sayısını x-ekseninde göstermektedir.



Grafik 2.4. OADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Çizelge 2.16 kalan 20 maddenin dört faktörde toplandığını göstermektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %59.113 olarak tespit edilmiştir: “Okulda Görev ve Sorumluluklar (OGSR)” boyutunun açıkladığı varyans %32.108, “Okul Ortamında Demokratik Değerler (ODEG)” boyutunun açıkladığı varyans %13.687, “Okulda Aktif Katılım (OAK)” boyutunun açıkladığı varyans %7.616 ve “Okula Aidiyet (OAID)” boyutunun açıkladığı varyans %5.702 olarak belirlenmiştir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; OGSR boyutu için 6.422, ODEG boyutu için 2.737, OAK boyutu için 1.523 ve OAID boyutu için 1.140’tır.

Çizelge 2.16. OADOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
OGSR	6.422	32.108	32.108
ODEG	2.737	13.687	45.795
OAK	1.523	7.616	53.411
OAID	1.140	5.702	59.113

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları Çizelge 2.17’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.17. OADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Bileşenler							
OGSR		ODEG		OAK		OAID	
Madde	R	Madde	r	Madde	r	Madde	r
1	.760	8	.792	14	.479	19	.501
2	.675	9	.326	15	.721	20	.908
3	.846	10	.767	16	.670	21	.730
4	.818	11	.826	17	.691	22	.888
5	.797	12	.608	18	Çıkarıldı		
6	.691	13	Çıkarıldı				
7	.451						

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

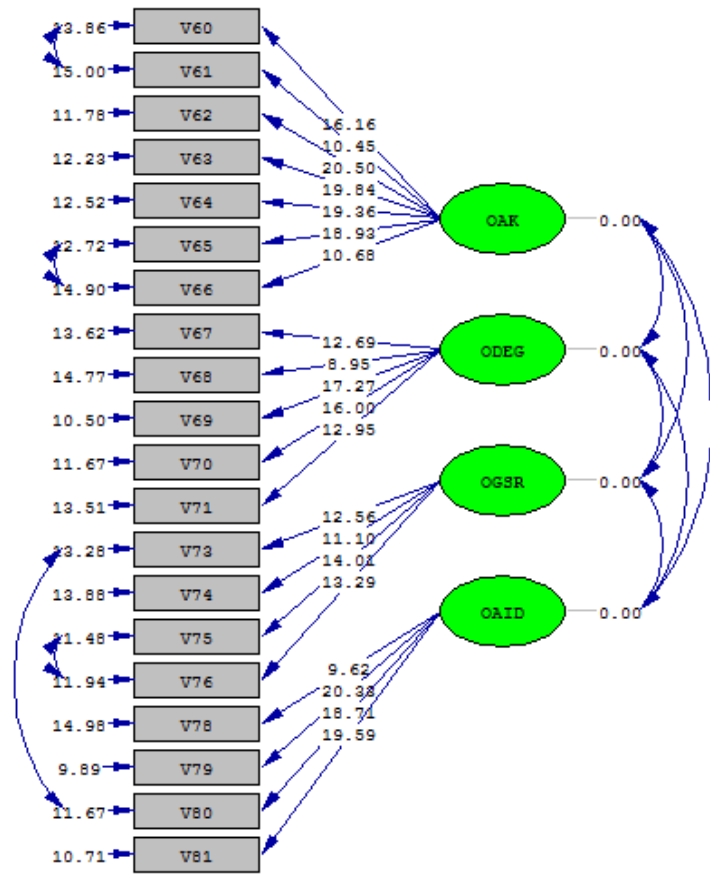
Döndürme Yöntemi: Oblimin with Kaiser Normalization.

Çizelge 2.17 incelendiğinde; OGSR boyutunda yer alan yedi maddenin toplam puan korelasyonları .451 ile .846 arasında, ODEG boyutunda yer alan beş maddenin toplam puan korelasyonları .326 ile .826 arasında, OAK boyutunda yer alan dört maddenin toplam puan korelasyonları .479 ile .721 arasında ve “Okula Aidiyet (OAID)” boyutunda yer alan dört maddenin toplam puan korelasyonları .501 ile .908 arasında değişmektedir.

OADOÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA sonuçlarına göre elde edilen 20 madde ve dört faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır.

OADOÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri ki-kare iyilik uyumu (χ^2/sd) 2.70, yaklaşık hataların ortalama karakökü (RMSEA) .059, iyilik uyum indeksi (GFI) .92, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) .89, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .93, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .89, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .91, IFI=.93, standardize edilmiş artık ortalamaların karakökü (SRMR) .060, sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) .75 ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) .70 olarak belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen dört faktörlü modele ilişkin t değerleri ise OAK boyutu için 10.45 ile 20.50, ODEG boyutu için 8.95 ile 17.27, OGSR boyutu için 11.10 ile 14.01 ve OAID boyutu için 9.62 ile 20.33 arasında değişmektedir. DFA analizi sonucunda OADOÖ faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. OADOÖ ölçme modeli Şekil 2.6'da sunulmuştur.



Chi-Square=431.15, df=160, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 2.6. OADOÖ ölçme modeli

OADOÖ güvenirlik çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 20 maddelik OADOÖ için toplam iç tutarlılık katsayısı .882 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları OAK alt boyutu için .869, ODEG alt boyutu için .770, OGSR alt boyutu için .756 ve OAID alt boyutu için .794 olarak hesaplanmıştır.

Toplumda algılanan demokratik ortam ölçeği (TADOÖ)

TADOÖ'nün geliştirilmesi sürecine ilgili literatürün incelenmesi ile başlanmıştır. Yapılan incelemelerin ardından öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak söz konusu alanda öğrencilerin sahip olduğu kavramsal yapılar incelenmiştir. Literatür taraması, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda 11

maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan tekrar incelemelerinde, uzman görüşleri dikkate alınarak madde havuzu 9 maddeye indirgenmiş ve deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formuna verilecek cevaplar için 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır: “5” Kesinlikle Katılıyorum, “4” Katılıyorum, “3” Kararsızım, “2” Katılmıyorum, “1” Kesinlikle katılmıyorum. Öğrencilerin aynı boyut altında toplanabilecek maddeleri irdelemeden cevaplayabilecekleri bir durumu önlemek için deneme formundaki maddeler rastgele sıralanmıştır. Deneme formunun öğrenciler tarafından doldurulması araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi; katılımcıların birbirini etkilememesi, gerekli açıklamaların yapılması, kayıp değerlerin oluşmaması, oluşabilecek olumsuzluklara anında müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır. Verilerin analizine başlanmadan önce kayıp değerlerin kontrolünde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı ile belirlenen kritik χ^2 değerini aşan durumların; veri setinden silinmesi halinde faktör yapılarını ve toplam varyansı olumsuz etkilemesi, veri girişinde herhangi bir hatanın yapılmaması, verilerin örnekleme ait olması ve durumların gerçek anlamda farklı olması nedeniyle veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecine başlarken verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değeri (.881) ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2=1.895E3$, $df=36$, $p=0.000$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

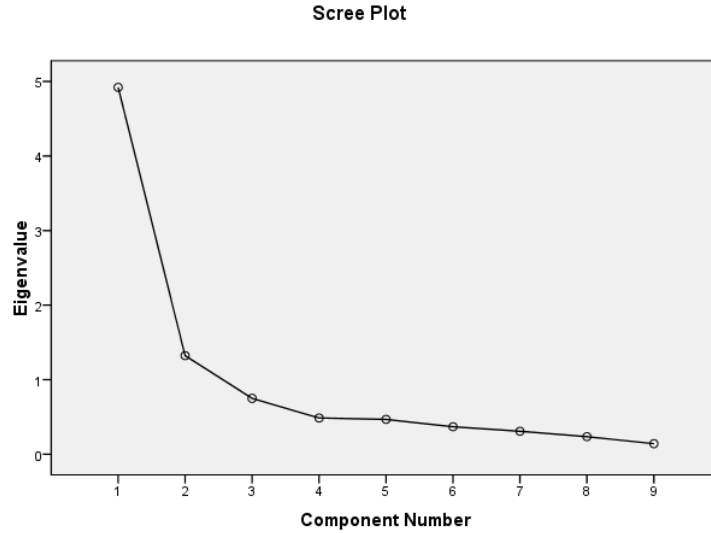
AFA sonuçlarına göre ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 2 faktör belirlenmiştir. İki faktör toplam varyansın %69.376’sını açıklamaktadır: “Toplumdaki Demokratik Değerler (TDEG)” boyutunun açıkladığı varyans %54.678 ve “Topluma Aidiyet (TAID)” boyutunun açıkladığı varyans %14.698 olarak belirlenmiştir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; TDEG boyutu için 4.921 ve TAID boyutu için 1.323’tür (Çizelge 2.18).

Çizelge 2.18. TAODOÖ için açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi (%)	Kümülatif Yüzde (%)
TDEG	4.921	54.678	54.678
TAID	1.323	14.698	69.376

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Aynı faktöre yüklenen ve faktör madde yükü farkı .10'dan küçük olan, herhangi bir faktörü yüklenmeyen faktörü yükü .32'den küçük olan madde bulunmamaktadır. Faktör sayısı özdeğerler ve Yamaç-Birikinti Grafiği (Grafik 2.5) incelenerek 2 olarak belirlenmiştir. Yamaç-Birikinti Grafiği, özdeğerleri y-ekseninde ve faktör sayısını x-ekseninde göstermektedir.



Grafik 2.5. TADOÖ yamaç-birikinti grafiği

Gerçekleştirilen işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, “Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis)” işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal yapı göz önüne alındığında faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu varsayımı doğrultusunda ”Direct Oblimin” döndürme işlemi kullanılmıştır.

Faktör yapılarını oluşturan maddelere ilişkin puan korelasyonları Çizelge 2.19’da belirtilmiştir.

Çizelge 2.19. TADOÖ bileşenlerine ilişkin ilişki matrisi

Bileşenler			
TDEG		TAID	
Madde	r	Madde	r
1	.829	6	.634
2	.860	7	.913
3	.858	8	.920
4	.710	9	.812
5	.740		

Çıkartım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

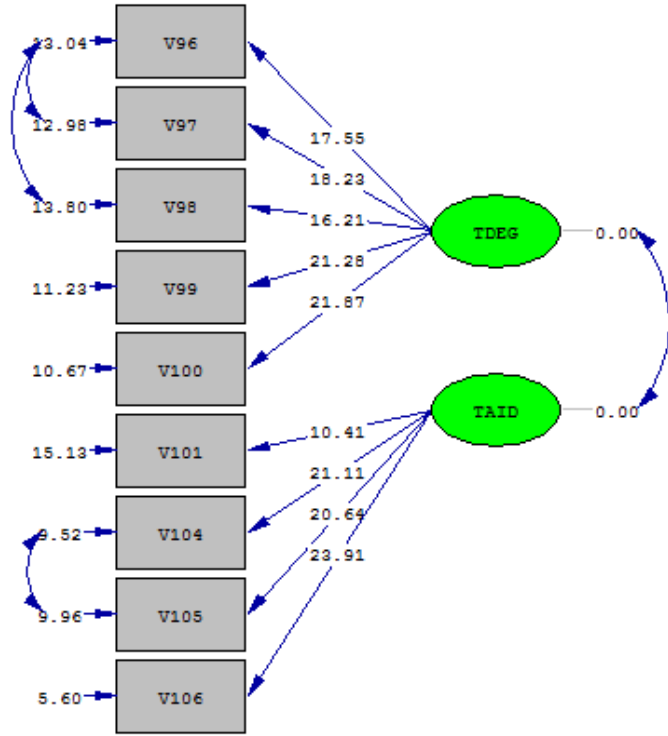
Döndürme Yöntemi: Oblimin with Kaiser Normalization.

Çizelge 2.19 incelendiğinde; TDEG boyutunda yer alan 5 maddenin toplam puan korelasyonları .710 ile .860 arasında ve TAID boyutunda yer alan dört maddenin toplam puan korelasyonları .634 ile .920 arasında değişmektedir.

TADOÖ doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA sonuçlarına göre elde edilen 9 madde ve iki faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır.

TADOÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri ki-kare iyilik uyumu (χ^2/sd) 2.16, yaklaşık hataların ortalama karakökü (RMSEA) .049, iyilik uyum indeksi (GFI) .98, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) .96, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .99, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .98, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .98, IFI=.99, standardize edilmiş artık ortalamaların karakökü (SRMR) .028, sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) .63 ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) .50 olarak belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen dört faktörlü modele ilişkin t değerleri ise TDEG boyutu için 16.21 ile 21.87 ve TAID boyutu için 10.41 ile 23.91 arasında değişmektedir. DFA analizi sonucunda TADOÖ faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. TADOÖ ölçme modeli Şekil 2.7'de sunulmuştur.



Chi-Square=49.73, df=23, P-value=0.00100, RMSEA=0.049

Şekil 2.7. TADOÖ ölçme modeli

TADOÖ güvenirlik çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 9 maddelik TADOÖ için toplam iç tutarlılık katsayısı .887 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları TDEG alt boyutu için .850 ve TAID alt boyutu için .910 olarak hesaplanmıştır.

2.5.3.3. Görüşmeler

Öğrenci görüşmeleri

Nicel verilerden alınan sonuçlar doğrultusunda sınıflar arasında madde ve faktör bazında belirlenen farklılıklar ve düşük puanlı maddeler baz alınarak görüşme formu araştırmacı ve 3 alan uzmanı tarafından oluşturulmuştur (EK 12).

Odak-grup görüşmeleri

Odak grup görüşmelerinde, katılımcılar araştırmacı ile değil birbirleriyle etkileşim kurmaktadır. Bu etkileşim katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarabilmektedir. Araştırmacının gündemi değil, katılımcıların gündemi konuya egemen olur ve daha gerçekçi sonuçlar elde edilir. Cohen vd.'ye (2007: 376) göre odak grup görüşmelerinde, belirli bir temayı veya konuyu tartışmak için örneklemin seçilmiş bir kesimi bir araya getirilir. Grupla etkileşimin veri ve sonuçlara götürdüğü bir düzenlemedir.

Odak grup görüşmeleri, bir grubun belli bir konu üzerinde konuşmasını sağlamak amacıyla işe koşulur (Bogdan & Biklen, 2007: 109). Gruplar görüşme süresince birbirlerinin görüşlerini tetikleyebilir, etkileyebilir ya da kendi görüşlerini sunabilir. Odak grup görüşmelerinin dezavantajları da bulunmaktadır. Bireyler grup içerisinde kendi gerçek düşüncelerini ifade etmek istemeyebilirler. Bazı katılımcılar çok fazla konuşabilir ve bu durumun farkında olmayabilir ya da diğer katılımcıların düşüncelerini baskılayabilirler. Oluşabilecek olumsuz durumlar pilot görüşmeler süresince belirlenmelidir. Araştırmacı tarafından belirlenen olumsuz durumlar için bir takım önlemler alınması gereklidir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından alınan önlemler aşağıdaki gibidir:

- Odak grup görüşmeleri başlarken araştırmacı katılımcılara kendini tanıtmalıdır.
- Araştırmanın konusu ve amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmelidir.
- Araştırma sonuçlarının nasıl, ne zaman ve nerede yayınlanacağı katılımcılara bildirilmelidir.
- Araştırma gizliliği konusunda katılımcılar bilgilendirilmeli ve sesli ya da görsel kayıt tutulacak ise izinleri alınmalıdır.
- Katılımcılara karşı samimi ve olumlu bir tutum sergilenmelidir.
- Katılımcılara odak grup görüşmesi hakkında kurallar bildirilmelidir.
- Odak grup görüşmeleri süresince araştırmacının görevi katılımcılara bildirilmelidir.
- Katılımcılar arasında söz hakkı eşit bir şekilde dağıtılmalıdır.
- Katılımcıların gereğinden fazla konuşması ve konu dışına çıkması durumunda araştırmacı uygun bir şekilde araştırma odağına geri dönülmesini sağlamalıdır.

Odak grup görüşmelerinde kullanılacak görüşme formunda araştırmacının amacı, uyulması gereken kurallar ve görüşmenin tahmini süresini belirten bir yönerge yer almaktadır. Patton'a (1987: 135) göre odak grup görüşmeleri, 3-5 arası katılımcı ile 1-2 saat arasında görüşme yapılarak gerçekleştirilir. Odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerden alınan sonuçlar doğrultusunda sınıflar arasında madde ve faktör bazında belirlenen farklılıklar ve düşük puanlı maddeler baz alınarak görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme sorularının yanı sıra kullanılacak sonda soruları ile derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen görüşmeleri

Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerin gerçekleştirildiği DTS ve YTS'de derse giren ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında aşağıdaki süreçlerden edilen veriler dikkate alınmıştır:

- Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri
- Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler
- Okul genelinde gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemler
- Öğrencilerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler
- Alan notları

Bu süreçler doğrultusunda elde edilen veriler sonucunda öğretmenlere yönelik görüşme formu oluşturulmuştur (EK 13).

Görüşme formlarının hazırlanması sürecinde uzun bir süreç takip edilmiştir. Araştırmanın nicel veri toplama ve analiz sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşmeleri ve sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen örtük program öğeleri öğrenci görüşmeleri ve sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler kapsamında belirlenmiştir. Nicel ve nitel çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ile konunun derinlemesine incelenmesi amacıyla öğretmenlere yönelik görüşme soruları ve sorulara ait sondalar hazırlanmış ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınan ilkeler aşağıdaki gibidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 128):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma
- Odaklı sorular hazırlama
- Açık uçlu sorular sorma
- Yönlendirmekten kaçınma
- Çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama
- Farklı türden sorular yazma
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme
- Soruları geliştirme

Yapılandırılmamış alan görüşmeleri

Yapılan gözlemler sürecinde öğrencilerden ve öğretmenlerden anında dönüt almak amacıyla yapılandırılmamış alan görüşmelerine başvurulmuştur. Yapılandırılmamış görüşmeler, zaman dilimi olarak okul saatleri içinde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, ortaya çıkan durumlar hakkında daha derinlemesine bilgi elde etmek ve yanlış ve gerçeği yansıtmayan yorumların önüne geçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2.5.3.4. Gözlemler

Araştırmanın nitel boyutunda demokratik vatandaşlık tutumunun resmi ve uygulamadaki program açısından incelenmesi amacıyla kullanılan diğer bir nitel veri toplama yöntemi katılımcı olmayan gözlemlerdir. Araştırma probleminin en iyi şekilde anlaşılabilmesi için demokratik vatandaşlık tutum puanları en düşük ve en yüksek sınıflar seçilmiştir.

DTS ve YTS’de, ölçeklerden ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda ek bir teknik olarak katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Veri doygunluğu sağlanana kadar gözlemler sürdürülmüştür.

Katılımcı olmayan gözlemciler katılımcıların etkinliklerine dâhil olmadan ortama hâkim bir konumdan sınıfı gözlemleyen ve not kaydeden gözlemcilerdir (Creswell, 2005). Gözlemlerde alınan notlar “alan notları” olarak adlandırılmaktadır. Alan notları, nitel çalışmada bir gözlem süresince araştırmacı tarafından tutulan sözcüklerdir (Creswell, 2005). Yapılan gözlemler ve gözlem esnasında tutulan alan notları öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin belirlenmesi bağlamında kullanılmıştır.

İnsanlar bilinçli olarak ya da farkında olmadan söylediklerinden farklı davranabilirler. Bireyleri ortam içinde doğrudan gözlemlemek araştırmacıya gerçekçi bir kontrol imkânı sağlamaktadır. Gözlemde araştırmacı ikinci el hesaplara bakmak yerine, yerinde olan durumu doğrudan inceleyebilir (Cohen et al., 2007: 396).

Gözlem sürecinde araştırmacı sınıfın en arka sırasında sınıfa hâkim bir konumda yer almıştır. Araştırmacının seçtiği konum sınıf içinde gerçekleşen bütün aktivitelerin gözlemlenmesine olanak sağlamaktadır. Gözlem sürecinin başlangıcında ortama sessiz ve yavaş bir şekilde bakarak kısa bir gözlem yapmak sınıf ortamının tanınmasına ve daha iyi içselleştirilmesine yardımcı olmuştur. Sınıf ortamında neyin, nasıl, ne kadar süre gözlemleneceğinin araştırma kapsamında belirlenmesi gerekir. Katılımcı ya da katılımcı olmayan gözlem rolünün belirlenmesi önemlidir. Sınıf ortamında gözlemci rolünün bir anda değişmesi (katılımcılar tarafından araştırmacının etkinliklere dâhil edilmesi, soru yöneltmesi ya da iletişim kurulması) durumunda araştırmacı tarafından önleyici stratejiler geliştirilerek giderilmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlarla karşılaşan araştırmacı, sürece etki etmeyecek kısa cevaplar verme, cevap vermeden onaylama işareti kullanma, öğretmenle gözlem öncesi konu hakkında bilgilendirme toplantısı yapma, gözlem notlarının kısa kodlarla ya da farklı bir dil kullanılarak yazılması yollarını kullanarak gözlem sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlara önlem almıştır.

Araştırmacının katılımcı olmayan gözlemler süresince sınıfta benimsenmesi ve süreç boyunca öğretmen ve öğrenci tarafından fark edilmemesi gerekmektedir. Araştırmacı bu bağlamda 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında okul ortamında bulunarak öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve okul personeli tarafından okulun bir üyesi gibi algılanmayı sağlamıştır. Sınıf ortamında katılımcılara arkadaşça ve saygılı

yaklaşılmıştır. Katılımcılar araştırmacıyı bir tehdit ya da uyarıcı olarak değil sınıfın pasif bir bireyi olarak algılamıştır. Payne ve Payne'e (2004) göre gözlemler, gözlemlenmeyi kabul eden katılımcılar tarafından davranışların tekrar edildiği sabit bir ortamda en iyi sonuçları vermektedir.

Gözlemler süresince araştırmacı tarafından açıklayıcı alan notlarının yanı sıra bu notları anlamlandıran ve içgörüsünü yansıtan yansıtıcı alan notları tutulmuştur. Bir öğrenciyi gözlemlerken farklı bir konudan kitap açtığını gördüğünüzde ilgisi dağılmış, farklı bir derse ait ödevi yapıyor, sınava hazırlanıyor, uygulanan yöntem ve teknikler ona hitap etmiyor olabilir. Sınıf ortamında sadece yapılan etkinliği aktif bir biçimde dinlemek ve izlemek yeterli değildir. Araştırmacı seçtiği ortamı gözlemlerken katılımcıların davranışlarını anlamlandırabilecek ve açıklayabilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalıdır.

Öğrencilerin en çok zaman geçirdikleri ve sosyal hayat deneyimleri yaşadıkları yerler sınıflardır. Öğrencilerin sınıflarda gözlemlenmesi araştırmacıya birçok açıdan avantajlar sağlamaktadır: birinci elden deneyim yaşama, nicel ve nitel verilerin anlamlandırılması ve desteklenmesi, bağlamın bütüncül olarak ele alınması. Yapılan gözlemler araştırmada elde edilen nicel verileri ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel verileri anlamlandırmanın yanı sıra öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için kaynak oluşturmaktadır.

2.5.3.5. Alan notları

Araştırma soruları kapsamında, okul ortamında tutulan alan notları elde edilen verilerin irdelenmesinde kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (2007) göre alan notları iki tür materyalden oluşmaktadır. Birincisi açıklayıcı notlardır. Araştırmacı gözlenen ortam, bireyler, aktiviteler ve diyalogların sözcüklerle resmini çizer. İkincisi ise yansıtıcı notlardır. Bu bölümde araştırmacı gözleme ilişkin akıl, düşünce ve ilgi çerçevesini yansıtır. Alan notları neleri kapsamalıdır:

- Ortamda bulunan nesnelerin portresi
- Fiziksel görünüm, konuşma ve davranma şekli,
- Diyalogların inşası
- Fiziksel ortamın tanımlanması

- Belirli olaylar
- Faaliyetlerin tasviri
- Araştırmacının rolü ve etkileri

2.5.3.6. Doküman analizi

Durum çalışmalarında araştırmacılar görüşmeler ve gözlemlere ek olarak araştırma problemiyle ilgili var olan dokümanları incelemek isteyebilir. Bir araştırma problemi ile ilişkili birçok kaynaktaki dokümanlar incelenebilir ve farklı yöntemlerle analiz edilebilir. Bu aşamada önemli olan sorulardan biri dokümanın hangi amaçla kullanılacağıdır. Hancock ve Algozzine (2006: 51) araştırmacının doküman kullanmayı planladığı zaman bilginin kimde olduğu, hangi bölümünün kullanılacağı, nerede ve ne zaman hazırlandığı sorularını sorması gerektiğini vurgulamaktadır.

Doküman analizi durum çalışmalarında yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Hancock & Algozzine, 2006). Doküman analizinden elde edilen veriler görüşmeler ve gözlemlerle bir araya getirildiği zaman, araştırmacılar bu çoklu verileri özetleme ve yorumlamada kullanmalıdır.

Bu çalışma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi öğretim programlarının özellikleri, gözlemlerin gerçekleştiği sınıf düzeyinde okutulan öğretim programlarının doküman analizi yöntemiyle analiz edilmesiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim onuncu sınıflarda okutulan Biyoloji, Girişimcilik, Dil ve Anlatım, Beden Eğitimi, Fizik 1, İngilizce 2, Türk Edebiyatı, Matematik, Kimya, Drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Diksiyon, Rehberlik, Uluslararası İlişkiler dersleri öğretim programları incelenmiştir.

2.5.4. Verilerin Analizi

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde; frekans, ortalama, standart sapma, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U ve yol analizi (path analysis) istatistikî analiz yöntemlerine başvurulmuştur.

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla frekans, ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız değişkenlerin iki kategorili olduğu analizlerde Mann-Whitney U non-parametrik testi; ikiden fazla kategorili olduğu analizlerde ise Kruskal-Wallis H non-parametrik testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ve bağımlı değişkenle olan ilişki derecesini yordamak için ise yol analizine (path analysis) başvurulmuştur.

Frekans, ortalama, standart sapma, Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U analiz yöntemlerinde SPSS 16.0 ve MS Excel 2007 paket programı; yol analizi (path analysis) yöntemi için ise Lisrel 8.1 paket programı kullanılmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel analizler için kullanılan veriler genellikle alan çalışmalarından gelmektedir. Alan çalışmaları süresince, araştırmacı araştırma ortamında –bir program, bir organizasyon, bir topluluk ya da bir çalışmanın önemli olan durumlarının gözlemlenebilecek, insanlarla görüşmeler yapabilecek ve dokümanları analiz edebilecek her yerde– zaman harcar. Araştırmacı aktivitelerin ve etkileşimlerin birinci elden gözlemlerini yapar, bazen de kişisel olarak bu aktivitelere katılımcı gözlemci olarak katılır. Nitel araştırmacı insanlarla deneyimleri ve algıları hakkında konuşur. Araştırma ortamında ne olduğunu görmek ve anlamak için dokümanları okumak, olayları öykülemek ve içerik analizi (Patton, 2002) yapmak tek başına yeterli bilgi vermeyebilir. Bu yöntemleri birlikte işe koşturmak gerekir.

Bu çalışmada nitel verilerin analizinde içerik analizi, betimsel analiz ve doküman analizi kullanılmıştır. İçerik analizlerin yapılmasında Maxqda 12.00 ve MS Excel programlarına başvurulmuştur.

2.5.2.1. İçerik analizi

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Cohen vd.'ye göre (2007: 475-476) “içerik analizi” terimi çoğunlukla özensizce kullanılmaktadır. Aslında, yazılı verilerin özetlenip raporlanmasına ilişkin süreci -verilerin ana içeriği ve mesajı- tanımlar. İçerik analizi, bir teoriyi üretmek veya test etmek için metinler ve analizleri alır, bunları önceden var olan kategorilerin ve ortaya çıkan temaların kullanımı yoluyla özet haline indirgeyip sorgularlar. Basitçe söylemek gerekirse, içerik analizi kodlamayı, kategorilendirmeyi (Kelime, cümle, cümle vb. analiz birimlerinin yerleştirilebileceği anlamlı kategoriler yaratma), karşılaştırmayı (kategoriler ve aralarında bağlantılar oluşturma) ve sonuçlandırmayı (teorik sonuçları metinden çizme) içerir. Weber’e (1990: 9) göre içerik analizinin amaçları şunları içermektedir: anketlerde açık uçlu soruların kodlanması; bireysel, grupsal, kurumsal ve toplumsal konuların odağının ortaya çıkarılması ve iletişimsel içeriğin kalıp ve eğilimlerinin tanımlanması. Yıldırım ve Şimşek (2011: 244) nitel araştırmanın yüzdelere indirgenmesinde izlenecek bazı aşamaları şöyle aktarmaktadır: analiz biriminin saptanması, tema ve kategorilerin açık ve kesin bir biçimde tanımlanması, kodlamanın örnek bir veri seti üzerinde denenmesi, kodlama sonuçları ile önceden saptanmış olan tema veya kategorilerin tekrar gözden geçirilmesi, yeniden gözden geçirilmiş kodlarla başka bir örnek veri setinin kodlanması ve verinin tümünün kodlanması.

Cohen vd.'ye (2007: 476-483) göre içerik analizinin tüm süreci aşağıdaki onbir basamağı takip etmektedir:

- Basamak 1: İçerik analizi ile ele alınacak araştırma sorularını tanımlama
- Basamak 2: Metin birimlerinin örnekleneceği popülasyonu tanımlama
- Basamak 3: Dâhil edilecek örnekleme belirleme
- Basamak 4: Dokümanın üretileceği bağlamı tanımlama

- Basamak 5: Analiz birimlerini tanımlama
- Basamak 6: Analizde kullanılacak kodları belirleme
- Basamak 7: Analiz için kategorileri oluşturma
- Basamak 8: Verilerin kodlanması ve kategorilendirilmesinin gerçekleştirilmesi
- Basamak 9: Veri analizini gerçekleştirme
- Basamak 10: Özetleme
- Basamak 11: Spekülatif çıkarımlar yapma

Literatürde içerik analizi süreci için farklı tanımlamalar ve kategorilendirmeler görülmektedir. Ancak bu araştırma kapsamında, içerik analizi sürecindeki belli bir tanımlama ve aşamalandırmanın yanı sıra araştırmacının konu hakkındaki uzmanlık ve olgunluk düzeyinin de önemli olduğu görülmüştür. Her araştırma kendi kapsam, bağlam ve yöntemsel icrası ile anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmada içerik analizi süreci izlenen aşamalar ve tanımlamalar bakımından farklılık gösterebilir. Dahası karma araştırma metoduyla harmanlanmış bir içerik analizi için farklı bir model öne sürülebilir. Bu çalışmada hazırlık ve uygulama olmak üzere içerik analizi için iki aşamalı bir model kullanılmıştır.

Hazırlık aşamasında, içerik analizi sürecine literatür taraması ve uzman görüşleri ile araştırma kapsamı çerçevesinde ana kategorilerin belirlenmesi ile başlanmıştır. Ulaşılan kategoriler öğrencilerle yapılan pilot odak grup görüşmeleri için bir yol çizmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda kategoriler gözden geçirilirken araştırmacıya rehberlik edecek temalar ve kodlamalar belirlenmiştir. Uzman görüşleri ve literatür taraması tekrar edilerek ana kategoriler netleştirilmiştir.

Uygulama aşamasında, nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler bire bir bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veriler okunarak kelime, sözcük grubu, cümle ve paragraflar halinde anlamlandırılarak kodlanmıştır (EK 10). Kodlama işlemi yapılırken kodlamalar anında tema ve kategoriler halinde organize edilmiştir. Kodlama işleminin anında yapılması iş ve işlemlerin daha düzenli yapılmasının yanı sıra yapılan işlemin güvenilirliğini arttırmaktadır. Bir ifadenin birden fazla kodla anlamlandırıldığı işlemler olmuştur. Bu tür durumlar aynı zamanda kodlar, temalar ve kategoriler arasındaki ilişkinin anlamlandırılabilmesi bakımından önem

taşımaktadır. Kodlama işlemlerinin ardından her kod altında bulunan ifadeler ve kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek temalar ve kodlamalar revize edilmiştir. Elde edilen temalar, kategoriler, kodlamalar ve ifadeler 3 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan eklemeler, çıkarmalar ve düzeltmeler sonunda içerik analizine son hali verilmiştir.

Odak grup görüşmeleri kapsamında toplam 31 öğrenciyle yapılan görüşme verileri bilgisayar ortamına aktararak 1083 satırlık veri dosyası elde edilmiştir. Verilere kolay ulaşımın sağlanması ve alıntılama doğru ve bütüncül bilgi verilmesi amacıyla veri dosyasındaki her paragraf bir satıra karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Paragraflar bir veya birden fazla sayıda cümleden oluşmaktadır.

Sınıflar bazında en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelere ilişkin veriler incelendiğinde; dokuzuncu sınıf şubesinde 4 öğrenciden 140 satırlık veri, onuncu sınıf şubesinde 5 öğrenciden 143 satırlık veri, onbirinci sınıf şubesinde 3 öğrenciden 107 satırlık veri, onikinci sınıf şubesinde 4 öğrenciden 125 satırlık veri olmak üzere toplamda 16 öğrenciden 515 satırlık veri elde edilmiştir (Çizelge 2.20).

Çizelge 2.20. Sınıflar bazında en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip şubelerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin öğrenci sayısı ve satır sayısı

	Odak grup görüşmesi	Öğrenci sayısı	Satır sayısı
Sınıflar bazında en yüksek tutuma sahip sınıflar	9. sınıf	4	140
	10. sınıf	5	143
	11. sınıf	3	107
	12.sınıf	4	125
	Toplam	16	515

Sınıflar bazında en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelere ilişkin veriler incelendiğinde; dokuzuncu sınıf şubesinde 4 öğrenciden 149 satırlık veri, onuncu sınıf şubesinde 3 öğrenciden 131 satırlık veri, onbirinci sınıf şubesinde 4 öğrenciden 140 satırlık veri, onikinci sınıf şubesinde 4 öğrenciden 148 satırlık veri olmak üzere toplamda 15 öğrenciden 568 satırlık veri elde edilmiştir (Çizelge 2.21).

Çizelge 2.21. Sınıflar bazında en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip şubelerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin öğrenci sayısı ve satır sayısı

	Odak grup görüşmesi	Öğrenci sayısı	Satır sayısı
Sınıflar bazında en yüksek tutuma sahip sınıflar	9. Sınıf	4	149
	10. Sınıf	3	131
	11. Sınıf	4	140
	12. Sınıf	4	148
	Toplam	15	568

İçerik analizi sonucunda 4 ana tema kapsamında incelenen verilerden 32 kategori ve bu kategorilere ait toplam 817 kodlama elde edilmiştir. Aile temasında ait 8 kategori ve 235 kodlama, sınıf temasına ait 8 kategori ve 170 kodlama, okul temasına ait 5 kategori ve 129 kodlama elde edilmiştir (Çizelge 2.22).

Çizelge 2.22. İçerik analizi sonucu elde edilen kategorilere ilişkin tema sayısı ve kodlama sayısı

Ana temalar	Kategori sayısı	Kodlama sayısı
Aile	8	235
Sınıf	8	170
Okul	11	283
Toplum	5	129
Toplam	32	817

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin analizlerin sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntıların aktarımında, katılımcılara ilişkin alıntılama bilgisi bölümü aşağıda verilen örnekteki gibi kodlanmıştır.

Örnek alıntı: “Aile kızları topluma hazırlamak için baskı yapabiliyor.”
(G4YEÖ1, 107)

Yukarıda gösterilen alıntılama “G4” kodu öğrencinin kaçınıcı odak grup görüşmesinde yer aldığı; “Y” kodu öğrencinin sınıflar bazında en yüksek tutumlu şubelerde (düşük tutumlu sınıflar için “D” kodu kullanılmıştır) yer aldığı; “E” kodu cinsiyetini (Kız öğrenciler için “K” kodu kullanılmıştır); “Ö1” kodu öğrencinin odak grup görüşmesinde görüşü alınan kaçınıcı öğrenci olduğu, virgülden sonraki “107” kodu ise alıntılama yapılan öğrenci ifadesinin odak grup görüşmesi dokümanının kaçınıcı satırında yer aldığı bilgisini göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında toplam 10 öğretmenle gerçekleştirilen görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılarak 432 satırlık veri dosyası elde edilmiştir. Verilere kolay ulaşımın sağlanması ve alıntılama doğru ve bütüncül bilgi verilmesi amacıyla veri dosyasındaki her satır ya da paragraf anlam bütünlüğü içinde bir satıra karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Paragraflar bir veya birden fazla sayıdan oluşabileceği gibi bazı satırlar öğretmenlerin ifade ediş biçimleri doğrultusunda birkaç kelimelik sözcük öbeklerinden de oluşabilmektedir (EK 8).

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin analizlerin sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntıların aktarımında, katılımcılara ilişkin alıntılama bilgisi bölümü aşağıda verilen örnekteki gibi kodlanmıştır.

Örnek alıntı: “Ailede bir çocuğun demokratik tutum kazanması için anne-baba tutumları ve kardeşler arasındaki ilişkiler büyük önem taşımaktadır.”
(T.1, 26)

Yukarıda gösterilen alıntılama “T.1” kodu öğretmenin kaçınıcı yarı yapılandırılmış görüşmede yer aldığı ve virgülden sonraki “26” kodu ise alıntılama yapılan öğretmen ifadesinin görüşme dokümanının kaçınıcı satırında yer aldığı bilgisini göstermektedir.

Öğretmenlerin isteği doğrultusunda alıntılama ve tezin diğer bölümleri içerisinde yaş, cinsiyet ya da branş bilgisine yer verilmemiştir. Bu durum araştırmanın nitel boyutu için geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması ve araştırma etiğine uyulması bakımından önem arz etmektedir.

2.5.2.2. Betimsel analiz

Katılımcı olmayan gözlemlerin aktarılmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Çalışmada, yaşanan olaylar ve durumlar temalar dâhilinde betimlenerek açıklanmıştır. Gözlemler süresince tutulan alan notları ve yansıtıcı araştırmacı

görüşleri temalar kapsamında birleştirilerek aktarımda bütünlük ve devamlılık korunmuştur. Elde edilen bulguların aktarımında, süreç içerisinde oluşan atmosferin hissettirilmesi ve daha derin bir anılama imkânının sunulması araştırmacı tarafından göz önünde bulundurulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2011: 224) betimsel analiz için dört aşama önermektedir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Araştırma süreci içerisinde elde edilen deneyimler doğrultusunda araştırmacı tarafından izlenen ve önerilen aşamalar ise aşağıdaki gibidir:

- Pilot gözlemler, literatür incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda izlenecek verilere ilişkin çerçeve oluşturulması
- Gözlemler süresince alan notları, yansıtıcı görüşler, birebir alıntılar ve anında dönüt sağlayabilecek yapılandırılmamış görüşmeler ile verilerin elde edilmesi
- Elde edilen verilerin günlük olarak işlenmesi
- Temaların oluşturulması: Elde edilen veriler doğrultusunda var olan çerçevenin gözden geçirilmesi ve temaların oluşturulması
- Oluşturulan temaların akıcı bir anlatım için organize edilmesi
- Organize edilen temaların oluşan durumun ya da olayların daha derinlemesine anlaşılabilmesi ve hissettirilebilmesi için öyküleyici yaklaşımla aktarılması
- Aktarılan verilerin birebir alıntılarla desteklenmesi

Betimsel analiz kapsamında sunulan bulguların desteklenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmelerine ilişkin alıntılama bilgisine “Gözlem yapılan Yer, Tarih, Saat (Örnek: Öğretmenler Odası, 2 Şubat 2017, 10.35)” şeklinde yer verilmektedir. Gözlem sürecinde oluşan durumların aktarımında ise alıntılama bilgisine “Gözlem yapılan yer, Gözlem sırası, Tarih (Örnek: DTS, GZ4, 22 Şubat 2017)” şeklinde yer verilmektedir.

2.5.2.3. Doküman analizi

Durum çalışmalarında araştırmacılar, görüşmelere ve gözlemlere ek olarak, araştırma soruları ile ilişkili olan dokümanları incelerler (Hancock & Algozzine, 2006: 51). Doküman analizi, dokümanların gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009: 27). Doküman analizi nitel ya da karma çalışmalarda farklı veri kaynaklarının ve yöntemlerin desteklenmesi amacıyla kullanılabilir.

Bu çalışmada doküman analizi, diğer yöntemlerin desteklenmesi ve var olan dokümanların analizi amacıyla araştırma soruları ile ilişkili olarak kullanılmıştır. Doküman analizi çalışmanın tüm veri setini oluşturmaya da araştırma amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Doküman analizi sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 197-201):

- Analize konu olan veriden örneklem seçme: Bu aşamada gözlem yapılan onuncu sınıflarda okutulan derslere ilişkin öğretim programlarının tamamı (Biyoloji, Girişimcilik, Dil ve Anlatım, Beden Eğitimi, Fizik 1, İngilizce 2, Türk Edebiyatı, Matematik, Kimya, Drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Diksiyon, Rehberlik, Uluslararası İlişkiler) analize dâhil edilmiştir.
- Kategorileri geliştirme: Kategoriler doküman analizi sürecinde geliştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kategoriler, literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. Oluşturulan kategoriler şöyledir:
 - Öğretme-öğrenme yaklaşımı
 - Temel beceriler
 - Değerler eğitimi
 - Ölçme ve değerlendirme
 - Programın uygulanmasına ilişkin esaslar
- Analiz birimlerinin saptanması: Analiz birimi olarak sözcük, sözcük öbekleri, cümle ya da paragraflardan yola çıkılarak oluşturulan temalardır.
- Sayısallaştırma: Doküman analizinin raporlaştırılmasında elde edilen kategoriler, verilerin doğası ve araştırma bulgularının daha iyi anlaşılabilmesi göz önünde bulundurularak doğrudan alıntılar ve/veya sayısal verilerle desteklenmiştir.

2.5.5. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmalarda, etik bir şekilde geçerli ve güvenilir bilgi elde etmek önemlidir (Merriam, 1998). Bu çalışmada iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik, dış güvenirlik ölçütleri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için temel alınmıştır.

2.5.5.1. İç geçerlik

Merriam (1998: 204-205) iç geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırmacıların altı temel stratejiyi kullanabileceklerini belirtmiştir. Bu stratejiler aşağıdaki gibidir:

- (1) Çeşitleme: Çoklu araştırmacı, veri kaynağı ya da yöntem kullanma
- (2) Katılımcı doğrulaması: Verilerin ve yorumlamaların katılımcılar tarafından kontrolü
- (3) Uzun süreli gözlem: Veri doygunluğu sağlanana kadar gerçekleştirilen gözlemler ve veri toplama süreci
- (4) Uzman incelemesi: Uzmanların bulgular üzerindeki görüşlerine başvurulması
- (5) Katılımcı veya işbirliğine dayalı araştırma biçimleri: Katılımcıların kavramsallaştırmadan rapor yazımına kadar araştırma sürecine dâhil edilmesi
- (6) Araştırmacının önyargıları: Araştırmacının varsayımlarını, dünya görüşünü ve teorik yönlendirmeyi araştırmanın başlangıcında açıklığa kavuşturması.

Araştırmada, araştırmacının varlığından ve öznel algılarından kaynaklanacak başlangıç etkilerini azaltabilmek için gözlem sayısı ve süresi veri doygunluğu elde edilene kadar uzatılmıştır. Araştırmanın odağından kopmama ve derin odaklı bilgi toplama amacıyla araştırma soruları açısından anlamlı ve birbiriyle ilişkili olarak örüntüler ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler sürekli karşılaştırılarak, yorumlanarak ve kavramsallaştırılarak incelenmiştir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak için veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesine gidilmiştir. Patton'a (1987: 161) göre analizi güçlendiren çeşitlemeler; farklı türdeki veriler toplanarak, çoklu yöntemler kullanılarak ve verilerin farklı bakış açıları ile yorumlanması ile sağlanabilir. Veri kaynakları çeşitlemesini sağlamak için öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin algıları ve yaşantıları ortaya konularak çoklu gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri

toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Nicel verilerin toplanması için kullanılan ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun yanı sıra katılımcı olmayan gözlemler, yapılandırılmamış görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeleri, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, alan notu tutma ve doküman incelemesi gibi birden çok nitel veri toplama yöntemi bir arada kullanılarak yöntem çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 268). Araştırmacı çeşitliliğinin sağlanmasında, verilerin toplanmasından sonuçların yazımına kadar olan süreçte uzman araştırmacıların bilgisine başvurmuştur.

Araştırma sürecinde görüşme ve gözlemlerden elde verilerin katılımcılar tarafından gerektiğinde kontrol edilip teyit edilmesi sağlanmıştır. Bu yolla elde edilen veriler üzerinde doğrudan katılımcı bakış açısı sağlanmıştır.

2.5.5.2. Dış geçerlik

Dış geçerlik, bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara ne ölçüde uygulanabileceği ile ilgilidir. Yani, “bir araştırma çalışmasının sonuçları ne kadar genelleştirilebilir?” sorusuna verilen cevaptır (Merriam, 1998). Merriam (1998) dış geçerliğin sağlanması için önerdiği stratejiler aşağıdaki gibidir:

- (1) Zengin açıklamalar: Okuyucular zengin açıklamalar yoluyla elde edilen durumun kendi durumlarıyla ne kadar ilişkili olduğunu anlayabilmelidir. Dahası bulguları aktarabilmelidir.
- (2) Tipiklik/Özgünlük: Programın, bireylerin ya da olayların aynı sınıfta nasıl karşılaştırıldığı belirtilmelidir. Okuyucular elde edilen verileri kendi durumları ile karşılaştırabilmelidirler.
- (3) Çoklu tasarım: Farklı durumlar ve vakalar kullanılmalıdır. Çeşitlilik en yüksek düzeyde sağlanmalıdır. Böylece okuyucular kendilerine hitap eden çeşitliliğe ulaşabilirler.

Bu çalışmada yorum katmadan ve verinin doğasına uygun bir biçimde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın doğasına uygun olarak aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yolla çeşitlilik en üst düzeyde sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler ilişkilendirilerek ve literatürdeki çalışmalarla desteklenerek zengin içerik sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı ortamlarda benzer durumların karşılaştırılmasına yer verilerek farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.5.5.3. İç güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985: 288) elde edilen verilerden ulaşılan sonuçların güvenirliği ya da tutarlılığı üzerinde durulması gerektiğini önermektedir. Merriam tutarlılığın sağlanması amacıyla bazı teknikleri önermektedir. Önerilen teknikler aşağıdaki gibidir:

- (1) Araştırmacı rolü: Araştırmacı çalışmanın arka planındaki teoriyi, varsayımları ve kendi rolünü açıklamalıdır.
- (2) Çeşitleme: Çoklu veri toplama yöntemleri işe koşulmalıdır. Özellikle bu teknik iç tutarlılığı sağlamada önem taşımaktadır.
- (3) Denetim: Araştırmacı süreçte verilerin nasıl toplandığını, kararların nasıl alındığını ve hangi kaynakları kullandığını açıklamalıdır.

Çalışmada iç tutarlılığın sağlanması amacıyla çalışmanın arka planı, araştırmacının rolü ve varsayımlar detaylı olarak belirtilmiştir. Çeşitliliğin sağlanması amacıyla farklı nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Raporlaştırma sürecinde verilerin nasıl toplandığı, kararların nasıl alındığı ve hangi kaynakların kullanıldığı bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada tutarlılığı artırmak için veriler benzer süreçler (soru sorma, kayıt alma) kullanılarak toplanmıştır. Veriler ve sonuçlar arasında ilişkiler kurulmuştur.

2.5.5.4. Dış güvenirlik

Erlandson vd. (1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272) araştırmanın teyit edilebilirliğini değerlendirmek üzere “teyit incelemesi” stratejisinin kullanılmasını önermektedirler. Araştırmacı tarafından tüm veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yaptığı kodlamalar ve rapora temel oluşturan algılar, notlar, yazılar ve

çıkarımlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272) saklanarak ve gerektiğinde dışarıdan uzmanların incelemesine sunulmuştur.

2.6. Kaynak Özetleri

2.6.1. Yurt İçi Kaynak Özetleri

Karaman Kepenekçi (1999) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Genel Orta Öğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi” adlı doktora tezinde, genel ortaöğretim kurumlarında, insan hakları eğitimi açısından mevcut durum ve bu eğitimi etkili hale getirecek etmenler incelenmiştir. İnsan hakları eğitiminde yasal temeller, örnek çalışmalar, ders kitaplarında konuya ne kadar yer verildiği ve diğer derslerden nasıl faydalandığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma tarama modelinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma da sonuç olarak mevzuatta ayrıntılı olarak yer verilen insan hakları eğitimi, araştırma ve uygulama bakımından yetersiz olarak görülmüştür. Ayrıca incelenen ders kitaplarında insan hakları eğitime yönelik verilen içerikte de hatalar ve eksiklerin olduğu tespit edilmiştir.

Bingöl (2000) tarafından tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin eğitim düzeyi yüksek olan genç kitleyi temsil ettiği düşüncesiyle, yarının yönetici, iş adamı, öğretmen, siyasetçi vb. adaylarının çeşitli konulardaki eğilimleri ve tutumlarını belirlemektir. Çalışma grubunu oluşturan 1135 öğrencinin 714’ü erkek, 419’u kız öğrencidir. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin erkeklere göre daha yenilikçi bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer yandan son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre yenilikçi bir eğilime sahip olmaları üniversite eğitiminin katkısını göstermektedir. Doğal bir sonuç da; kent kökenlilerin, kırsal kökenli öğrencilere göre daha yenilikçi olmalarıdır. Coğrafi bölgeyle ele alınan boyut arasında da anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre; en fazla gelenekçi olanlar sırayla Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerine mensup olanlardır. En az gelenekçi olanlar ise Ege ve Marmara Bölgelerinden gelen öğrencilerdir. Bunlar dışında öğrencilerin babalarının ve annelerinin öğrenim düzeyleri yükseldikçe daha yenilikçi bir eğilim olduğu görülmektedir. Ayrıca, memur çocuklarıyla aile gelirleri üst düzey gelir grubunda bulunanlar diğerlerine göre daha

fazla yenilikçi bir tutuma sahiplerdir. Sol eğilimli gazeteleri okumayı tercih edenlerin yenilikçi bir eğilim gösterdikleri de belirtilmiştir.

Doğanay ve Sarı (2004) tarafından gerçekleştirilen betimsel çalışmada, ilköğretimdeki öğrencilere temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığı ile bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programların ne ölçüde etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 174 öğrenci ve 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği", "Demokratik Değerleri Kazanma Süreci Anketi" ve "Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre temel demokratik değerlerin kazanımı konusunda öğrenciler kendilerini oldukça iyi bir konumda görmektedirler. Ancak öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşleriyle, öğrencilerin kendini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Araştırmacılara göre önemli sonuçlardan biri de, öğrencilerin temel demokratik değerleri nereden kazandıkları hakkındaki sonuçlardır. Verilerin analizi sonunda öğrenciler temel demokratik değerleri en çok evde ailelerinden (29.97) kazandıklarını belirtmişlerdir. Daha sonra, derste öğretmenin anlattıklarından (26.94), sınıfta öğretmen ve arkadaşlarının davranışlarından (14.80), televizyon ve/ya gazetelerden (14.18) ve okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden (11.45) öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre demokratik değerlerin kazanımında okulun etkisine bakıldığında, toplam %53 düzeyinde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, öğretmenlerin temel demokratik değerleri mevcut durumdan daha fazla gerçekleşmesini istedikleridir. Öğretmenler temel demokratik değerlerin kazandırılmasında kendi bilgi-beceri eksikliğinden daha çok öğrenciden kaynaklanan eksiklikler, aile, çevre ve yönetici tutumundan kaynaklanan eksiklikler ve programdan kaynaklanan eksiklikleri problem kaynağı olarak görmektedirler.

Gündoğdu (2004) tarafından nitel desen kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezinde, demokrasi ve insan hakları eğitiminin işleyişi bir durum çalışması ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, Ankara'da seçilen bir ilköğretim okulunda 6 öğretmen, 38 öğrenci, 16 veli ve 1 okul yöneticisiyle ile görüşmeler yapılmasının yanı sıra gözlem ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerine başvurularak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Nitel çalışma

sonucunda elde edilen verilere göre, okul paydaşları tarafından teori ile uygulama arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Demokrasi ve insan hakları eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için örtük programın daha çok dikkate alınması ve karakter eğitimi ile desteklenmesinin gerekliliği de araştırmadan çıkan diğer sonuçlar arasındadır.

Güven (2005) lise üçüncü sınıflarda okuyan 1354 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği “Tarih Öğretiminde Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde, demokratik tutumları etkileyen değişkenleri araştırmıştır. Çalışma tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde frekans, yüzde, t testi ve f testi veri analiz teknikleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; anne-baba eğitim düzeyi, öğretmen davranış biçimleri, yerleşim yeri, ailenin aylık geliri ve okuduğu lise türünün öğrencilerin demokratik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek vd. (2006) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada işbirlikçi ve geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak şehirde ve kırsal yerleşmelerde öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarında meydana gelebilecek değişiklikleri araştırmışlardır. Merkez ve kırsal alanlardan işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı birer deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı birer kontrol grubu belirlenmiştir. Deneysel çalışmadan önce uygulanan ön testlerde demokratik tutumlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasından sonra yapılan son-testlerde deney ve kontrol grupları arasında demokratik tutum puanı açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak deney grubunun tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum kazandırmada olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Sarı (2007) tarafından karma desen kullanılarak gerçekleştirilen “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı doktora tezinde; Adana il merkezinde yüksek ve düşük okul yaşam kalitesine sahip okullarda bulunan iki sınıf, örtük programın demokratik değerlerin kazanımı sürecindeki etkisi bakımından incelenmiştir. Araştırma temelde bir durum çalışması niteliğindedir. Çalışmanın nitel bölümü için aşırı ve aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise nitel veri

toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşmeye başvurulmuştur. Çalışmanın nicel bölümü için ise katılımcılar, tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen 17 ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 428 öğretmen ile bu okulların 4., 5., 6. ve 7. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan 2254 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel verilerin elde edilmesinde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yüksek okul yaşam kalitesine sahip okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin demokratik değerlere uygun davranışları daha çok sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen – öğrenci iletişimi, kural belirleme süreci ve kuralların yaptırımları, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okul – aile işbirliği ve öğrencilerin aile ortamının niteliği bakımından da okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük programın daha etkili işe koşulduğu görülmüştür.

Kerimgil (2008) tarafından ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılarak gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitim gören 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgulara göre uygulanan yapılandırmacı öğrenmeye dayalı öğretim programının deney grubunun demokratik tutumları üzerinde kalıcı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Oral (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının demokrasiye yönelik tutumlarının internete yönelik tutumlarından nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 2005-2006 akademik yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde okuyan 440 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla “İnternet Kullanım Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği” ve “Demokrasiye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İnternet kullanımına yönelik tutuma ait alt boyutlardan ‘öğretimde internet kullanımı’, ‘araştırmada internet kullanımı’, ‘öğretimde interneti kullanmayı sevme’, ‘iletişimde interneti kullanma’ ve ‘bilgi paylaşımında interneti kullanma’ ile demokrasiye yönelik tutuma ait alt boyutlardan ‘demokrasiye eğilim’, ‘demokrasiye bağlılık’ ve ‘demokrasi nitelikleri’ arasında anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin internet kullanım amaçları, demokrasiye bağlılık ve demokrasi nitelikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmaktadır.

Şahiner (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileriyle sürdürülen beş haftalık uygulama sürecinde deney grubuna aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak hazırlanan “Demokrasinin Serüveni Öğrenci Kitabı” uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği Demokratik Tutum Ölçeği ve Demokrasinin Serüveni Ünite Başarı Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler nicel veri analiz tekniklerinden aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin demokratik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur.

Akın ve Özdemir (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük alt boyutlarından oluşan “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 400 öğrenci arasından rastgele seçilen 176 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre cinsiyet, sivil toplum kuruluşu üyeliği, öğrenim gördükleri bölüm ve aylık ortalama harcama değişkenleri bakımından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet bakımından kadın katılımcıların ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma bakımından üyeliği bulunan katılımcıların demokratik değerlere ilişkin toplam puanlarının daha yüksek olduğu ve aradaki bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Kuş (2009) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin (aile, medya, okul dışı sosyal çevre) değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi’ kullanılmıştır. Çalışma grubunu, İstanbul ilinin Avrupa yakasındaki altı ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 155 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 740 öğrenciden oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde

nicel veri analiz tekniklerinden çok değişkenli varyans analizi (Manova) ve iki yönlü varyans analizi (Two-way Anova) kullanılmıştır. Sonuç olarak, ilköğretim programlarında yer alan kişisel-evrensel ve ulusal değerleri kazanma etkililiği hem değerlerin kazanıldığı yola göre (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) hem de öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermiştir. Kuş’a göre kişisel-evrensel değerlerin kazanımında örtük programın resmi programdan daha etkili olmaktadır.

Akan (2011) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Demokrasi Bilinci (Sakarya İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, ortaöğretimde okuyan öğrencilerin demokrasi bilincini değişik faktörlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırma, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı farklı türdeki devlet liselerinden seçilen okullarda yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 24 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, başarı durumu, okul türü, ailenin yaşadığı yer, ailenin ekonomik seviyesi, ailenin başarı durumu ve ebeveyn tutumları gibi demografik özellikleri belirlemek için bir form kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi amacıyla nicel veri analiz tekniklerinden tek yönlü varyans analizi, Tukey çoklu test ve anova veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, cinsiyet, ailenin yaşadığı yer, ailenin ekonomik seviyesi, ailenin başarı durumu ve ebeveyn tutumları ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin başarı durumu ve öğrencilerin okudukları okul türü ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark bulunmuştur

Dundar (2013) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada, öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarında karar verme sürecine katılımlarıyla ilgili olarak görüş ve ihtiyaçları araştırılmıştır. Literatür incelemesi doğrultusunda demokratik yönetim ve eğitim yaklaşımının iki farklı bakış açısı ile ele alındığı tespit edilmiştir. Bu perspektiflerden biri, Türkiye’de uygulanmayan alternatif eğitim paradigmasına dayanan demokratik eğitim (okul) yaklaşımıdır. İkinci bakış açısı ise eğitimde (okulda) demokrasi yaklaşımıdır. Araştırmacı iki paradigma arasındaki eğilimi ortaya çıkarmak için karar verme sürecini odak noktası olarak ele almıştır. Bu amaçla Marmara üniversitesinde okuyan ve öğrenci konseyinde yer alan ve yer almayan iki gruba odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi doğrultusunda iki grup arasındaki farklılıklar katılımcı demokrasi, ahlak ve bağımsızlık olmak üzere 3 kategori altında

incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcı demokrasi kategorisi altında sorumluluk verilen öğrencilerin karar alma süreçlerinde daha aktif rol aldıkları belirlenmiştir.

Izgar (2013) “İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi” adlı doktora tezinde, hazırlanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranış üzerindeki etkisini ön test–son test kontrol gruplu deneme modeliyle belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Konya il merkezinden seçilen bir okulda 10 kız ve 10 erkek öğrencinin yer aldığı 20 kişilik kontrol ve deney grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak Doğanay ve Sarı (2004) tarafından geliştirilen “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, toplamda 23 ders saati uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

İlğan vd. (2013) tarama modeliyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeyi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma grubunu 7. ve 8. sınıfta okuyan 300 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin demokratik değerlerini betimlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı; ‘eşitlik ve farklılıklara saygı’, ‘başkalarının haklarına saygı’, hoşgörü ve çeşitlilik’, ‘başkalarının özgürlüğü’, ‘bireysel farklılıklara saygı’ ve ‘farklılıklara duyarlılık’ boyutlarından oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencileri demokratik değerleri yüksek düzeyde benimsememektedir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu demokratik değerler, demografik değişkenlerden anne ve babanın eğitim düzeyi, çalışma durumu, ailenin aylık geliri ve kardeş sayısı bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Alpoğuz ve Şahin (2014) ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin başarı durumları cinsiyet, sınıf seviyesi ve öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini devlet okullarında okuyan 421 ve özel okulda okuyan 141 öğrenci oluşturmaktadır. Polat tarafından 1986 yılında geliştirilen “Ana-Baba Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu babalarını daha demokratik olarak algıırken annelerini otoriter olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrenciler babalarını daha otoriter olarak algılamaktadır. Anne-

baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kuş (2014) tarafından karma metotla gerçekleştirilen çalışmada okul, ev ve toplumda öğrencilere sunulan demokratik ortamlar araştırılmıştır. Nicel veriler için çalışma grubu 436 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel verilerin toplanması için yapılan odak grup görüşmelerine ise 6 öğrenci katılmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla “Demokratik Ortamlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okul ve toplumu daha az demokratik bulmaktadır. Öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça okul, ev ve toplumu daha az demokratik bulmaktadır. Ailenin eğitim düzeyi arttıkça ev ortamının daha demokratik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve cinsiyet arasındaki etkileşim incelendiğinde kız öğrencilerin büyüdükçe daha az demokratik ortama maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı okulda kütüphaneye kitap satın alınmasında, kuralların belirlenmesinde ve oturma planlarının yapılmasında kendilerine danışılmadığını ifade etmiştir. Araştırma da öğrencilerin karar alma süreçlerine katılamadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Kontaş, Selçuk ve Polat (2016) çalışmalarında 3 ortaokulda okuyan 410 öğrencinin demokratik değerlere sahip olma düzeyini ve bu okullarda görev yapan 100 öğretmenin demokratik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada verileri toplamak için Gözütok (1995) tarafından Türkçeye çevrilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ile İlğan vd. (2013) tarafından geliştirilen “Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada kız öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin tüm alt boyutlarda erkeklerden yüksek olduğu, eşit ve farklılıklara saygı, başkalarının haklarına saygı, hoşgörü ve çeşitlilik ve bireysel farklılıklara saygı boyutlarında kızlar lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin demokratik değerlerinin bazı alt boyutlarda alt sosyo-ekonomik düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Turabik ve Gün (2016) tarafından gerçekleştirilen tarama modelindeki araştırmada öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi tutumları ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi tutumlarına ilişkin görüşleri orta seviyede ve eleştirel düşünme eğilimlerinin

yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi tutumlarına ilişkin görüşleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük, olumlu ve istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi tutumlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile cinsiyete göre bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Diğer taraftan öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine, ailelerinin ekonomik gelirine ve anne-babalarının eğitim düzeylerine göre öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi tutumlarına ilişkin görüşleri arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf seviyesi, ekonomik gelir düzeyi ve annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi tutumu sergiledikleri düşüncesine öğrenciler daha az katılmaktadır. Ancak baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bu düşünceye daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

Tösten, Han ve Anik (2017) tarafından tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada, ebeveynlerin tutumlarının lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerileri ile demokratik ebeveyn tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Koruyucu ebeveyn tutumları ile problem çöze becerileri arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendilerine yöneltilen soruda öğrenciler eğitimsel konularla daha çok babalarının ilgilendiklerini beyan etmişlerdir. Araştırmacı baba eğitim düzeylerinin daha yüksek olmasından yola çıkarak ebeveyn eğitim düzeyi ile öğrencinin eğitimsel yaşamı arasında olumlu bir ilişki olduğunu savunmaktadır.

2.6.2. Yurt Dışı Kaynak Özetleri

Sears ve Hughes (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kanada'daki vatandaşlık eğitiminin resmi programlardaki ve sınıf içi uygulamalardaki karakteri araştırılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında politik dokümanlar, eğitim programı rehberleri, çalışma ve tartışma kâğıtları ve onaylı kaynaklar incelenmiştir. Eğitim politikasının resmi eğitim programlarının eylemci bir anlayış eğilimi sergilediği belirlenmiştir. Vatandaşlık kavramı toplumsal, bölgesel ve ulusal anlayışın ötesinde önemli küresel öğeleri içermektedir. Vatandaşlık eğitiminde daha çok “bilgilendirilmiş eylem” üzerine vurgu yapılmaktadır.

Çalışmada eleştirel yargıların büyük çoğunluğu, bilgi, beceri ve hakların vatandaşlığın bir parçası olduğu düşüncesi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Rainer ve Guyton (1999) tarafından gerçekleştirilen 4 yıllık etnografik çalışmada öğretmen eğitim programındaki demokratik uygulamaların ilkokul okullarındaki öğrenci deneyimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 fakülte programından 46 öğretmen (anasınıfından beşinci sınıfa kadar) oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen eğitimindeki demokratik uygulamaların öğrenci uygulamaları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesi, katılım göstermesi, sorumluluk alması, daha fazla davranış göstermesi ve içerik seçimine katılması üzerinde etkiler görülmüştür. Bu demokratik uygulamaların da öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği öğretmenler tarafından fark edilmiştir.

Ackley, Colter, Marsh ve Sisco (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada demokratik ya da katılımcı olarak nitelendirilen sınıf ortamında öğrenci başarısı incelenmiştir. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen çalışmaya kendilerini “cesareti kırılmış” ve “alt başarı düzeyinde bulunan” olarak tanımlayan öğrenciler seçilerek akademik başarılarını ilişkin test sonuçları ve yazılı kayıtlar incelenmiştir. Bu öğrencilerin belirlenmesinde kendilerini sınıf kuralları ve sınıf öğrenme seçimlerinin incelenmesinde düzenli olarak demokratik sınıf görüşmeleri yapan öğretmenler olarak tanıtan 3 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar seçilen öğrenciler ile demokratik uygulamalara ilişkin görüşmeler ve deneyimler gerçekleştirerek öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelemiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencilere karar alma süreçlerine katılmada imkân sağlaması noktasında öğrenci başarısı üzerine öğretmenlerin etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Wallin (2003) gerçekleştirdiği durum çalışmasında liderlik süreçlerinin ve öğrencilerin liderlik pozisyonları ve karar alma süreçlerinde yer alma düzeylerine ilişkin memnuniyet ya da memnuniyetsizlik düzeylerinin tanımlanması amaçlanmaktadır. Durum çalışması işe koşulan okulda, anasınıfı düzeyinden 12 yaş düzeyine kadar 200 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler, orta düzey beyaz çiftçi ailelerinin çocuklarıdır. Okulda ırk olarak farklılık bulunmamaktadır. Araştırma süreci 5 bölüm altında toplanarak incelenmiştir: (a) akademik, (b) okul iklimi, (c) eğitim programları etkinlikleri, (d) öğrenci-

öğretmen ilişkisi ve (e) sosyal, okul ve toplum ilişkileri. Çalışma sonuçlarına göre öğrenci liderliği öğrenci hayatının doğal bir parçasıdır. Öğrenciler liderliği, grup hedeflerine göre çalışan ve grup üyelerini görevlendiren biri olarak tanımlamışlardır. Öğrencilere göre, liderlik yetkilendirme, anlamlılık ve hedeflere yönelik işbirliğini ve çatışmaların demokratik çözümünü içermektedir. Öğrenciler, okulda yıl içinde harcadıkları zamanı, personelle ve diğer öğrencilerle ilişkilerini ve bulundukları sınıf düzeyini okuldaki öğrenci liderliğini etkileyen durumsal faktörler olarak vurgulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre liderlik öğrencilerin katılımı, inisiyatif alma, hayal gücü ve yaratıcılığı teşvik etme gibi konularda yarar sağlamaktadır. Öğrenci liderleri hedef belirleme, planlama ve değerlendirme gibi sosyal becerilerini ve kişilerarası ve iletişimsel becerileri geliştirmektedir.

Miretzky (2004) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada ebeveynlerin öğrencilerin başarılarını destekleme ve demokratik bir toplum oluşturmadaki rolleri incelenmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri işe koşulmuştur. Öğretmenler ve ebeveynlerden oluşan katılımcılar ilk aşamada birebir görüşmelere alınırken, ikinci aşamada aynı katılımcılar odak grup görüşmelerine alınmıştır. Öğretmenler ve ebeveynler bir aradayken birlikte çalışma, iletişim ve savunuculuğa ilişkin konuları tartışmışlardır. Her iki grup da “demokratik topluluklar” konusuna sıcak bakmasa da genel olarak önem verdikleri konular okul toplumuna yatırım, doğrudan ve dürüst iletişim, güven, karşılıklı saygı ve ortak hedefler olmuştur.

Evans (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kanada ve İngiltere’deki vatandaşlık eğitimi pedagojisinin öğretmenler tarafından nasıl karakterize edildiği incelenmiştir. Çalışma 2001 sonbaharda başlayıp 2004 sonbaharında tamamlanmıştır. Karşılaştırmalı bir boyut ile öğretmenlerin bakış açıları ve uygulamaları irdelenmiştir. 17 İngiltere’den ve 16 Kanada’dan olmak üzere toplamda 33 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Her öğretmenle en az 5 görüşme ve 4 sınıf içi gözlem çalışması yapılmıştır. Ziyaret edilen her okulun okul temelli eğitim programı kavramsal bilgi edinilmesi için incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çağdaş vatandaşlık eğitimi kavramlarında tercih edilen öğrenme hedefleri liberal/cumhuriyetçi eğilimleri taşımaktadır. Genel olarak pedagojik uygulamalar olarak öğretim yöntemleri, değerlendirme yaklaşımları ve sınıf ortamı konuları üzerinde durulmaktadır. Öncelik verilen hedefler ve öğrenci öğrenmesini kolaylaştıran uygulamalar ile ilgili olarak eklektik ve ayırıcı eğilimler rapor edilmiştir.

Sarwar, Yousuf ve Hussain (2010) tarafından gerçekleştirilen karma modeldeki çalışmada, devlet okullarında görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin demokrasiye yönelik tutumları ve demokratik sistemi desteklemek için demokratik değer ve strateji geliştirme algıları incelenmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla görüşme formlarının uygulanacağı 60 öğretmen seçilmiştir. Nicel verilerin toplanması aşamasında ise öğretmenlerin demokrasiye yönelik algılarının belirlenmesi için beşli likert tipindeki demokrasiye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler sonucunda öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen nitel veriler sonucunda ise öğretmenlerin, demokratik değerleri ortaöğretim düzeyinde yeterince desteklemedikleri ve toplumun geri kalanından farklı bir demokratiklik düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genç öğretmenler deneyimli öğretmenlere göre daha demokratik bir eğilim göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışları demokratik değerlerin gelişmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu durum demokratik değerlerin gelişim sürecinde aile ve toplum ile işbirliği yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Shirazi, Ngwenyama ve Morawczynski (2010) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin küresel genişlemesi ve uluslararası demokrasi düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma kapsamında 133 ülkenin 1995 ile 2003 yılları arasındaki arşiv bilgileri incelenmiştir. Yapılan incelemelerde üç soruya cevap aranmaktadır: (1) BIT genişlemesinin dünya genelinde demokrasi ve özgürlükler üzerindeki etkisi, (2) eğitimin BIT genişlemesi üzerindeki etkisi ve sistematik olarak yapılan filtrelemelerin BIT genişlemesini üzerindeki etkisi. Çalışmada elde edilen önemli bulgular şöyledir; ülkeler arasında demokratik özgürlükler bakımından uçurum artmakta ve BIT genişlemesine rağmen yapılan filtrelemeler demokratik özgürlükleri kısıtlamaktadır.

Burns McFadden (2011) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde, Naval Junior Reserve Officers Training Corps'un vatandaşlık bilgisi programı ile geleneksel vatandaşlık bilgisi alan sınıflar demokratik tutum ve bilgi bakımından karşılaştırılarak incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve demokratik tutum ve bilgiyi ölçen bir anket geliştirilmiştir. Naval Junior Reserve Officers Training Corps öğrencileri geleneksel vatandaşlık bilgisi alan öğrencilere göre daha olumlu demokratik vatandaşlık tutum ve bilgi puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sadece uluslararası

politikaları tartışma konusunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyleri ve grup üyeleri arasında ise bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Groot (2011) gerçekleştirdiği normatif çalışmada 16 yaşındaki öğrenciler için demokratik vatandaşlığın ne anlama geldiğini araştırmak için deneysel ve teorik çalışmayı bir araya getirmiştir. Araştırmanın ana amacı vatandaşlık kimliğini ve demokratik tutumları etkileyen demokratik vatandaşlık boyutlarını belirlemektir. Çalışmada demokrasiye ve çeşitliliğe yönelik olumlu tutumun beş boyutu belirlenmiştir: (1) bireyin kendi yaşamı ve ortak yarar için demokrasi ve çeşitliliğin değerin ayrıntılı bir şekilde anlaması (yansıma ve moral duyarlılık), (2) kapasite (içsel ve dışsal etkinlik), (3) aktif ilişkiler (taahhüt ve bağlantı), (4) dönüşüme istekli olma (açık fikirlilik ve sorgulama), (5) diyaloga katılma becerisi (empati, iletişim becerileri).

Dinesen, Nørgaard ve Klemmensen (2014) tarama modelinden faydalanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında bireylerin kişisel özellikleri bakımından bireysel yatkınlıklarının başkalarına saygı, vatandaşlık normları ve organizasyonlara katılım olmak üzere demokratik vatandaşlığın üç boyutunu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bireysel yatkınlıklar tecrübeye açık olma, vicdanlı olma, dışadönüklük, uygunluk ve nevroitiklik boyutlarından oluşan Büyük Beş Modeli ile ölçülmüştür. Beşli likert tipindeki ölçeğin her boyutu 12 ifadeden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini web üzerinden uygulanan ölçeğe katılan 3612 kişi oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre kişilik özellikleri demokratik vatandaşlığın üç boyutunu farklı düzeylerde etkilemektedir. Demografik özelliklerden edilen verilerde ise, eğitim düzeyi ile deneyime açıklık arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik başarı ve ekonomik gelirin kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kişilik özelliklerinin nevroitiklik ve uyum gösterme boyutları, ekonomik gelir ile negatif ilişkili iken; uyum gösterme, deneyimlere açıklık ve vicdanlı olma, eğitimsel kazanımlar ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hahn (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin vatandaşlık, vatandaş eğitimi kavramları ve ulus ötesi gençler için vatandaşlık eğitiminin zorlukları ve fırsatlarını belirli ulus ve okul bağlamında karşılaştırmıştır. Okul türü olarak ortaöğretim okulları seçilmiştir. Vatandaşlıkla ilişkili Danimarka'daki üç okuldan yedi öğretmenle ve İngiltere'deki iki okuldan yedi öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve vatandaşlıkla ilişkili derslerde

sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Gözlemlenen sınıflarda okutulan vatandaşlıkla ilişkili rehber programlar ve kullanılan öğretimsel materyallere ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Danimarka ve İngiltere’den dört okul seçilerek her yıl iki ile yedi arasında okul ziyaret edilmiştir. Elde edilen veriler aynı ülkedeki okullar ve iki ülke arasındaki okullar ile karşılaştırılmıştır. İngiliz okullarında vatandaşlık üzerine yapılan vurgu okuldan okula değişiklik göstermiştir. Okullardan biri yerel ve küresel vatandaşlık aktiviteleri üzerinde dururken, diğer bir okul içi ve dernekler bazında katılımcılığı desteklemektedir. Danimarka’da ise demokratik gruplara katılım, ulusal yardım sistemini destekleme ve özgür ifadeye değer verme okullardan tarafından güçlü bir şekilde desteklenmektedir. İki ülkede de öğrenciler genel olarak insan hakları, küresel meseleler ve uluslar arası örgütler hakkında bilgilendirilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin, özellikle göçmen öğrenciler, önüne en çok çıkan zorlukları öğrencilerin işçi sınıfından ya da fakir ailelerden gelmesi, ailelerin yeterince eğitim görmemesi, ulusal sınavlar, okul dışındaki dünyada çok fazla zaman geçirememeleri, ailelerin güncel olayları takip etmemeleri ve sistem hakkında çok fazla bilgilerinin olmayışı olarak sıralamışlardır. Öğrenciler için okullardaki en büyük fırsat ise farklı din, dil ve kültürlerden gelen insanların oluşturduğu çeşitlilik olarak belirtilmiştir.

2.6.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içi gerçekleştirilen araştırmalarda bireylerin demokratik bilgi, beceri ve değer kazanma süreçleri; insan hakları eğitimi (Gündoğdu, 2004; Karaman Kepenekçi, 1999), demokratik tutumlar (Akın ve Özdemir, 2009; Bingöl, 2000; Güven, 2005; Konaş vd., 2016; Oral, 2008; Turabik & Gün, 2016), örtük program (Doğanay ve Sarı, 2004; Dunder, 2013; Gündoğdu, 2004; Kuş, 2009; Kuş, 2014; Sarı, 2007), öğretim yöntemleri (Kerimgil, 2008; Şahiner, 2008; Şimşek vd., 2006), okul dışı etmenler (Akan, 2011; Alpoğuz ve Şahin, 2014; İlğan vd., 2013; Kuş, 2009; Kuş, 2014; Tösten et al., 2017; Turabik & Gün, 2016) ve değerler eğitimi (Izgar, 2013) bağlamında incelenmiştir.

Demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde resmi programların yetersiz (Doğanay ve Sarı, 2004; Karaman Kepenekçi, 1999) ve örtük program öğelerinin yeterince işe koşulmadığı (Gündoğdu, 2004; Kuş, 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar demokratik bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında medya araçlarının

etkili kullanılması (Doğanay ve Sarı, 2004; Oral, 2008), değerler eğitimine önem verilmesi (Izgar, 2013), karakter eğitiminin desteklenmesi (Dundar, 2013; Gündoğdu, 2004), karar alma süreçlerine katılımın sağlanması (Dundar, 2013; Kuş, 2014; Sarı, 2007), grupla öğretim yöntemlerinin kullanımı (Şimşek vd., 2006), aktif öğretim yöntemlerinin kullanımı (Şahiner, 2008), öğretmenin demokratik davranışlar sergilemesi (Doğanay ve Sarı, 2004; Güven, 2005), okul yaşam kalitesinin artırılması (Akan, 2011; Güven, 2005; Sarı, 2007) ve örtük program öğelerinin etkili olarak işe koşulması (Doğanay ve Sarı, 2004; Gündoğdu, 2004; Kuş, 2009; Sarı, 2007) gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca aile bireylerinin eğitim düzeyi (Bingöl, 2000; Güven, 2005; İlğan vd., 2013; Kuş, 2014; Turabik & Gün, 2016), ekonomik geliri (Akın ve Özdemir, 2009; Bingöl, 2000; Güven, 2005; İlğan, 2013; Kontaş vd., 2016; Turabik & Gün, 2016) ve demokratik tutum eğilimleri (Alpoğuz ve Şahin, 2014; Tösten et al., 2017) demokratik değer kazanım sürecinde en etkili okul dışı etmenler olarak dikkat çekmektedir.

Farklı ülke ve coğrafyada gerçekleştirilen araştırmalarda bireylerin demokratik bilgi, beceri ve değer kazanma süreçleri; demokratik uygulamalar (Rainer & Guyton, 1999; Wallin, 2003), resmi programlar (Burns McFadden, 2011; Hahn, 2015; Sears & Hughes, 1996), demokratik tutum (Groot, 2011; Sarwar et al., 2010), kişilik özellikleri (Dinesen, Nørgaard & Klemmensen, 2014), sınıf içi uygulamalar (Evans, 2006; Sears & Hughes, 1996), okul dışı etmenler (Miretzky, 2004) ve bilgi ve iletişim teknolojileri (Shirazi et al., 2010) bağlamında incelenmiştir.

Yurt dışı çalışmalarda demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmen eğitiminde demokratik uygulamaların (Ackley et al., 2003; Rainer & Guyton, 1999) ve resmi programların yeterince işe koşulmadığı (Burns McFadden, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar demokratik bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında karar alma süreçlerine aktif katılımın (Ackley et al., 2003; Rainer & Guyton, 1999; Wallin, 2003), öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerinin (Rainer & Guyton, 1999), küresel öğelerin eğitim programlarına entegre edilmesinin (Sears & Hughes, 1996), okul paydaşları arasında etkili iletişim ve iş birliğinin (Miretzky, 2004; Sarwar et al., 2010), çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasının (Evans, 2006), demokratik öğretmen davranışlarının (Sarwar et al., 2010) ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin özgürce kullanımının (Sarwar et al., 2010) önemine vurgu yapmışlardır.

Yurt dışı ve yurtiçi çalışmalarda; bireylerin/öğrencilerin demokratik bilgi, beceri ve değer kazanma süreçlerinin araştırılmasında konuların ve elde edilen sonuçların paralellik gösterdiği söylenebilir.

2.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Gerçekleştirildiği dönem açısından; 2016–2017 eğitim-öğretim yılı verileri,
- Sınıfların demokratik vatandaşlık tutumlarına ilişkin veriler “Demokratik Vatandaşlık Tutumu Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Araştırma Aydın ili ile sınırlıdır.

2.8. Tanımlar

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan kavramlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Demokratik vatandaşlık tutumu: Demokratik vatandaşlık bilgi, beceri ve davranışlarını sergileme eğilimi

Toplum: Bireylerin ortak yaşam için birlikte karar aldığı ve sorumluluk paylaştığı bir arada yaşayan insan topluluğu

3. BÖLÜM

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumları temel demokrasi kültürü, demokratik haklar ve eşitlik, görev ve sorumluluklar, demokratik katılımcılık, küresel vatandaşlık ve vatandaşlık değerleri boyutları açısından ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenciler tarafından algılanan temel demokrasi kültürü, demokratik haklar ve eşitlik, görev ve sorumluluklar, demokratik katılımcılık, küresel vatandaşlık ve vatandaşlık değerleri alt boyutları ve toplam puana ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğrenciler tarafından algılanan demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	f	Madde Sayısı	X/Madde Sayısı
Temel Demokrasi Kültürü	31.25	3.871	491	7	4.464
Demokratik Haklar ve Eşitlik	13.72	2.410	491	3	4.573
Görev ve Sorumluluklar	17.65	2.785	491	4	4.412
Demokratik Katılımcılık	15.40	3.378	491	4	3.850
Küresel Vatandaşlık	19.39	4.937	491	6	3.231
Vatandaşlık Değerleri	21.35	4.185	491	5	4.270
Toplam	118.73	14.15	491	29	4.090

Çizelge 3.1’de gösterilen ve ortalamaların madde sayısına bölümü ile edilen değerler öğrencilerin demokratik vatandaşlık ölçeğine ilişkin puan ortalamalarını madde sayısından bağımsız olarak göstermektedir. Ortalama puanlarının madde sayısına bölümünden elde edilen değerler incelendiğinde temel demokrasi kültürü boyutu için 4.464; demokratik haklar ve eşitlik boyutu için 4.573; görev ve sorumluluklar boyutu için 4.412; demokratik katılımcılık boyutu için 3.850; küresel vatandaşlık boyutu için 3.231; vatandaşlık değerleri boyutu için 4.270; ölçeğin toplam puanı için ise 4.090 olduğu görülmektedir.

Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2 incelendiğinde, şubelere ait ölçekten alınan toplam puan ortalama ve standart sapmalar şöyledir: 9A şubesi (f=34), $\bar{X}$ =121.32, Ss=15.13, 9B şubesi (f=33), $\bar{X}$ =113.06, Ss=10.62, 9C şubesi (f=33), $\bar{X}$ =120.58, Ss=10.18, 9D şubesi (f=31), $\bar{X}$ =116.00, Ss=15.02, 10A şubesi (f=23), $\bar{X}$ =125.52, Ss=13.30, 10B şubesi (f=27), $\bar{X}$ =120.54, Ss=17.17, 10C şubesi (f=35), $\bar{X}$ =117.69, Ss=13.78, 10D şubesi (f=30), $\bar{X}$ =117.73, Ss=15.73, 10E şubesi (f=25), $\bar{X}$ =16.20, Ss=10.28, 10F şubesi (f=24), $\bar{X}$ =113.50, Ss=18.21, 11A şubesi (f=24), $\bar{X}$ =121.13, Ss=9.95, 11B şubesi (f=24), $\bar{X}$ =123.33, Ss=8.83, 11C şubesi (f=22), $\bar{X}$ =120.45, Ss=9.51, 11D şubesi (f=22), $\bar{X}$ =121.00, Ss=20.75, 11E şubesi (f=11), $\bar{X}$ =120.77, Ss=23.39, 12A şubesi (f=24), $\bar{X}$ =115.13, Ss=14.00, 12B şubesi (f=19), $\bar{X}$ =118.63, Ss=13.36, 12C şubesi (f=17), $\bar{X}$ =122.24, Ss=16.33, 12D şubesi (f=24), $\bar{X}$ =114.67, Ss=11.26, 12E şubesi (f=9), $\bar{X}$ =124.44, Ss=7.97.

Çizelge 3.2. Öğrenciler tarafından algılanan demokratik vatandaşlık tutum ölçeği: betimsel analizler

		Toplam Puan		Temel Demokrasi Kültürü		Demokratik Haklar ve Eşitlik		Görev ve Sorumluluklar		Demokratik Katılımcılık		Küresel Vatandaşlık		Vatandaşlık Değerleri	
Şube	f	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
9A	34	121.32	15.13	32.15	4.29	14.12	2.25	17.47	3.03	15.59	2.09	20.21	4.84	21.79	3.88
9B	33	113.06	10.62	29.61	3.78	14.39	1.03	16.91	2.24	14.91	2.27	16.79	4.57	20.45	3.97
9C	33	120.58	10.18	30.67	4.01	14.45	1.87	18.42	1,87	15,73	3,39	18,85	4,64	22,45	2,15
9D	31	116,00	15,02	30,32	4,06	14,00	2,41	17,35	3,13	15,45	2,96	17,87	5,81	21,00	4,93
10A	23	125,52	13,30	33,26	2,42	13,61	3,06	18,39	2,39	17,39	2,89	19,78	5,29	23,09	3,09
10B	27	120,54	17,17	30,22	5,50	13,89	2,59	18,02	2,27	15,11	3,84	21,26	4,49	22,04	3,54
10C	35	117,69	13,78	31,49	4,37	13,37	3,01	17,63	2,96	15,20	3,05	19,06	4,28	20,94	4,24
10D	30	117,73	15,73	31,57	3,76	12,87	2,90	17,23	3,05	14,80	3,81	19,97	4,85	21,30	4,89
10E	25	116,20	10,28	30,72	3,93	13,36	1,87	17,48	2,58	15,52	3,72	17,68	4,63	21,44	2,45
10F	24	113,50	18,21	30,54	4,70	13,33	3,40	16,83	3,27	13,75	4,13	18,92	6,06	20,13	5,77
11A	24	121,13	9,95	32,04	2,60	14,08	1,79	17,54	2,48	15,21	2,89	20,00	4,20	22,25	3,50
11B	24	123,33	8,83	31,79	2,75	14,08	1,59	18,46	1,47	16,13	2,82	20,83	3,82	22,04	2,82
11C	22	120,45	9,51	30,82	2,63	13,55	1,74	17,64	2,15	15,95	2,10	20,09	4,90	22,41	2,42
11D	22	121,00	20,75	31,09	5,56	14,09	2,64	17,91	3,74	15,86	4,13	20,68	5,95	21,36	5,10
11E	11	120,77	23,39	32,91	3,02	13,50	2,60	15,91	4,87	15,00	4,58	22,36	6,19	21,09	5,75
12A	24	115,13	14,00	31,88	2,72	12,54	2,99	16,75	3,15	14,54	4,39	19,13	4,48	20,29	5,20
12B	19	118,63	13,36	30,95	3,52	13,32	2,24	18,00	3,74	15,79	4,02	19,68	4,35	20,89	4,40
12C	17	122,24	16,33	31,94	2,41	14,47	1,46	19,24	1,56	14,82	4,81	20,41	5,99	21,35	5,87
12D	24	114,67	11,26	30,96	3,38	12,88	2,79	17,71	2,51	15,75	2,91	18,13	3,65	19,25	4,72
12E	9	124,44	7,97	33,33	2,24	14,89	0,33	18,67	1,22	16,44	2,19	19,67	4,58	21,44	2,70
Toplam	491	118,73	14,15	31,26	3,87	13,72	2,41	17,65	2,79	15,41	3,38	19,40	4,94	21,35	4,19

3.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Değerlendirme

Çizelge 3.1 incelendiğinde, öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Kaldırım'ın (2005) çalışmasında yer alan demokrasi kavramına ilişkin eşitlik, siyasi partiler, özgürlük ve milli egemenlik alt boyutlarına ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ülkemizde öğretmenlerin (Saracaloğlu vd., 2004; Taçman, 1995), öğretmen adaylarının (Bingöl, 2000; Çermik, 2013; Saracaloğlu vd., 2004; Yaşar Ekici, 2014) ve öğrencilerin (Kaldırım, 2005) demokratik tutumların belirlenmesine yönelik çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Demokratik haklar ve eşitlik (DHE) alt boyutu en yüksek ortalama puana ($\bar{X} = 4.573$) sahip iken, küresel vatandaşlık (KV) boyutunun en düşük ortalama puana ($\bar{X} = 3.231$) sahip olduğu görülmektedir. Bölüm 3.2.1'de DHE boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülürken (Çizelge 3.5), KV boyutuna ilişkin herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Dahası, Bölüm 3.3'te elde edilen bulgular toplumsal alanlarda erkek egemen bir toplumun kadınlar üzerinde yarattığı baskıyı ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin demokratik haklar ve eşitlik konusundaki adalet arayışının, sahip oldukları tutumlar üzerinde bir etki yarattığı söylenebilir. Ayrıca Bölüm 3.2.2'de Anne eğitim düzeyi arttıkça KV boyutu ortalama puanında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.10). Ulaşılan bu sonuçla, özellikle kız nüfusunun eğitiminin küresel vatandaşlık tutumlarının oluşumundaki önemini ortaya koymaktadır. Bugünün çocukları, gelecekte, toplumun çekirdek birimi olan ailelerde anne-baba rolünü ve görevini üstleneceklerdir. Öğrenci ebeveynlerinin yaşam boyu eğitimlerinin devam etmesi demokratik vatandaşlık tutumlarının oluşumuna katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla demokrasi yönetiminin geleceği garanti altına alınacaktır. Bölüm 3.2.8'de öğrenci ifadelerine göre, öğrenme-öğretme süreçlerinde medya araçları yeterince kullanılmamakta ve resmi organlarca internet kullanımı filtrelenmektedir. Ortaya çıkan bu olumsuz durumların da küresel vatandaşlık tutumunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Stoddard (2014) da küresel vatandaşlık eğitiminde medya araçlarının önemine dikkat çekmektedir. Bölüm 3.2.7'de kitap okuma alışkanlığı arttıkça tüm alt boyutlarda ve toplam puanda tutum puanlarının artmasının tespit edilmiş olması bu düşüncüyü destekler nitelikteki bir başka bulgudur (Çizelge 3.28). Shirazi vd. (2010) de küresel vatandaşlığın geliştirilmesinde eğitim

programlarının gözden geçirilmesi ve medya eğitime önem verilmesi gerektiğine üzerine vurgu yapmaktadırlar.

Yapılandırılmamış görüşmelerde öğrenci ifadelerinden elde edilen veriler; onuncu sınıflarda okuyan öğrencilerin toplum içindeki rollerine ve geleceklerine bir yön verme aşamasında en fazla kaygı yaşayan grup olması, tutumlarının alt ve üst uçlarda yer almasına neden olabileceğini göstermektedir.

“Onuncu sınıf bence en zor zaman. Dokuzuncu sınıfta bir şeyin farkında olmuyorsunuz. Aışmaya çalışıyorsunuz. Onikinci sınıfta zaten sınav var kimse size karışmıyor okulda. Onbirinci sınıf deseniz, en rahat onlar. Bizim ise bir karar vermemiz gerek. Girdiğimiz derslere göre karar vermeye çalışıyoruz. Zaten hocalarımızda notlarımıza göre karar veriyor (Her öğretmenin kendi dersindeki not ile öğrenciyi yönlendirmesi). İşimiz çok zor” (Birinci kat koridor, 7 Mart 2017, 10.18).

10A sınıfı öğrencileri sınıflar bazında toplam puana ilişkin ortalamalar bakımından en yüksek ortalamaya sahip iken, 10F öğrencilerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca demokratik vatandaşlığın temel demokrasi kültürü, demokratik haklar ve eşitlik, görev ve sorumluluklar, demokratik katılımcılık, küresel vatandaşlık ve vatandaşlık değerleri alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar bakımından iki sınıf arasında farklılıkların oluştuğu belirlenmiştir (Çizelge 3.2). Kontaş vd. (2016) çalışmalarında, öğrencilerin demokratik değerlerinin farklılık göstermesini; bu değerlerin gelişmesinde okul iklimi kadar okul dışı faktörlerin de etkisinin olduğu fikri ile yorumlamaktadırlar. Bu çalışmada öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları arasında oluşan farklılıkların detaylı ve doğru yorumlanabilmesi amacıyla aile, sınıf, okul ve toplum gibi okul içi ve okul dışı faktörler nicel ve nitel yöntemlerle belirlenmeye çalışılmıştır (Bkz.: Bölüm 3.2, Bölüm 3.3, Bölüm 3.4, Bölüm 3.5, Bölüm 3.6).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarında cinsiyet, ekonomik durum algısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi,

babanın doğduğu bölge, internet kullanımı yoğunluğu, kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından manidar bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemeye kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla başvurulacak birden fazla yöntem bulunmaktadır. Faktör dağılımlarının normalliği için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi ve varyans homojenliği için gruplamada kullanılacak bağımsız değişkenler bağlamında Levene testi kullanılacak yöntemler arasındadır. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için diğer bir yolu ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerini incelenmesidir. Huck (2012) çalışmasında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer almasının normal dağılımı ifade ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmada, kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda basıklık-çarpıklık değerlerinin sınır değerlere yakınlığı ($-1 < \text{çarpıklık} < +1$; $-1 < \text{basıklık} < +1$) ve veri gruplarında 50'nin altına düşen veri setlerinin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir.

DVTÖ toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Çizelge 3.3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve demokratik vatandaşlık tutumu toplam puanları için çarpıklık ve basıklık istatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam
Çarpıklık	1.761	2.410	2.133	*.856	*.206	1.820	1.189
Basıklık	4.438	6.024	6.349	*.958	*.088	3.635	2.588

*($-1 < \text{çarpıklık} < +1$; $-1 < \text{basıklık} < +1$)

Çizelge 3.3 incelendiğinde TDK (çarpıklık=1.761; basıklık=4.438), DHE (çarpıklık=2.410; basıklık=6.024), GS (çarpıklık=2.133; basıklık=6.349), VD (çarpıklık=1.820; basıklık=3.635) alt boyutları ve demokratik vatandaşlık tutumu toplam puanlarına (çarpıklık=1.189; basıklık=2.588) ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. DK (çarpıklık=.856; basıklık=.958) ve KV (çarpıklık=.206; basıklık=.088) alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ise normal dağılıma işaret etmektedir. Ancak DK alt boyutuna ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin sınır değerlere yakın olduğu görülmektedir.

İkinci basamak olarak veri gruplarında 50'nin altında veri setinin bulunup bulunmadığına ilişkin yapılan incelemeler aşağıdaki gibidir:

- Anne eğitim düzeyi veri grubu incelendiğinde; 30 formal eğitim almamış, 138 ilkokul mezunu, 104 ortaokul mezunu, 145 lise mezunu, 70 lisans mezunu ve 4 lisansüstü mezunu bulunmaktadır.
- Baba eğitim düzeyi veri grubu incelendiğinde; 2 formal eğitim almamış, 101 ilkokul mezunu, 118 ortaokul mezunu, 158 lise mezunu, 105 lisans mezunu ve 7 lisansüstü mezun bulunmaktadır.
- Babanın doğduğu bölgeye ilişkin veri grubu incelendiğinde; Marmara Bölgesi'nden 18, İç Anadolu Bölgesi'nden 57, Ege Bölgesi'nden 167, Akdeniz Bölgesi'nden 26, Karadeniz Bölgesi'nden 60 ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden 110 veri bulunmaktadır.
- Öğrencilerin ekonomik durum algısına ilişkin dağılımları incelendiğinde; 28 öğrenci ailesinin ekonomik durumunu düşük, 435 öğrenci orta ve 28 öğrenci yüksek algılamaktadır.
- Öğrencilerin internet kullanım yoğunlukları incelendiğinde; günlük 12 öğrenci 1 saatten az, 99 öğrenci 1 saat, 128 öğrenci 2 saat, 113 öğrenci 3 saat, 59 öğrenci 4 saat, 32 öğrenci 5 saat, 6 öğrenci 6 saat ve 42 öğrenci 7 saat ve üzeri internet kullanmaktadır.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları incelendiğinde; 149 öğrenci her gün, 162 öğrenci haftada birkaç kez, 85 öğrenci ayda birkaç kez ve 47 öğrenci yılda birkaç kez kitap okuduğunu belirtmiştir. 48 öğrencinin ise hiç kitap okumadığı belirlenmiştir.

Veri gruplarına ilişkin veri setleri incelendiğinde; bağımsız değişkenlerin tamamında veri setleri 50'nin altında yer alan veri gruplarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca basıklık-çarpıklık değerlerinin sınır değerlere yakınlığı ve uzman görüşleri doğrultusunda non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Bu doğrultuda öğrencilerin TDK, DHE, GS, DK, KV ve VD alt boyutları ve toplam puanda; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, babanın doğduğu bölge, ekonomik durum algısı, günlük internet kullanım yoğunluğu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine ait gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H analiz

yöntemi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H analiz yöntemi kullanıldıktan sonra gruplar arasında belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney-U analiz yöntemi uygulanmıştır. Cinsiyet bağımsız değişkeni için ise TDK, DHE, GS, DK, KV ve VD alt boyutları ve toplam puanda “Mann Whitney U” analiz yöntemi kullanılmıştır.

3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

Öğrencilerin cinsiyet verilerine göre dağılımları incelendiğinde; 277 kız ve 214 erkek olmak üzere toplam 491 öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.4’de gösterilmiştir

Çizelge 3.4. Cinsiyet veri grubuna ilişkin frekans, ortalama ve toplam puan değerleri

Cinsiyet	f	$\bar{X}$	Toplam Puan
Kız	277	263,89	73097,50
Erkek	214	222,84	47688,50
Toplam	491		

Çizelge 3.4 incelendiğinde; kız öğrencilerin ortalama puanının ($\bar{X}$ =263.89) erkek öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}$ =222.84) daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için TDK, DHE, GS, DK, KV ve VD alt boyutları ve toplam puanda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bulgulara Çizelge 3.5’de yer verilmiştir.

Çizelge 3.5. Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin cinsiyet veri grubunun Mann-Whitney U Test İstatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam
Mann-Whitney U	2,468E4	2,550E4	2,492E4	2,662E4	2,689E4	2,271E4	2,507E4
Wilcoxon W	4,769E4	4,850E4	4,792E4	4,963E4	6,539E4	4,572E4	4,807E4
Z	-3,212	-3,128	-3,095	-1,946	-1,769	-4,491	-2,931
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001*	,002*	,002*	.052	.077	,000*	,003*

* (p<0.05)

Çizelge 3.5 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre kız ile erkek grupları arasında kız öğrenciler lehine TDK (U=2,468E4; z=-3.212; p=0.001), DHE (U=2,550E4; z=-3.128;

p=0.002), GS (U=2.492E4; z=-3.095; p=0.002), VD (U=2.271E4; z=-4.491; p=0.000) alt boyutları ile toplam puanda (U=2.507E4; z=-2.931; p=0.003) anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. DK (U=2.662E4; z=-1.946; p=0.052) ve KV (U=2.689E4; z=-1.769; p=0.077) alt boyutlarında ise cinsiyet veri grubuna ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.2.2. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

Anne eğitim düzeyi veri grubu incelendiğinde; 30 formal eğitim almamış, 138 ilkokul mezunu, 104 ortaokul mezunu, 145 lise mezunu, 70 lisans mezunu ve 4 lisansüstü mezunu bulunmaktadır. Anne eğitim düzeylerine ilişkin frekans (f) ve ortalama puanlar ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6. Anne eğitim düzeyi veri grubuna ilişkin frekans (f) ve demokratik vatandaşlık tutumu ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	f	$\bar{X}$
Formal eğitim almadı	30	214.00
İlkokul	138	257.24
Ortaokul	104	253.04
Lise	145	230.39
Lisans	70	256.44
Lisansüstü	4	298.12
Toplam	491	

Çizelge 3.6 incelendiğinde, demokratik vatandaşlık tutumu ortalama puanlarına göre anne eğitim düzeyleri düşükten yükseğe sırasıyla formal eğitim almamış ($\bar{X}$ =214), lise ($\bar{X}$ =230.39), ortaokul ($\bar{X}$ =253.04), lisans ($\bar{X}$ =256.44), ilkokul ($\bar{X}$ =257.24) ve lisansüstüdür ($\bar{X}$ =298.12). Anne eğitim düzeyine ilişkin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puanda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Çizelge 3.7).

Çizelge 3.7. TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puan için Kruskal Wallis H testi sonuçları

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam
Chi-Square	5.434	9.072	2.224	2.313	15.758	6.274	5.206
Df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	.365	.106	.817	.804	.008*	.280	.391

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.7 incelendiğinde, anne eğitim düzeyinin TDK ($\chi^2=5.434$, $df=5$, $p=.365$), DHE ($\chi^2=9.072$, $df=5$, $p=.106$), GS ($\chi^2=2.224$, $df=5$, $p=.817$), DK ($\chi^2=2.313$, $df=5$, $p=.804$), VD ($\chi^2=6.274$, $df=5$, $p=.280$) alt boyutları ve toplam puanda ($\chi^2=5.206$, $df=5$, $p=.391$) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyine ilişkin verilerin KV boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2=15.758$, $df=5$, $p=.008$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Mann Whitney U analiz yöntemine başvurulmuştur. 15 farklı grup (α) için test yapılacağından analizden önce p değeri ikili karşılaştırma sayısına bölünerek Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ($p < 0.05/15$). Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri 0.003 bulunmuştur. Mann Whitney U analiz yöntemiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.8’de verilmiştir.

Çizelge 3.8. Anne eğitim düzeyine ilişkin ikili grupların KV boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Lisansüstü
Formal eğitim almadı	Mann-Whitney U	1883.5	1350.5	1520.5	803	55
	Wilcoxon W	2348.5	1815.5	1985.5	1268	65
	Z	-.774	-1.122	-2.598	-1.864	-.270
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.439	.262	.009	.062	.787
İlkokul	Mann-Whitney U	-	6820	7840	4147	208.5
	Wilcoxon W	-	1.641E4	1.743E4	1.374E4	218.5
	Z	-	-.662	-3.153	-1.669	-.834
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.508	.002*	.095	.404
Ortaokul	Mann-Whitney U	-	-	6264.5	3307	145.5
	Wilcoxon W	-	-	1.172E4	8767	155.5
	Z	-	-	-2.281	-1.024	-1.020
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.023	.306	.308
Lise	Mann-Whitney U	-	-	-	4682	148
	Wilcoxon W	-	-	-	7167	158
	Z	-	-	-	-.922	-1.672
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.357	.095
Lisans	Mann-Whitney U	-	-	-	-	84
	Wilcoxon W	-	-	-	-	94
	Z	-	-	-	-	-1.343
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	.179

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.003$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.8 incelendiğinde, KV boyutunun anne eğitim düzeyine ilişkin ikili gruplardan ilkökul ve lise öğrenimine sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($U=7840$; $z=-3.153$; $p=0.002$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplara ilişkin sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.9).

Çizelge 3.9. Anne eğitim düzeyi ilkökul ve lise öğrenimine sahip gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
İlkokul	138	126.31	17.431
Lise	145	156.93	22.755
Toplam	283		

Çizelge 3.9 incelendiğinde; anne eğitim düzeyi lise olan grubun sıra ortalaması puanı ($\bar{X}=156.93$) ilkökul olan grubun sıra ortalaması puanından ($\bar{X}=126.31$) daha yüksektir.

Oluşan anlamlı farklılığın anne eğitim düzeyi lise olan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

3.2.3. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

Baba eğitim düzeyi veri grubu incelendiğinde; 2 formal eğitim almamış, 101 ilkokul mezunu, 118 ortaokul mezunu, 158 lise mezunu, 105 lisans mezunu ve 7 lisansüstü mezun bulunmaktadır. Baba eğitim düzeylerine ilişkin frekans (f) ve ortalama puanlar ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.10. Baba eğitim düzeyi veri grubuna ilişkin frekans (f) ve demokratik vatandaşlık tutumu ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	f	$\bar{X}$
Formal eğitim almadı	2	434.00
İlkokul	101	239.61
Ortaokul	118	228.87
Lise	158	266.55
Lisans	105	235.53
Lisansüstü	7	266.50
Toplam	491	

Çizelge 3.10 incelendiğinde; demokratik vatandaşlık tutumu ortalama puanlarına göre baba eğitim düzeyleri düşükten yükseğe sırasıyla ortaokul ($\bar{X}$ =228.87), lisans ($\bar{X}$ =235.53), ilkokul ($\bar{X}$ =239.61), lisansüstü ($\bar{X}$ =266.50), lise ($\bar{X}$ =266.55) ve formal eğitim almadı ($\bar{X}$ =434) şeklinde tespit edilmiştir. TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puan için gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin Kruskal Wallis H Test İstatistikleri Çizelge 3.11'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.11. TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puan için baba eğitim düzeyi veri grubunun Kruskal Wallis H test istatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam
Chi-Square	9.667	17.349	3.274	2.880	16.495	1.083	8.619
Df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	.085	.004*	.658	.718	.006*	.956	.125

*Gruplar arasındaki farklılıklar $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır

Çizelge 3.11 incelendiğinde; baba eğitim düzeyinin TDK ($\chi^2=9.667$, $df=5$, $p=.085$), GS ($\chi^2=3.274$, $df=5$, $p=.658$), DK ($\chi^2=2.880$, $df=5$, $p=.718$), VD ($\chi^2=1.083$, $df=5$, $p=.956$) alt boyutları ve toplam puanda ($\chi^2=8.619$, $df=5$, $p=.125$) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyine ilişkin verilerin DHE ($\chi^2=17.349$, $df=5$, $p=.0004$) ve KV ($\chi^2=16.495$, $df=5$, $p=.0006$) alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. 15 farklı grup (α) için test yapılacağından analizden önce p değeri ikili karşılaştırma sayısına bölünerek Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ($p < 0.05/15$). Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri 0.003 bulunmuştur.

Baba eğitim düzeyine ilişkin DHE boyutu için Mann Whitney U analiz yöntemiyle elde edilen değerler Çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12. Baba eğitim düzeyine ilişkin DHE boyutu için ikili grupların Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Lisansüstü
Formal eğitim Almadı	Mann-Whitney U	81.5	96	157	99.5	5.5
	Wilcoxon W	5232.5	99	160	102.5	8.5
	Z	-.5	-.601	-.018	-1.52	-.535
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.617	.548	.986	.879	.593
İlkokul	Mann-Whitney U	-	4354	6748.5	4403	239.5
	Wilcoxon W	-	9505	1.190E4	9554	5390.5
	Z	-	-4.014	-2.352	-2.365	-1.536
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.000*	.019	.018	.125
Ortaokul	Mann-Whitney U	-	-	8207.5	5609.5	411
	Wilcoxon W	-	-	2.077E4	1.117E4	439
	Z	-	-	-2.088	-1.543	-0.29
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.037	.123	.977
Lise	Mann-Whitney U	-	-	-	8123	471
	Wilcoxon W	-	-	-	2.068E4	1.303E4
	Z	-	-	-	-.337	-.778
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.736	.436
Lisans	Mann-Whitney U	-	-	-	-	327.5
	Wilcoxon W	-	-	-	-	5892.5
	Z	-	-	-	-	-.580
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	.562

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.003$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.12 incelendiğinde; DHE boyutundaki farklılığın babaları ilkökul eğitime sahip olan grup ile babaları ortaokul eğitime sahip gruplar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=4354,00$; $z=-4.014$; $p=0.000$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlenmesi amacıyla gruplara ilişkin sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.13).

Çizelge 3.13. DHE alt boyutuna ilişkin baba eğitim düzeyi ilkökul ve lise öğrenimine sahip grupların frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
İlkokul	101	94.11	9505
Ortaokul	118	123.60	14585
Toplam	219		

Çizelge 3.13 incelendiğinde; baba eğitim düzeyi ortaokul olan grubun sıra ortalaması puanı (123.60) ilkökul olan grubun sıra ortalaması puanından (94.11) daha yüksektir.

Oluşan anlamlı farklılığın baba eğitim düzeyi ortaokul olan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Baba eğitim düzeyine ilişkin KV boyutu için Mann Whitney U analiz yöntemiyle elde edilen değerler Çizelge 3.14'te verilmiştir.

Çizelge 3.14. Baba eğitim düzeyine ilişkin KV boyutu için ikili grupların Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Lisansüstü
Formal eğitim almadı	Mann-Whitney U	83.5	109.5	124.5	81.5	6
	Wilcoxon W	5234.5	7130.5	127.5	84.5	34
	Z	-.420	-.175	-.516	-.542	-.299
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.675	.861	.606	.607	.765
İlkokul	Mann-Whitney U	-	5581	6011	3978	339.5
	Wilcoxon W	-	1.073E4	1.116E4	9129	5490.5
	Z	-	-.811	-3.355	-3.105	-.175
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.418	.001*	.002*	.861
Ortaokul	Mann-Whitney U	-	-	7784.5	5185.5	400.5
	Wilcoxon W	-	-	1.481E4	1.221E4	428.5
	Z	-	-	-2.349	-2.103	-.135
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.019	.035	.893
Lise	Mann-Whitney U	-	-	-	8228	395.5
	Wilcoxon W	-	-	-	1.379E4	423.5
	Z	-	-	-	-.111	-1.277
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.911	.202
Lisans	Mann-Whitney U	-	-	-	-	257.5
	Wilcoxon W	-	-	-	-	285.5
	Z	-	-	-	-	-1.327
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	.185

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.003$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.14 incelendiğinde; KV boyutundaki farklılığın babaları ilkökul eğitimine sahip olan grup ile babaları lise ($U=6011$; $z=-3.355$; $p=0.001$) ve lisans ($U=3978$; $z=-3.105$; $p=0.002$) eğitimine sahip gruplar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Babaları ilkökul ve lise öğrenimine sahip gruplara ilişkin anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.15).

Çizelge 3.15. KV alt boyutuna ilişkin baba eğitim düzeyi ilkokul ve lise öğrenimine sahip grupların frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
İlkokul	101	110.51	11162
Lise	158	142.46	22508
Toplam	259		

Çizelge 3.15 incelendiğinde baba eğitim düzeyi lise olan grubun sıra ortalaması puanı (142.46) ilkokul olan grubun sıra ortalaması puanından (110.51) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın baba eğitim düzeyi lise olan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Babaları ilkokul ve lisans öğrenimine sahip gruplara ilişkin anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlenmesi için dikkate alınan sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.16’da gösterilmiştir.

Çizelge 3.16. KV alt boyutuna ilişkin baba eğitim düzeyi ilkokul ve lisans öğrenimine sahip grupların frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
İlkokul	101	90.39	9129
Lisans	105	116.11	12192
Toplam	206		

Çizelge 3.16 incelendiğinde baba eğitim düzeyi lisans olan grubun sıra ortalaması puanı (116.11) ilkokul olan grubun sıra ortalaması puanından (90.39) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın baba eğitim düzeyi lisans olan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

3.2.4. Babanın Doğduğu Bölge Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

Öğrencilere pilot çalışmalarda “nerelisin?” sorusu yöneltildiğinde, öğrencilerin sorulan soruya verdiği cevap babasının kütüğünün ait olduğu şehir ya da bölge olmuştur. Resmi kimliklerde de bireyler doğduğunda baba kütük bilgileri olduğu gibi aktarılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin demografik bilgileri arasında babanın doğduğu bölge bilgisine yer verilmiştir. Babanın doğduğu bölgeye ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.17’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.17. Babanın doğduğu bölge veri grubuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Bölge	f	$\bar{X}$
Marmara Bölgesi	18	308.56
İç Anadolu	57	214.44
Ege	167	247.28
Akdeniz	26	265.98
Karadeniz	60	212.94
Doğu Anadolu	110	256.05
Güney Doğu Anadolu	48	261.01
Avrupa	5	265.50
Toplam	491	

Çizelge 3.17 incelendiğinde babanın doğduğu bölgeye ilişkin dağılım şöyledir: Marmara Bölgesi'nde 18, İç Anadolu Bölgesi 57 Ege Bölgesi'nden 167, Akdeniz Bölgesi'nden 26, Karadeniz Bölgesi'nden 60 ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden 110. Ayrıca Avrupa'daki şehirlerde doğup Türkiye'de yaşamına devam eden baba sayısı ise 5'tir. Babanın doğduğu bölgeye ilişkin gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlemek için TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puanda Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bulgulara Çizelge 3.18'de yer verilmiştir.

Çizelge 3.18. Toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin babanın doğduğu bölge veri grubunun Kruskal Wallis H Test İstatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam Puan
Chi-Square	11.527	6.623	7.028	13.431	6.382	15.341	11.424
Sd	7	7	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	.117	.469	.426	.062	.496	.032*	.121

Çizelge 3.18 incelendiğinde; VD alt boyutu ($\chi^2(7)=15.341$, $p=0.032$) babanın doğduğu bölge açısından anlamlı olarak farklılaşırken; TDK ($\chi^2(7)=11.527$, $p=0.117$), DHE ($\chi^2(7)=6.623$, $p=0.469$), GS ($\chi^2(7)=7.028$, $p=0.426$), DK ($\chi^2(7)=13.431$, $p=0.62$), KV ($\chi^2(7)=6.382$, $p=0.496$) alt boyutları ve toplam puanda ($\chi^2(7)=11.424$, $p=0.121$) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. VD alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. 28 farklı grup (α) için test yapılacağından, analizden önce p değeri ikili karşılaştırma sayısına bölünerek

Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ($p < 0.05/28$). Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri 0.002 bulunmuştur.

Babanın doğduğu bölgeye ilişkin VD boyutu için Mann Whitney U analiz yöntemiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.19’da gösterilmektedir. Çizelge 3.19 incelendiğinde; VD alt boyutunun babanın doğduğu bölgeye ilişkin ikili gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 3.19. Babanın doğduğu bölgeye ilişkin VD boyutu için Mann Whitney U sonuçları

		İç Anadolu	Ege	Akdeniz	Karadeniz	Doğu Anadolu	Güneydoğu Anadolu	Avrupa
Marmara	Mann-Whitney U	479.5	1470.5	226	485.5	833.5	356.5	41
	Wilcoxon W	2132.5	1.550E4	397	2315.5	1004.5	527.5	56
	Z	-.419	-.152	-.193	-.651	-1.095	-1.107	-.302
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.675	.879	.847	.515	.274	.268	.801
İç Anadolu	Mann-Whitney U	-	4584.5	653.5	1680	2430.5	1016.5	125.5
	Wilcoxon W	-	6237.5	2306.5	3510	4083.5	2669.5	140.5
	Z	-	-.418	.868	-.165	-2.416	-2.291	-.444
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.676	.385	.869	.016	.022	.670
Ege	Mann-Whitney U	-	-	2063	4646.5	7552.5	3216	383
	Wilcoxon W	-	-	1.609E4	6476.5	2.158E4	1.724E4	398
	Z	-	-	-.411	-.840	-2.535	-2.108	-.317
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.681	.401	.011	.035	.751
Akdeniz	Mann-Whitney U	-	-	-	665.5	1256	537.5	55
	Wilcoxon W	-	-	-	2495.5	1607	888.5	70
	Z	-	-	-	-1.085	-.983	-.999	-.546
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.278	.326	.318	.585
Karadeniz	Mann-Whitney U	-	-	-	-	2401	1014.5	138.5
	Wilcoxon W	-	-	-	-	4231	2844.5	153.5
	Z	-	-	-	-	-2.970	-2.657	-.285
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	.003	.008	.776
Doğu Anadolu	Mann-Whitney U	-	-	-	-	-	2611.5	221
	Wilcoxon W	-	-	-	-	-	8716.5	236
	Z	-	-	-	-	-	-.110	-.758
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	.912	.449
Güney Doğu Anadolu	Mann-Whitney U	-	-	-	-	-	-	92
	Wilcoxon W	-	-	-	-	-	-	107
	Z	-	-	-	-	-	-	-.873
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	-	.383

3.2.5. Ekonomik Durum Algısı Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

Öğrencilerin ekonomik durum algısına ilişkin dağılımları incelendiğinde; 28 öğrenci ailesinin ekonomi durumunu düşük, 435 öğrenci orta ve 28 öğrenci yüksek algılamaktadır. Ekonomik durum algısına ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.20’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.20. Ekonomik durum algısı veri grubuna ilişkin frekans değerleri

Ekonomi	f	$\bar{X}$
Düşük	28	256.16
Orta	435	245.65
Yüksek	28	241.27
Toplam	491	

Çizelge 3.20 incelendiğinde; ekonomik algısı düşük grubun ortalaması 256.16, orta grubun 245.65 ve yüksek grubun 241.27’dir. Öğrencilerin ekonomik durum algısı düştükçe demokratik vatandaşlık tutumlarının arttığı görülmektedir. Ekonomik durum algısına ilişkin gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlemek için TDK, DHE, GS, VD alt boyutları ve toplam puanda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Çizelge 3.21’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.21. DVTÖ’ye ilişkin ekonomik durum algısı veri grubunun Kruskal Wallis Test İstatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam
Chi-Square	.181	.296	.250	.706	.801	.758	.160
Df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.913	.862	.882	.703	.670	.685	.923

Çizelge 3.21 incelendiğinde; TDK ($\chi^2(2)=0.181$, $p=0.913$), DHE ($\chi^2(2)=0.296$, $p=0.862$), GS ($\chi^2(2)=0.250$, $p=0.882$), DK ($\chi^2(2)=0.706$, $p=0.703$), KV ($\chi^2(2)=0.801$, $p=0.670$), VD ($\chi^2(2)=0.758$, $p=0.685$) alt boyutları ve toplam puanın ($\chi^2(2)=0.160$, $p=0.923$) ekonomik durum algısı açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3.2.6. Günlük İnternet Kullanımı Yoğunluğu Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

İnternet kullanım yoğunluğuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.22’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.22. Günlük internet kullanım yoğunluğu veri grubuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

İnternet kullanım yoğunluğu	f	$\bar{X}$
1 Saatten Az	12	235.58
1 Saat	99	231.04
2 Saat	128	250.54
3 Saat	113	242.91
4 Saat	59	234.69
5 Saat	32	266.02
6 Saat	6	280.00
7 Saat ve Ustu	42	274.50
Toplam	491	

Çizelge 3.22’de öğrencilerin internet kullanım yoğunlukları incelendiğinde; günlük 12 öğrenci 1 saatten az ($\bar{X}$ =235.58), 99 öğrenci 1saat ($\bar{X}$ =231.04), 128 öğrenci 2 saat ($\bar{X}$ =250.54), 113 öğrenci 3 saat ($\bar{X}$ =242.91), 59 öğrenci 4 saat ($\bar{X}$ =234.69), 32 öğrenci 5 saat ($\bar{X}$ =266.02), 6 öğrenci 6 saat ($\bar{X}$ =280.00) ve 42 öğrenci 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ =274.50) internet kullanmaktadır. Günlük internet kullanım yoğunluğuna ilişkin gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlemek için TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puanda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bulgulara Çizelge 3.23’de yer verilmiştir.

Çizelge 3.23. Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin günlük internet kullanımı veri grubunun Kruskal Wallis Test İstatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam puan
Chi-Square	4.494	5.165	5.129	3.046	19.366	2.841	5.507
Df	7	7	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	.721	.640	.644	.881	.007*	.899	.598

* Gruplar arasındaki farklılıklar $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.23 incelendiğinde; TDK ($\chi^2(7)=4.494$, $p=.721$), DHE ($\chi^2(7)=5.165$, $p=.640$), GS ($\chi^2(7)=5.129$, $p=.644$), DK ($\chi^2(7)=3.046$, $p=.881$), VD ($\chi^2(7)=2.841$, $p=.899$) boyutları ve toplam puan ($\chi^2(7)=5.507$, $p=.598$) internet kullanım yoğunluğu bakımından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. KV boyutunda ise günlük internet kullanım yoğunluğu bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2(7)=19.366$, $p=.007$). KV alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. 28 farklı grup (α) için test yapılacağından analizden önce p değeri ikili karşılaştırma sayısına bölünerek Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ($p<0.05/28$). Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri 0.002 bulunmuştur. İnternet kullanım yoğunluğuna ilişkin KV boyutu için Mann Whitney U analiz yöntemiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.24'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.24. Günlük internet kullanım yoğunluğuna ilişkin KV boyutu için Mann Whitney U sonuçları

		1 saat	2 saat	3 saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 sat ve üstü
1 saatten az	Mann-Whitney U	439	536.5	353.5	206	98.5	29.5	113
	Wilcoxon W	517	614.5	431.5	284	176.5	50.5	191
	Z	-1.475	-1.728	-2.726	-2.283	-2.480	-.615	-2.903
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.140	.084	.006	.022	.013	.539	.004
1 saat	Mann-Whitney U	-	6319.5	4674.5	2629.5	1397.5	176	1720.5
	Wilcoxon W	-	1.458E4	9624.5	7579.5	6347.5	197	6670.5
	Z	-	-.034	-2.066	-1.048	-1.001	-1.674	-1.619
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.973	.039	.294	.317	.094	.105
2 saat	Mann-Whitney U	-	-	5848.5	3395	1778.5	218.5	2142.5
	Wilcoxon W	-	-	1.410E4	1.165E4	1.003E4	239.5	1.040E4
	Z	-	-	-2.568	-1.111	-1.153	-1.785	-1.976
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.010	.267	.249	.074	.048
3 saat	Mann-Whitney U	-	-	-	3037	1658	144	2361.5
	Wilcoxon W	-	-	-	4807	2186	165	3264.5
	Z	-	-	-	.959	.717	-2.374	-.046
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.338	.473	.018	.963
4 saat	Mann-Whitney U	-	-	-	-	904.5	81.5	1089
	Wilcoxon W	-	-	-	-	2674.5	102.5	2859
	Z	-	-	-	-	-.330	-2.173	-1.037
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	.742	.030	.300
5 saat	Mann-Whitney U	-	-	-	-	-	42	600.5
	Wilcoxon W	-	-	-	-	-	63	1128.5
	Z	-	-	-	-	-	-2.173	.784
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	.030	.433
	Mann-Whitney U	-	-	-	-	-	-	50.5
	Wilcoxon W	-	-	-	-	-	-	71.5
	Z	-	-	-	-	-	-	-2.365
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	-	.018

Çizelge 3.24 incelendiğinde; KV alt boyutunun internet kullanım yoğunluğuna ilişkin ikili gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

3.2.7. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Demokratik Vatandaşlık Tutumunun İncelenmesi

Kitap okuma sıklığına ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri Çizelge 3.25'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.25. Kitap okuma sıklığı veri grubuna ilişkin frekans (f) ve ortalama puan ($\bar{X}$) değerleri

Kitap Okuma Sıklığı	f	$\bar{X}$
Her gün	149	270.77
Haftada Birkaç Kez	162	258.35
Ayda Birkaç Kez	85	220.48
Yılda Birkaç Kez	47	216.64
Takip Etmiyorum	48	201.38
Toplam	491	

Çizelge 3.25'te öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları incelendiğinde; 149 öğrenci her gün ($\bar{X}=270.77$), 162 öğrenci haftada birkaç kez ($\bar{X}=258.35$), 85 öğrenci ayda birkaç kez ($\bar{X}=200.48$) ve 47 öğrenci yılda birkaç kez ($\bar{X}=216.64$) kitap okuduğunu belirtmiştir. 48 öğrencinin ise hiç kitap okumadığı ($\bar{X}=201.38$) belirlenmiştir. Çizelge 3.25 incelendiğinde, kitap okuma sıklığının artması ile beraber ortalama puanların da arttığı görülmektedir. Kitap okuma sıklıklarına ilişkin ortalama puanlar şöyledir: her gün kitap okuyanlar 270.77, haftada birkaç kez okuyanlar 258.35, ayda birkaç kez okuyanlar 220.48, yılda birkaç kez okuyanlar 216.64 ve hiç kitap takip etmeyenler 201.38 ortalama puana sahiptir. Kitap okuma sıklığına ilişkin gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlemek için TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puanda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bulgulara Çizelge 3.26'da yer verilmiştir.

Çizelge 3.26. Demokratik vatandaşlık tutum ölçeğine ilişkin kitap okuma sıklığı veri grubunun Kruskal Wallis H Test İstatistikleri

	TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	Toplam puan
Chi-Square	15.600	19.102	14.388	12.806	16.093	23.472	34.319
Df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.004*	.001*	.006*	.012*	.003*	.000*	.000*

Çizelge 3.26 incelendiğinde; TDK ($\chi^2(4)=15.600$, $p=0.004$), DHE ($\chi^2(4)=19.102$, $p=0.001$), GS ($\chi^2(4)=14.388$, $p=0.006$), DK ($\chi^2(4)=12.806$, $p=0.012$), KV ($\chi^2(4)=16.093$, $p=0.003$), VD ($\chi^2(4)=23.472$, $p=0.000$) ve toplam puan ($\chi^2(4)=34.319$, $p=0.000$) kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. TDK, DHE, GS, DK, KV, VD alt boyutları ve toplam puanda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. 10 farklı grup (α) için test yapılacağından analizden önce için p değeri ikili karşılaştırma sayısına bölünerek Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ($p<0.05/10$). Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri 0.005 bulunmuştur.

Kitap okuma sıklığına ilişkin TDK alt boyutu için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.27’de verilmiştir.

Çizelge 3.27. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların TDK boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip etmiyorum
Her gün	Mann-Whitney U	1.139E4	5064.5	2734	2595.5
	Wilcoxon W	2.460E4	8719.5	3862	3771.5
	Z	-.864	-2.573	-2.293	-2.887
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.388	.010	.022	.004*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	5782.5	3146	2976.5
	Wilcoxon W	-	9437.5	4274	4152.5
	Z	-	-2.089	-1.834	-2.494
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.037	.067	.013
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1970.5	1865.5
	Wilcoxon W	-	-	3098.5	3041.5
	Z	-	-	-.129	-.823
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.897	.411
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	1052.5
	Wilcoxon W	-	-	-	2228.5
	Z	-	-	-	-.566
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.571

* Gruplar arasındaki farklılık $p<0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.27 incelendiğinde; TDK boyutundaki farklılığın her gün düzenli kitap okuyanlar ile kitap takip etmeyen gruplar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=2995.5$;

$z=-2.887$; $p=0.004$). Oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.28).

Çizelge 3.28. Her gün kitap okuyan ve kitap takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Her gün	149	105.58	15731.5
Takip etmiyorum	48	78.57	3771.5
Toplam	197		

Çizelge 3.28 incelendiğinde; her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (105.58) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (78.57) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin DHE alt boyutu için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.29’da verilmiştir.

Çizelge 3.29. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların DHE boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip etmiyorum
Her gün	Mann-Whitney U	1.131E4	4815	3176	2693.5
	Wilcoxon W	2.452E4	8470	4304	3869.5
	Z	-1.188	-3.621	-1.220	-3.138
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.235	.000*	.222	.002*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	5577.5	3679.5	3123
	Wilcoxon W	-	9232.5	4807.5	4299
	Z	-	-2.811	-.418	-2.408
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.005	.676	.016
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1704.5	2010
	Wilcoxon W	-	-	5359.5	3186
	Z	-	-	-1.543	-1.152
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.123	.879
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	957
	Wilcoxon W	-	-	-	2133
	Z	-	-	-	-1.429
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.153

* Gruplar arasındaki farklılık $p<0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.29 incelendiğinde; DHE boyutundaki farklılığın her gün düzenli kitap okuyanlar ile ayda birkaç kez kitap takip edenler ($U=4815$; $z=-3.621$; $p=0.000$) ve takip etmeyen gruplar ($U=2693.5$; $z=-3.138$; $p=0.002$) arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Her gün kitap okuyan ile ayda birkaç kez kitap takip eden gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.30).

Çizelge 3.30. Her gün kitap okuyan ve ayda birkaç kez takip eden gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Her gün	149	127.68	19025
Ayda birkaç kez	85	99.65	8470
Toplam	234		

Çizelge 3.30 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (127.68) ayda birkaç kez takip eden grubun sıra ortalaması puanından (99.65) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Her gün kitap okuyan ile kitap takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.31’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.31. Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Her gün	149	104.92	15633
Takip etmiyorum	48	80.61	3869
Toplam	197		

Çizelge 3.31 incelendiğinde; her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (104.92) takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (80.61) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin GS alt boyutu için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.32’de verilmiştir.

Çizelge 3.32. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların GS boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip etmiyorum
Her gün	Mann-Whitney U	1.070E4	4879	3095.5	2565
	Wilcoxon W	2.390E4	8534	4223.5	3741
	Z	-1.776	-2.989	-1.234	-3.019
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.076	.003*	.217	.003*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	6023.5	3744	3149
	Wilcoxon W	-	9678.5	4872	4325
	Z	-	-1.646	-.177	-2.038
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.100	.860	.042
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1800.5	1894.5
	Wilcoxon W	-	-	5455.5	3070.5
	Z	-	-	-.954	-.692
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.340	.489
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	946.5
	Wilcoxon W	-	-	-	2122.5
	Z	-	-	-	-1.378
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.168

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.32 incelendiğinde; GS boyutundaki farklılığın her gün düzenli kitap okuyanlar ile ayda birkaç kez kitap takip edenler ($U=4879$; $z=-2.989$; $p=0.003$) ve takip etmeyen gruplar ($U=2565$; $z=-3.019$; $p=0.003$) arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Her gün kitap okuyan ile ayda birkaç kez kitap takip eden gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.33).

Çizelge 3.33. Her gün kitap okuyan ve ayda birkaç kez takip eden gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Her gün	149	127.26	18961
Ayda birkaç kez	85	100.4	8534
Toplam	234		

Çizelge 3.33 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması (127.26) ayda birkaç kez takip eden grubun sıra ortalamasından (100.4) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Her gün kitap okuyan ile kitap takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.34’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.34. Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Her gün	149	105.79	15762
Takip etmiyorum	48	77.94	3741
Toplam	197		

Çizelge 3.34 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması (105.79) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalamasından (77.94) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin DK alt boyutu için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.35’te verilmiştir.

Çizelge 3.35. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların DK boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip etmiyorum
Her gün	Mann-Whitney U	1.122E4	5467	2666	2567.5
	Wilcoxon W	2.442E4	9122	3794	3743.5
	Z	-1.084	-1.749	-2.480	-2.954
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.278	.080	.013	.003*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	8363.5	3150	3095
	Wilcoxon W	-	1.002E4	4278	4271
	Z	-	-.983	-1.810	-2.157
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.325	.070	.031
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1780	1763
	Wilcoxon W	-	-	2908	2939
	Z	-	-	-1.039	-1.305
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.299	.192
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	1092
	Wilcoxon W	-	-	-	2268
	Z	-	-	-	-.269
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.788

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.35 incelendiğinde; DK boyutundaki farklılığın her gün düzenli kitap okuyanlar ile kitap takip etmeyen gruplar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=2567.5$; $z=-2.954$; $p=0.003$). Oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.36).

Çizelge 3.36. Her gün kitap okuyan ve kitap takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Her gün	149	105.77	15759.5
Takip etmiyorum	48	77.99	3743.5
Toplam	197		

Çizelge 3.36 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (105.77) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (77.99) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin KV alt boyutu için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.37’de verilmiştir.

Çizelge 3.37. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların KV boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip etmiyorum
Her gün	Mann-Whitney U	1.187E4	5531	3015.5	2482.5
	Wilcoxon W	2.304E4	9186	4143.5	3658.5
	Z	-.252	-1.613	-1.485	-3.191
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.801	.107	.137	.001*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	5813	3192	2536.5
	Wilcoxon W	-	9468	4320	3712.5
	Z	-	-2.014	-1.689	-3.668
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.044	.091	.000*
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1978.5	1716.5
	Wilcoxon W	-	-	3106.5	2892.5
	Z	-	-	-.090	-1.521
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.928	.128
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	968
	Wilcoxon W	-	-	-	2144
	Z	-	-	-	-1.196
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.232

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.37 incelendiğinde; KV boyutundaki farklılığın kitap takip etmeyen grup ile her gün kitap takip eden ($U=2482.5$; $z=-3.191$; $p=0.001$) ve haftada birkaç kez takip eden gruplar ($U=2536.5$; $z=-3.668$; $p=0.000$) arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Her gün kitap okuyan ile takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.38).

Çizelge 3.38. Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Her gün	149	106.34	15844.5
Takip etmeyen	48	76.22	3658.5
Toplam	197		

Çizelge 3.38 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (106.34) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (76.22) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Haftada birkaç kez kitap okuyan ile kitap takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.39’da gösterilmiştir.

Çizelge 3.39. Haftada birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Haftada birkaç kez	162	113.84	18442.5
Takip etmiyorum	48	77.34	3712.5
Toplam	210		

Çizelge 3.39 incelendiğinde; haftada birkaç kez kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (113.84) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (77.34) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın haftada birkaç kez kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin VD alt boyutu için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.40’da verilmiştir.

Çizelge 3.40. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların VD boyutuna göre Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip Etmeyorum
Her gün	Mann-Whitney U	1.080E4	5403	3006.5	2013
	Wilcoxon W	2.401E4	9058	4134.5	3189
	Z	-1.622	-1.895	-1.485	-4.608
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.105	.058	.137	.000*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	6536.5	3647	2470
	Wilcoxon W	-	1.019E4	4775	3646
	Z	-	-.660	-.443	-3.868
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.509	.657	.000*
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1995.5	1378.5
	Wilcoxon W	-	-	3123.5	2554.5
	Z	-	-	-.010	-3.123
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.992	.002*
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	781
	Wilcoxon W	-	-	-	1957
	Z	-	-	-	-2.598
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.009

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.40 incelendiğinde; VD boyutundaki farklılığın kitap takip etmeyen grup ile her gün kitap takip eden ($U=2013$; $z=-4.608$; $p=0.000$), haftada birkaç kez takip eden ($U=2470$; $z=-3.868$; $p=0.000$) ve ayda birkaç kez takip eden gruplar ($U=1378.5$; $z=-3.123$; $p=0.002$) arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Her gün kitap okuyan ile takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.41).

Çizelge 3.41. Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Her gün	149	109.49	16314
Takip etmeyen	48	66.44	3189
Toplam	197		

Çizelge 3.41 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (109.49) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (66.44) daha yüksektir.

Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Haftada birkaç kez kitap okuyan ile kitap takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.42’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.42. Haftada birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Ayda birkaç kez	162	114.25	18509
Takip etmiyorum	48	75.96	3646
Toplam	210		

Çizelge 3.42 incelendiğinde haftada birkaç kez kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (114.25) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (75.96) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın haftada birkaç kez kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Ayda birkaç kez kitap okuyan ile kitap takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.43’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.43. Ayda birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Ayda birkaç kez	85	74.78	6356.5
Takip etmiyorum	48	53.22	2554.5
Toplam	133		

Çizelge 3.43 incelendiğinde ayda birkaç kez kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (74.78) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (53.22) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın ayda birkaç kez kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin toplam puan için Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin p değerleri Çizelge 3.44’de verilmiştir.

Çizelge 3.44. Kitap okuma sıklığına ilişkin ikili grupların toplam puan için Mann Whitney U anlamlılık değerleri

		Haftada Birkaç Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Takip Etmeyorum
Her gün	Mann-Whitney U	11021.5	4564	2523	1951.5
	Wilcoxon W	24224.5	8219	3651	3127.5
	Z	-1.323	-3.552	-2.887	-4.731
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.186	.000*	.004*	.000*
Haftada Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	5430	3012	2331
	Wilcoxon W	-	9085	4140	3507
	Z	-	-2.729	-2.179	-4.213
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	.006	.029	.000*
Ayda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	1994.5	1646.5
	Wilcoxon W	-	-	5649.5	2822.5
	Z	-	-	-.014	-1.844
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	.989	.065
Yılda Birkaç Kez	Mann-Whitney U	-	-	-	900.5
	Wilcoxon W	-	-	-	2076.5
	Z	-	-	-	-1.694
	Asymp. Sig. (2-tailed)	-	-	-	.090

* Gruplar arasındaki farklılık $p < 0.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 3.44 incelendiğinde; toplam puan için farklılığın her gün düzenli kitap okuyan ile ayda birkaç kez ($U=4564$; $z=-3.552$; $p=0.000$), yılda birkaç kez ($U=2523$; $z=-2.887$; $p=0.004$) ve takip etmeyen ($U=1951.5$; $z=-4.731$; $p=0.000$) gruplar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca haftada birkaç kez kitap okuyan grup ile hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($U=2331$; $z=-4.213$; $p=0.000$).

Her gün kitap okuyan ile takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için sıra ortalaması değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.45).

Çizelge 3.45. Her gün kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Her gün	149	109.90	16375.5
Takip etmeyen	48	65.16	3127.5
Toplam	197		

Çizelge 3.45 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması (109.90) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalamasından (65.16) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün düzenli kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Haftada birkaç kez kitap okuyan ile kitap takip etmeyen gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.46’da gösterilmiştir.

Çizelge 3.46. Haftada birkaç kez kitap okuyan ve takip etmeyen gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Haftada birkaç kez	162	115.11	18648
Takip etmiyorum	48	73.06	3507
Toplam	210		

Çizelge 3.46 incelendiğinde haftada birkaç kez kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (115.11) kitap takip etmeyen grubun sıra ortalaması puanından (73.06) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın haftada birkaç kez kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Her gün kitap okuyan ile ayda birkaç kez kitap okuyan gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.47’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.47. Her gün kitap okuyan ve ayda birkaç kez kitap okuyan gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra ortalaması	Sıra toplamı
Her gün	149	129.37	19276
Ayda birkaç kez	85	96.69	8219
Toplam	234		

Çizelge 3.47 incelendiğinde; her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (129.37) ayda birkaç kez kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanından (96.69) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Her gün kitap okuyan ile yılda birkaç kez kitap okuyan gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için ise sıra ortalaması değerleri Çizelge 3.48’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.48. Her gün kitap okuyan ve yılda birkaç kez kitap okuyan gruplara ilişkin frekans (f), sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri

	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Her gün	149	105.07	15655
Yılda birkaç kez	47	77.68	3651
Toplam	196		

Çizelge 3.48 incelendiğinde her gün kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanı (105.07) yılda birkaç kez kitap okuyan grubun sıra ortalaması puanından (77.68) daha yüksektir. Oluşan anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

3.2.8. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarında cinsiyet, ekonomik durum algısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, babanın doğduğu bölge, internet kullanımı yoğunluğu, kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından manidar bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde oluşturduğu anlamlı farklılıkların DVTÖ toplam puan ve alt boyutları bağlamında ilişki matrisi Çizelge 3.49’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.49. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki anlamlı farklılıklara ait ilişki matrisi

		Bağımlı Değişkenler						
		TDK	DHE	GS	DK	KV	VD	DVTÖ
Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet	*	*	*	-	-	*	*
	Anne eğitim düzeyi	-	-	-	-	*	-	-
	Baba eğitim düzeyi	-	-	-	-	*	-	-
	Babanın doğduğu bölge	-	-	-	-	-	-	-
	Ekonomik durum algısı	-	-	-	-	-	-	-
	İnternet kullanım yoğunluğu	-	-	-	-	-	-	-
	Kitap okuma sıklığı	*	*	*	*	*	*	*

Gerçekleştirilen analizlerde cinsiyet değişkenine göre kız ile erkek grupları arasında kız öğrenciler lehine TDK, DHE, GS, VD alt boyutları ve toplam puanda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. DK ve KV boyutlarında ise kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu, ancak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Literatürde benzer sonuçların yer aldığı çalışmalar (Aydemir ve Aksoy, 2010; Bektaş Öztaşkın ve İçen, 2015; Bingöl, 2000; Büyükkaragöz, 1995; Genç ve Kalafat, 2008; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Gündoğdu, 2011; Kontaş vd., 2016; Sak, Şahin Sak, Atlı ve Şahin, 2015; Saracaloğlu vd., 2004; Taçman, 1995; Torney-Purta et al., 2001; Yaşar Ekici, 2014) bulunmaktadır. Kaldırım (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da özgürlük ve siyasi partiler boyutunda erkek ve kız öğrenciler arasında farklılaşma görülmezken, eşitlik ve egemenlik boyutlarında kız öğrenciler lehine farklılaşma görülmüştür. Diğer taraftan Dilekmen (1999) ve Çermik'in (2013) çalışmalarında, erkeklerin tutumları kadınların tutumlarına göre daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca Özmen ve Er (2012), sanal ortamda vatandaşlığa ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumu erkek katılımcıların vatandaşlık değerleri hususunda kadınlardan daha hassas olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Anne eğitim düzeyi incelendiğinde TDK, DHE, GS, VD ve DK alt boyutlarında ve toplam puanda farklılaşma görülmezken; KV alt boyutunda ilköğretim düzeyine sahip grup ile lise öğrenim düzeyine sahip grup arasında lise öğrenim düzeyine sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi incelendiğinde ise DHE ve KV boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. DHE boyutunda babaları ilköğretim düzeyi ile ortaokul öğrenim düzeyine sahip gruplarda ortaokul öğrenim düzeyine sahip grup lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. KV boyutunda ise babaları ilköğretim düzeyine sahip grup ile lise ve lisans öğrenim düzeyine sahip gruplar arasında lise ve lisans öğrenim düzeyine sahip gruplar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kaldırım (2005) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe demokrasi kavramını daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Saracaloğlu vd. (2004) de öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada anne baba eğitim düzeyinin demokratik tutumları etkilediğini tespit etmişlerdir. Tösten vd. (2017) gerçekleştirdikleri tarama modelindeki araştırmalarında ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin demokratik beceri

kazanmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu savunmaktadırlar. Benzer şekilde Taçman (1995) eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum puanlarının yükseldiğini ifade etmektedir. Dinesen vd. (2014) de eğitim düzeyinin demokratik vatandaşlık için önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan, bazı araştırmalarda (Aydemir ve Aksoy, 2010; Genç ve Kalafat, 2008; Yaşar Ekici, 2014) ise anne ve baba eğitim düzeyinin demokratik tutumları etkilemediği belirlenmiştir. Glaeser vd. (2012) çalışmalarında iyi eğitilmiş uluslarda demokrasinin muhafaza edilmesinin ve darbelerden korunmasının daha olası olduğunu savunmaktadırlar. Gerçek demokratik toplum bütün bireylerinin iyi eğitim almış olmasını ister. Bu iyi eğitim en küçük topluluktan genişleyen halkalarla bütün dünyayı kapsayacak şekilde bireyler arasında etkileşim oluşturabilmelidir (Kesson & Ross, 2004).

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları, ekonomik durum algısı (düşük, orta, yüksek) istatistikî bakımdan anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (Çizelge 3.21). Benzer şekilde Aydemir ve Aksoy (2010) ve Yaşar Ekici (2014) çalışmalarında demokratik tutumun gelir düzeyine göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Kaldırım (2005) çalışmasında öğrencilerin okullarının sosyo-ekonomik düzeyi ile demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler ve özgürlük boyutlarını anlamaları arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Ancak anlamlı bir farklılık bulunmasa da demokratik vatandaşlık tutumuna ilişkin ortalama puanların ekonomik durum algısı arttıkça düştüğü belirlenmiştir (Çizelge 3.20). Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin maddi anlamda bir kaygısı olmadığı için toplumsal sorunlardan da uzak kaldıklarını ifade etmeleri bu bulguları destekler niteliktedir: “Ders çalışmak ve kitap okumak zorundayım. Ailemin bana verebileceği bir gelecek yok. Belki de ben onlara bakacağım. Ama bakıyorsunuz ailesinin durumu iyi olanlar sürekli elinde pahalı teknolojiler, hep onlarla uğraşıyorlar. Ders çalışmak ya da kitap okumak gibi bir dertleri yok. Gelecek kaygıları yok. Gider babasının yanında çalışır. Sana bana ne olmuş bakmazlar. Dünya böyle adaletsiz...” (G6KÖ3, 129). Benzer şekilde Bingöl (2000), Torney-Purta vd. (2001), Ayhan Türkbay (2005) ve Dinesen vd. (2014) çalışmalarında demokratik tutum ve değerlerin sosyo-ekonomik değişkenlerden etkilendiğini tespit etmişlerdir. Dünder (2013) araştırmasında değerlerin oluşumu ve toplumlarda değerlerin öncelikleri konusunda, kültür ve ekonomik durum gibi etkenlerin farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Konaş vd. (2016) öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin, öğrenim görülen okul

bakımından üst ve orta sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Apple’a göre de okullarda öğrencilere verilen bilgi ve uygulamalar, onların ailelerinin sosyo-ekonomik statülerine göre değişmektedir (Yüksel, 2002).

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının babanın doğduğu bölge açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Çizelge 3.18). Benzer şekilde Aydemir ve Aksoy (2010) çalışmalarında demokratik tutumların doğum yeri ve doğum yerinin bulunduğu bölge bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin babanın doğduğu bölge bilgisine ilişkin istatistikler incelendiğinde her bölgenin temsil edildiği ve çeşitlilik olduğu görülmektedir (Çizelge 3.17). Bu durum eğitim ortamında çeşitliliğin sağlandığını göstermektedir. Eğitim ortamında çeşitliliğin sağlanması öğrencilerin çoğulculuğa ve çok kültürlü toplumsal bir yapıya uyum sağlaması açısından önem taşımaktadır. Veugelers (2007) Flemenk eğitim sistemine ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında ailelerin öğrenciler için okul seçerken kendi kültürlerine, yaşam tarzlarına ve yaşam duruşlarına yakın okulları tercih ettiklerini ifade etmektedir. Ailelerin yaptığı bu seçimler okullarda homojen bir yapının ortaya çıkarak çeşitliliğin azalmasına sebep olmaktadır. Bu durum okulların sosyal yapı, etnik grup ya da sınıfsal yapı açısından tek tip bir okul toplumunun oluşmasına neden olmaktadır. Öğrenciler çeşitliliğin var olduğu ortamlarda, farklı öğrenme deneyimleri gerçekleştirerek daha geniş bir topluma hazırlanmaktadır. Yerel olarak tek tip bir topluluğun üyesi olan bireylerin küresel anlamdaki farklılıkları anlaması ve uyum göstermesi daha fazla zaman ve çaba gerektirir. Bu çalışmada, bölgesel farklılıklara göre demokratik tutumların farklılaşmaması öğrencilerin farklı sosyo-kültürel yapıları benimsediği ve daha geniş bir toplumsal yapıya tutum geliştirme bakımından hazır olduğunu göstermektedir. Bu durum gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde öğrenci ifadelerine aşağıdaki gibi yansımaktadır:

“Farklılıkların bir arada olması benim hoşuma gider. Bu durum birbirimizi anlayabildiğimizi, bir medeniyet seviyesine ulaşabildiğimizi gösterir. Ben farklılıklara sahip olan insanlarla anlaşabilecek kapasiteye sahip olduğumu hissediyorum. Birbirimizi geliştiriyoruz, bir şeyler alıyoruz. Ben ona bir şeyler katıyorsam o da bana bir şeyler katıyor” (G2YKÖ3, 111) .

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları günlük internet kullanım yoğunluğu bakımından farklılık göstermemektedir (Çizelge 3.23; Çizelge 3.24). Yapılandırılmamış

görüşmelerde, öğrenciler bu durumu ders içeriklerinin teknoloji ile ilişkilendirilmediğine ve etkili kullanılmadığına bağlamışlardır (DTS, 08 Mart 2017, 11.57). Ackerman'a (2013) göre internet, demokratik toplumlarda vatandaşlık eğitimi için bir güç olarak kullanılmalıdır. Öğrenciler tarafından dile getirilen diğer bir sorun ise bilgi edindikleri (Wikipedia vb.) birçok sitenin filtrelenmesidir. İnternet konusunda yapılan sınırlamaların zararlı içeriklere ulaşmayı önlediği gibi faydalı içeriklere ulaşılmasını da engellediği ifade edilmiştir. Shirazi vd. (2010) çalışmalarında iki önemli bulguya ulaşmışlardır: (1) demokratik özgürlüklerde ülkeler arasında artan sayısal bir ayrım olması; (2) bazı ülkelerde BİT kullanımında hızlı büyümeye rağmen internet filtrelemenin demokratik özgürlükler üzerinde önemli bir etkiye sahip olması. Shirazi vd. tarafından elde edilen bulgular öğrencilerin düşüncelerin destekler niteliktedir. Stoddard (2014) medyanın rolünü düşünmeden küresel ve politik vatandaşlık aktivitelerinden bahsetmenin güç olduğunu vurgulamaktadır. Oral (2008) çalışmasından elde ettiği bulgulara dayanarak demokratik sistem ve internet sistemi arasında bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Oral'a göre demokrasi nasıl özgürce ve birlikte yaşama anlamına geliyorsa, internette benzer imkânları sunmaktadır. Shirazi vd. (2010) ise küresel vatandaşlık için demokratik eğitimin güçlendirilmesinde üç ana noktaya dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedirler: (1) medyanın doğasını anlamının gerekliliği, (2) demokratik süreçlerin ve uygulamaların simülasyonlarını kullanma ve (3) demokratik vatandaşlık için medya eğitimi becerilerinin geliştirilmesi. Sonuç olarak, Shirazi vd. vatandaşlık eğitiminin gözden geçirilmesini ve medya eğitimini de içeren yeni bir model önermektedirler. Medya ile iç içe yaşayan bir toplumda katılımcı ve güçlü bir demokrasi isteniyorsa medya araçlarının gücü araştırmacıların da belirttiği gibi bu doğrultuda kullanılmalıdır.

TDK, DHE, GS, VD, DK, KV boyutları ile demokratik vatandaşlık tutumuna ilişkin toplam puanın kitap okuma sıklığı bakımından anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Çizelge 3.26). Kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin demokratik vatandaşlık puanlarının arttığı belirlenmiştir. TDK (Çizelge 3.27) ve DK (Çizelge 3.35) boyutlarında her gün kitap okuyanların kitap okumayanlardan; DHE (Çizelge 3.29) ve GS (Çizelge 3.32) boyutlarında her gün kitap okuyanların ayda birkaç kez okuyan ve kitap okumayanlardan; KV boyutunda her gün ve haftada birkaç kez kitap okuyanların kitap okumayanlardan (Çizelge 3.37); VD boyutunda her gün, haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez kitap okuyanların kitap okumayanlardan (Çizelge 3.40); toplam puanda her gün kitap okuyanların ayda birkaç kez

kitap okuyan, yılda birkaç kez kitap okuyan ve kitap okumayanlardan (Çizelge 3.44) daha yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılandırılmamış görüşmelerde bu durumun nedeni araştırıldığında öğrencilerin kitap okuma ile sosyo-ekonomik durumu ilişkilendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen dikkat çekici ve en çok tekrarlayan ifadeler şöyledir:

“Ekonomik durumu kötü olan insanlar hayatın gerçeklerinin daha çok farkında oldukları için kitap okuyarak benliklerini doyuruyorlar. Mesela, ekonomik durumu iyi olan insanlar benliklerini doyurmaktan çok egolarını tatmin etmeye çalışıyorlar. Ekonomik durumu daha kötü olan insanlar o kitaplarda kendilerini buluyorlar. Farklı farklı insanlar oluyorlar, dünyalarını geliştiriyorlar” (G2YKÖ3, 141).

“Farklı bir kitap okuyorsunuz, o karakter içine kendinizi koyuyorsunuz, farklı düşüncelere sahip oluyorsunuz. Başka bir karakter sahibi oluyorsunuz empati yaparken. Daha hoşgörülü oluyorsunuz. Maddi olarak düşük olanlar, kitap okumaya daha çok ihtiyaç duyarlar. Maddi durumu iyi olanlar hayata karşı umursamaz oluyorlar. Ekonomik durumu düştükçe hırs daha çok artırıyor. (G6DEÖ2, 131)

“Ekonomik durumu düşük olan ailelerdeki çocuklar kendimi nasıl kurtarırım diye düşünüyor. Ve daha olgun tipler oluyorlar. Hayatın biraz daha erken farkına varıyorlar. Diğerleri yokluk görmemiştir. Düşük olanlar hayatın gerçekleri ile karşılaşmıştır. Yüksek olanlar teknolojiye düşkün oluyor. Genelde içine kapanık olan insanlar kitapla haşır neşir oluyorlar. Orayı farklı bir dünya olarak görüyorlar.” (G3YKÖ2, 98)

“Hayatımdaki düzenli tek şey... Kitap okuma bilincinin kazandırılması gerek.

Yüksek ekonomik düzeyinde rahatlık vardır geliştirme sorumluluğu yoktur. Düşük gelirli de kendini geliştirme ve yetiştirme sorumluluğu vardır.” (G7DKÖ4, 130)

Yılmaz 1995’te gerçekleştirdiği araştırmasında kitap okuma alışkanlığının sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiği ve sosyo-ekonomik düzey düştükçe okuma alışkanlığının

azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz araştırmasında, hiç okumayan ve çok okuyan olmak üzere iki ayrı birey tipi çizmiştir. Hiç okumayan birey tipi: 65 yaş ve üzeri, olumsuz sosyo-ekonomik koşullara sahip; evli; düşük eğitim düzeyli; okumayan bir aileden gelen; çiftçi; ailesi kitap okumaya tepkisiz ya da olumsuz tepki gösteren. Çok okuyan birey tipi: 15-24 yaş arası; olumlu sosyo-ekonomik koşullara sahip; bekâr, eğitim düzeyi yüksek; okuyan aileden gelen; öğrenci, yüksek memur ya da işsiz; şehir kökenli; yüksek gelir düzeyine sahip; ailesi kitap okumaya karşı duyarlı ya da olumlu tepki gösteriyor (Yılmaz, 1995: 335). İlgar, İlgar ve Topaç (2015) da benzer şekilde öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında yüksek ekonomik duruma sahip olanların orta ekonomik durumu sahip olanlara göre daha çok kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca demokratik tutumların arttıkça kitap okuma alışkanlığının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve literatürde yer alan kitap okuma sıklığı ve sosyo-ekonomik duruma yönelik çalışmalarda, kitap okuma sıklığının ve ekonomik gelir düzeyinin demokratik vatandaşlık üzerinde ortak bir etkisi olduğundan söz etmek mümkündür. Ekonomik durum algısının demokratik vatandaşlık üzerinde doğrudan bir etkisi görülmezken dolaylı bir etkisi olduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci görüşlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri öğrenci ile aile ortamı, sınıf ortamı, okul ortamı ve toplum ortamı açısından nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özelliklerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 tema olarak belirlenmiştir:

- Aile ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, cinsiyet ayrımcılığı, ifade özgürlüğü, aile kuralları, ortam algısı, önemsenme, sevgi ve yönetim şekli unsurlarından oluşmaktadır.

- Okul ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, cesaretlendirme, cinsiyet ayrımcılığı, demokratik uygulamalar, eşitlik, fiziksel koşullar, hoşgörü, ifade özgürlüğü, okul kuralları, ortam algısı ve sevgi unsurlarından oluşmaktadır.
- Sınıf ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, eğitim programı, fiziksel koşullar, hoşgörü, ifade özgürlüğü, ortam algısı, öğretmen davranışları ve tutumları ve sınıf kuralları unsurlarından oluşmaktadır.
- Toplum ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, cinsiyet ayrımcılığı, gelir adaletsizliği, ön yargı ve sevgi unsurlarından oluşmaktadır.

3.3.1. Aileden Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelerde aile ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri incelendiğinde baskı ve stres (f=29), cinsiyet ayrımcılığı (f=8), ifade özgürlüğü (f=30), aile kuralları (f=52), ortam algısı (f=24), önemsenme (f=28), sevgi (f=15) ve yönetim şekli (f=22) olmak üzere 8 ana tema ortaya çıkmaktadır. Temaların birbirleri ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak bulguların yorumlanması ve literatürdeki çalışmalar ile değerlendirilmesine Bölüm 3.2.8’de yer verilmiştir. Aile ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar altında yer alan kodlamaların istatistikî bilgileri Çizelge 3.50’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.50. Aile ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler

	En yüksek tutuma sahip şubeler					En düşük tutuma sahip şubeler				
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
Öğrenci sayısı	4	5	3	4	Toplam	16				Toplam
Baskı ve stres	-	5	2	1	8	-	15	2	4	21
Cinsiyet ayrımcılığı	3	2	-	1	6	-	-	2	-	2
İfade özgürlüğü	4	4	3	4	15	2	5	4	4	15
Aile kuralları	8	9	3	4	24	9	6	7	6	28
Ortam algısı	4	-	4	4	12	4	1	4	1	10
Önemslenme	4	5	2	4	15	2	5	4	2	13
Sevgi	4	-	-	4	8	-	3	-	4	7
Yönetim şekli	4	5	1	4	14	4	1	1	2	8
Toplam	31	30	15	26	102	21	36	24	23	104

Çizelge 3.50’de yer alan örtük program özelliklerine ilişkin temaların yanı sıra aile ortamı ile öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının ilişkili olduğuna yönelik öğrenci ifadeleri (f=29) de yer almaktadır:

“Bence ilişkili, çünkü biz 6-7 yaşlarına kadar okula gelmeden önce hep ailemizin yanındayız. Görüşlerimizin temeli orada atılıyor.” (G2YEÖ2, 9)

“Demokratik bir ailede yaşıyorsanız hani kişiliğinizi etkiliyor, demokratik olmanızı etkiliyor. Birisinin gücünün ağır bastığı bir ailede yaşıyorsanız, siz de güçlü olmak için başta olmak için her şeyi yapıyorsunuz, o da hırslı bir kişilik kazanmanızı sağlıyor.” (G6DEÖ2, 18)

“İllaki etkiliyordur, ama atıyorum ailem herkese karşı anlayışlı, her kesimden insana eşit davranıyor. Benimde insanlara karşı bir ayrımcılığım olmadı. Bunda da ailem etkili oldu.” (G3YKÖ3, 9)

3.3.1.1. Baskı ve stres

Sınıflar bazında en yüksek tutum puanına sahip şubelerde buluna öğrenciler üzerinde baskı ve stres kaynakları akademik başarı (f=4), aile kuralları (f=1) ve toplum baskısından koruma (f=3) başlıkları altında toplanmaktadır. Sınıflar bazında en düşük tutuma sahip şubelerde ise içsel sorumluluk (f=1), yaşam biçimi (f=1), güvensizlik (f=3), akademik

başarı (f=8) ve toplum baskısından koruma (f=8) başlıca stres kaynaklarıdır. Düşük tutuma sahip şubelerde bulunan öğrenciler üzerinde ailelerin akademik başarı konusunda daha fazla baskı yapması dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca düşük tutumlu şubelerde daha fazla olmakla birlikte, aileler çocuklarının toplumda karşılaşılabilecekleri baskı ve stresi önlemek amacıyla toplum normları doğrultusunda çocuklarına aile ortamında baskı kurmaktadır. Aileler bilinçli olarak ya da farkında olmadan bireyler üzerindeki toplumsal baskıyı aile ortamına taşımaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ailem ders konusunda baskı yapıyor. Çalışsan da onlara az geliyor. Sürekli ders çalışmaya zorluyorlar.” (G3YKÖ1, 26)

“Aile kızları topluma hazırlamak için baskı yapıyor.” (G4YEÖ1, 107)

“Ailem sadece söylediğime değil hiçbir şeye güvenmiyor. Okul çıkışında kurslarımız oluyor. Kursu kalıyorum mesela, yok hayır kursu kalmıyorsun biliyorum ben diyorlar. Aşırı güvensizlik var.” (G6DKÖ3, 52)

“Eğer beni baskı altına alacak bir kural koyarlarsa o kurala uymam.” (G2YKÖ5, 18)

“Saçımı boyatsam küpe taksam babam kızar sadece.” (G6DEÖ2, 121)

Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.51’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.51. Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
İçsel sorumluluk	-	1
Yaşam biçimi	-	1
Güvensizlik	-	3
Akademik başarı	4	8
Aile kuralları	1	-
Toplum baskısından koruma	3	6
Toplam	8	21

3.3.1.2. Cinsiyet ayrımcılığı

Öğrenci ifadelerine göre (f=9) aile ortamında kız (f=5) ve erkek (f=4) çocuklarına pozitif ayrımcılık yapılmaktadır. Aile ortamında özellikle kız çocuklarına yapılan pozitif ayrımcılık (f=5) dikkate çekici bulgular arasındadır. Aileler kız çocuklarının toplumsal alanlarda karşılaştıkları olumsuz etkileri azaltabilmek için aile ortamında daha çok taviz ya da ilgi gösterebilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ağabeyim erkek ve genç olduğu için kuralları bozabiliyor.” (G1YKÖ3, 8)

“Ailemin önem verdiği şeylere önem veririm. Bir kızla bir erkek eşit değil ki.” (G2YEÖ2, 134)

“Genelde kız kardeşim kuralları bozuyor. Çok kızılmadığı için. Kıza yönelik pozitif ayrımcılık var.” (G7DEÖ3, 8-9)

Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.52’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.52. Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Kız çocuklarına pozitif ayrımcılık	3	2
Erkek çocuklarına pozitif ayrımcılık	4	-
Toplam	7	2

3.3.1.3. İfade özgürlüğü

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen ifadeler, öğrencilerin aile ortamında kendilerini özgürce ifade edebildiklerini (f=26) göstermektedir. Kendisini özgürce ifade edemeyen (f=4) çocuklar ise ataerkil aile yapısına işaret etmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Aile ortamında kendimi özgürce ifade edebiliyorum.” (G3YKÖ1, 6)

“İstediğim zaman düşüncemi söyleyebiliyorum.” (G5DKÖ1, 11)

“Her zaman özgürce konuşamıyorum. Kendi düşüncemi ortaya koyduğum zaman kızabiliyorlar, onların çocuğu olduğum için onların gibi düşünmemi istiyorlar.” (G3YKÖ3, 8)

“Kendimi özgürce ifade edemiyorum. Kısmen. Bir şey söylediğimde babam bağırıyor, töre gibi yani.” (G8DEÖ4, 10)

İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.53’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.53. İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Özgürce ifade ediyorum	13	13
Özgürce ifade edemiyorum	2	2
Toplam	15	15

3.3.1.4. Aile kuralları

Sınıflar bazında en yüksek tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenci görüşlerine göre ailelerde kurallar (f=23), tüm aile bireyleri tarafından birlikte (f=4) belirlendiği gibi sadece anneler (f=5) ya da ebeveynler tarafından ortak olarak (f=2) belirlenebilmektedir. Sınıflar bazında en düşük tutum puanına sahip şubelerde ise kurallar daha çok aile bireylerinin katılımı ile (f=5) belirlenmektedir. Düşük tutuma sahip şubelerdeki öğrenciler (f=7), yüksek tutuma sahip şubelerdeki öğrencilere göre daha çok aile kurallarına uyduklarını ifade etmişlerdir. Kuralların bütün aile bireylerinin katılımı ile belirlendiği aile ortamlarında, bireylerin kurallara daha çok uyması dikkat çekici bulgular arasındadır. Ebeveynler tarafından konulan kurallara (f=12) ise daha çok ebeveynler uymamaktadırlar (f=7). Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Kuralsız diyemem, kurallı da diyemem. Sınırlandırılmış kesin bir şey yok. Babam koyar kuralları. Sınava hazırlandığım için çıkmıyorum kurallara uyuyorum dolayısıyla.” (G8DKÖ1, 7)

“Ailede kuralları ablam belirliyor, demokratik bir ortam yok.” (G5DKÖ2, 12)

“Annem ev hanımı olduğu için evin kurallarını annem koyar.” (G2YEÖ2, 15)

“Babam annemden fikir alır. Baskın annemdir. Birlikte hareket ediyorlar.” (G2YKÖ4, 17)

“Ailemde kurallar var. Kimse kuralları bozmuyor.” (G4YKÖ3, 9)

“Babam kendi hayatına düşkün! Bazen gelir bazen gelmez. Bence bu doğru değil. Ailesine daha çok zaman ayırmalı. Bizde herkes kendi dünyasında yaşıyor.” (G2YEÖ2, 15)

“Ailemizde kurallar var. Hepimiz ortak koyuyoruz. Hepimizin istek ve görüşleri dikkate alınıyor. Mesela akşam yemeklerini beraber yeme, yemekten sonra sohbet etme.” (G3YKÖ1, 6)

“Mesela eve geç gelme. Kendi koydukları kurala kendileri uymuyorlar ama ben uymak zorundayım. Okuldan 20 dakika bile geç gelsem o da sıkıntı. Her şeyi haber vermek zorundayım.” (G6DKÖ3, 32)

“Kuralları kimse bozmuyor. Annem-babam kurallara uyuyor. Ağabeyim erkek ve genç olduğu kuralları bozabiliyor.” (G1YKÖ3, 8)

“Kuralları ben bozuyorum. Gece yat deniliyorsa ben uymak istemiyorum. Kendi hayatımı planlamak istiyorum.” (G1YKÖ4, 9)

Aile kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.54’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.54. Aile kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Baba kural koyucu	-	2
Abla kural koyucu	-	1
Anne kural koyucu	5	2
Anne-baba kural koyucu	2	-
Kurallar birlikte belirleniyor	4	5
Kurallara uyma	4	7
Kuralları bozma-baba	2	2
Kuralları bozma anne-baba	-	3
Kuralları bozma-kardeş	2	1
Kuralları bozma-kendisi	4	2
Toplam	23	25

3.3.1.5. Ortam algısı

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenciler aile ortamını demokratik ($f=17$) ya da otoriter ($f=5$) olarak tanımlamışlardır. Demokratik ortamın varlığı özgür ifade, düşüncelerin önemsenmesi ve kararların birlikte alınması ile ilişkilendirilmektedir. Otoriter ortam ise daha çok zorunlu aile kuralları ve baskı ve stres ortamının oluşturulması ile ilişkilendirilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Kendi düşüncemi ortaya koyduğum zaman kızabiliyorlar. Onların çocuğu olduğum için onların gibi düşünmemi istiyorlar. Annem biraz otoriter olduğu için kimse kuralları bozamıyor. Evimiz merkezi bir yerde olmadığı için dışarı çıkma olayları olmuyor çok fazla. Ailedeki ortam otoriter.” (G3YKÖ2, 8)

“Ailemin demokratik olduğunu düşünüyorum. Bir karar alınacaksa herkes birlikte alıyor.” (G5DEÖ3, 13)

Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.55’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.55. Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Otoriter	3	2
Demokratik	9	8
Toplam	12	10

3.3.1.6. Önemslenme

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenci ifadelerine göre, ifade edilen düşüncelerin önemslenmesi (f=22) ya da önemslenmemesi (f=6) ailede demokratik ortamın oluşmasında önemli bir belirleyicidir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ayrı fikirlerim olunca tepki gösterip küçümsüyorlar.” (G5DKÖ2, 12)

“Demokratik ortam deyince de herhangi bir kardeşim bir şey söylediğinde ailem bunu önemsiyor.” (G3YKÖ2, 9)

Önemslenme teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.56’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.56. Önemslenme teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Düşüncelerin önemslenmemesi	3	3
Düşüncelerin önemslenmesi	12	10
Toplam	15	13

3.3.1.7. Sevgi

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerin sevgi temasına ait ifadeleri (f=11) incelendiğinde; en düşük tutuma sahip şubelerde bulunan öğrencilerin aile ortamında sevgi ihtiyaçlarının karşılanmadığını (f=4), en

yüksek tutuma sahip şubelerdeki öğrencilere göre (f=1) daha çok ifade etkileri ortaya çıkmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ailemde sevilirim okulda çok önemli değil. Arkadaşlarım beni sever yeter.” (G4YKÖ3, 64)

“Ailemle samimiyetim yok, severler herhalde. Ailem beni zorunda oldukları için seviyorlar.” (G4YEÖ1, 62)

Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.57’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.57. Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Sevilme	3	3
Sevgisizlik	1	4
Toplam	4	7

3.3.1.8. Yönetim şekli

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde aile ortamlarında farklı yönetim şekillerinin (f=22) ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Aile yapılarına ilişkin ifadeler incelendiğinde, sadece anaerkil (f=11) ya da sadece ataerkil (f=5) aile yapısının baskın olduğu görülmektedir. En yüksek tutuma sahip şubelerde ise anaerkil aile yapısının (f=9) baskın olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ailemde demokratik ortam var. Kuralları anne-babam koyuyor, birlikte karar veriyorlar. Ama babam daha baskın. Ben kendimi özgürce ifade edebiliyorum ve düşüncelerimi önemsiyorlar.” (G1YKÖ4, 9)

“Aile ortamımız otokratik, babam ne derse o olur. Babam hiç bir kurala uymaz. Ben de onun gibi davranıyorum. Ben ne yapabilirsem sen de aynısını yapabilirsin diyor.” (G8DEÖ4, 10)

“Kuralları birlikte koyuyoruz ama baskın olan kesinlikle annem yani.” (G2YKÖ5, 18)

Yönetim şekli teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.58’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.58. Yönetim şekli teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Anne-baba baskın	-	1
Abla baskın	-	1
Dede baskın	-	1
Baba baskın	4	3
Anne baskın	9	2
Eşitlik	1	-
Toplam	14	8

3.3.2. Sınıf Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelerde sınıf ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri incelendiğinde baskı ve stres (f=14), eğitim programı (f=50), fiziksel koşullar (f=4), Hoşgörü (f=22), ifade özgürlüğü (f=7), ortam algısı (f=16), öğretmen davranışları ve tutumları (f=17) ve sınıf kuralları (f=26) olmak üzere 8 ana tema ortaya çıkmaktadır. Sınıf ortamı ile öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının ilişkili olduğu öğrenci ifadelerinde (f=14) yer almaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Bir öğretmen gelip sınıf başkanını seçerken kendi isteğine göre seçerse bu beni de etkiler ben de öyle davranırım.” (G1YEÖ2, 63)

“Sınıfta ezilen biri evde kardeşini ezebilir ama en etkili aile.” (G7DEÖ3, 72)

“Sınıfta demokratik ortam olursa bize bir şeyler katar.” (G7DKÖ4, 73)

Sınıf ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar altında yer alan kodlamaların istatistikî bilgileri Çizelge 3.59’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.59. Sınıf ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler

	En yüksek tutuma sahip şubeler					En düşük tutuma sahip şubeler				
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
Öğrenci sayısı	4	5	3	4	Toplam 16					Toplam 16
Baskı ve stres	4	-	-	4	8	4	-	2	-	6
Eğitim Programı	8	-	12	4	24	6	8	4	8	26
Fiziksel koşullar	-	-	2	2	4	-	-	-	-	-
Hoşgörü	4	4	-	4	12	1	-	4	5	10
İfade özgürlüğü	-	1	-	-	1	3	-	-	3	6
Ortam algısı	-	-	-	4	4	3	-	5	4	12
Öğretmen davranışları ve tutumları	1	2	1	-	4	3	8	2	-	13
Sınıf kuralları	4	2	4	6	16	2	-	4	4	10
Toplam	21	9	19	24	73	22	16	21	24	83

3.3.2.1. Baskı ve stres

Sınıflar bazında en yüksek tutum puanına sahip şubelerde buluna öğrenci ifadelerine göre sınıf ortamında oluşan baskı ve stres (f=17) kaynağının düşüncelere tepki (f=6) olduğu belirlenmiştir. En düşük tutuma sahip sınıflarda ise baskı ve stres kaynağının akademik başarı (f=2) ve düşünceye tepki (f=9) olarak ortaya çıktığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenler genelde cesaretimizi kırıyorlar. Siz hukuk istiyorsunuz ama önünden bile geçemezsiniz.” (G8DKÖ1, 140)

“Farklı bir düşünce ortaya koyulduğunda hemen mesela atlıyorlar. Tepki oluyor.” (G5DKÖ1, 102)

“Yanlış yaptık mesela hemen tepki gösteriyorlar. Kendimi özgürce ifade etmek isterim ama arkadaşlarım gösterdiği tepkiler beni tedirgin ediyor.” (G5DEÖ3, 104)

“Güncel konularla konuşulmaktan çok saçma sapan şeyler var, konuşsak hemen üzerimize saldıracaklar. Genel olarak öyle konuşulacak ortam yok. Öğretmenler güncel konularda temkinliler. Okulda siyaset yasak.” (G5DKÖ2, 115)

Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.60’ta gösterilmektedir.

Çizelge 3.60. Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Akademik başarı	-	2
Düşünceye tepki	6	9
Toplam	6	11

3.3.2.2. Eğitim programı

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde demokratik vatandaşlık tutumunu sınıf ortamında etkileyen ve en çok ifade edilen örtük program unsurunun eğitim programı (f=50) olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ifadelerinde eğitim programının içerik (f=32), yöntem ve teknikler (f=15) ve değerlendirme (f=3) öğelerine vurgu yapılmıştır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Dersler yeterli değil. Sadece ders olarak var, uygulama yok. Sadece demokrasi nedir onu söylüyorlar.” (G1YKÖ4,115)

“İstanbul’daki patlama gibi olaylar olunca evdeyken okula gidip bu konuya tartışacağız diye düşünüyorum ama hiç bahsedilmiyor. Sanki okulun içi dünyadan ayrı bir şekilde. Okul ile gerçek dünya kopuk birbirinden.” (G3YKÖ3, 83)

“Sınıfta etkinlik mi vardı.(arkadaşına gülerek) biz hazırlıklı geliyoruz hoca soru soruyor gidiyor o kadar. Öğretmenin zıplamasına gerek yok bazen bir şaka bile yapsa bize yeter.” (G6DKÖ1, 105)

“Sınavlar genelde not için, katkısı yok. Uzun vadeli bilgi birikimi olmuyor.” (G7DEÖ3, 109)

Eğitim programı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.61’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.61. Eğitim programı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
İçerik	15	17
Yöntem ve teknikler	7	8
Değerlendirme	2	1
Toplam	24	26

3.3.2.3. Fiziksel koşullar

Sınıflar bazında en yüksek tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerine ilişkin ifadelerde öğrenciler fiziksel koşulların (f=2) yetersiz olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenler de istiyor ama olmuyor. Gerekli imkânlar ve araçlar olmuyor.” (G3YKÖ3, 74)

3.3.2.4. Hoşgörü

Sınıf ortamında hoşgörü (f=18) demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen örtük program özelliklerinden biri olarak öğrenci ifadelerinde yer almaktadır. Öğrenciler genel sınıf ortamında birbirlerine hoşgörüsüz yaklaşırken, üyesi oldukları küçük gruplarda (f=10) birbirlerine karşı hoşgörülü davranmaktadırlar. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Herkes kendi çıkarına uymadığında o konuda hoş görülmesi olmuyor.”
(G7DEÖ1, 80)

“Konu ne kadar derine inerse hoş görüş o kadar azalıyor. Tartışma ortamı olduğunda hoşgörüsü azalıyor.” (G7DKÖ4, 83)

“Hoşgörüsü var, ama her yerde olmalı kendi küçük grubumuz var orda daha özgürüz. Sınıfımızda gruplaşmalar var. Kimseyle konuşmayan gruplar var.” (G1YEÖ1, 82)

“Sınıfın Whatsapp grubu var. Orada bir kişi bir düşüncesini söylediğinde çoğu kişi yanlış bulduğu için hakaretler ediyor. Kendi küçük gruplarımızda kendimizi ifade edebiliyoruz, ama sınıf ortamında özgürce ifade edemiyorum.” (G5DKÖ4, 105)

Hoşgörüsü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.62’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.62. Hoşgörüsü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Hoşgörüsü yok	-	8
Küçük gruplarda hoşgörüsü var	8	2
Toplam	8	10

3.3.2.5. İfade özgürlüğü

İfade özgürlüğü (f=7), sınıf ortamında öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özelliklerinden biri olarak belirlenmiştir. Özellikle, sınıflar bazında en düşük tutum puanına sahip şubelerde öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edemediklerini (f=5) ifade etmeleri dikkat edilmesi gereken bir bulgudur. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Tam anlamıyla özgür değiliz. Öğretmenlerden çekinirim. Kendi düşüncelerimi ifade etmiyorum.” (G8DKÖ1, 89)

“Sınıfta kendimi özgürce ifade edebiliyorum kendi adıma, çünkü diğer insanların ne dediğini önemsemiyorum.” (G5DKÖ2, 106)

İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.63’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.63. İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip
Öğrenci sayısı	16	15
Özgürce ifade edemiyorum	-	5
Özgürce ifade edebiliyorum	1	1
Toplam	1	6

3.3.2.6. Ortam algısı

Öğrencilerin sınıf ortamını nasıl algıladıkları sorgulandığında, sınıflar bazında en yüksek demokratik tutuma sahip şubelerdeki öğrenciler sınıfta demokratik bir ortamın var olduğunu ifade ederken (f=4), en düşük tutum puanına sahip şubelerdeki öğrenciler demokratik ortamın var olmadığını ifade etmektedir (f=12).

“Sınıfta demokratik ortam yok, kişiden kişiye göre değişiyor, belli bir bilinç oluşmamış.” (G7DEÖ1, 65)

“Sınıfımızda demokratik ortam var.” (G4YEÖ2, 73)

Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.64’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.64. Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutumuna sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Demokratik ortam var	4	-
Demokratik ortam yok	-	12
Toplam	4	12

3.3.2.7. Öğretmen davranışları ve tutumları

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenci ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının (f=17) demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük bir program ögesi olarak belirlenmiştir. Öğrenci ifadeleri (f=17), özellikle en düşük tutum puanına sahip şubelerde (f=13), öğretmenlerin demokratik olmayan tutum ve davranışları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Demokrasi diye bir ders var ama demokrasi dersinde bile demokrasi yok. Mesela demokrasi dersinde demokrasi olmalı ve herkes kendi söz hakkını dile getirebilmeli. Özellikle demokrasi öğretmeni eşitliği sağlamalı, diktatör gibi davranmamalı. Yani sonra sınıftaki öğrencilerden ne bekliyoruz ki?” (G2YKÖ3, 34)

“Hocadan hocaya herkesin bir ders anlatma şekli var. Söylediğinizde tersliyorlar.” (G2YKÖ3, 123)

“Hocalar her öğrenci eşittir diyorlar ama farkında olmadan birçok ayrımcılığı yapabiliyorlar. Bir gösteriye 3 sene boyunca aynı sınıfı götürebilirler.” (G3YKÖ2, 15)

Öğretmen davranışları ve tutumları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.65’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.65. Öğretmen davranışları ve tutumları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Öğretmen davranışları ve tutumları	4	13
Toplam	4	13

3.3.2.8. Sınıf kuralları

Sınıf kuralları (f=23), sınıf ortamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinden biri olarak belirlenmiştir. En yüksek tutum puanına sahip şubelerde sınıf kurallarının çoğunlukla birlikte belirlendiği (f=10) ve bu nedenle kurallara uyulduğu belirtilmiştir. En düşük tutum puanına sahip şubelerde ise zorunlu (f=5) ya da kendiliğinden oluşan (f=2) kuralların varlığı ifade edilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Kuralları kendimiz belirliyoruz demokrasi dersinde.” (G1YKÖ4, 80)

“Kendinden oluşan kurallar var. Bu nedenle uyuyoruz.” (G7DKÖ4, 78)

“Beş kişi bile uymazsa düzen bozuluyor. Kuralları birlikte belirlemiyoruz.” (G3YKÖ1, 76)

“Sınıftaki kuralları birlikte belirliyoruz, uyuyoruz. İronik ama sınıfta belirlediğimiz halde okulda belirlemiyoruz. O yüzden uymuyorum.” (G4YEÖ2, 53)

Sınıf kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.66’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.66. Sınıf kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Kendiliğinden oluşan kurallar	-	2
Zorunlu kurallar	3	5
Kurallara uyma	2	1
Kuralları birlikte koyma	10	-
Toplam	15	8

3.3.3. Okul Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelerde okul ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri incelendiğinde; baskı ve stres (f=53), cesaretlendirme (f=30), cinsiyet ayrımcılığı (f=7), demokratik uygulamalar (f=72), eşitlik (f=16), fiziksel koşullar (f=3), hoşgörü (f=5), ifade özgürlüğü (f=13), okul kuralları (f=33), ortam algısı (f=27) ve sevgi (f=19) olmak üzere 11 ana tema ortaya çıkmaktadır. Okul ortamı ile öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının ilişkili olduğu öğrenci ifadelerinde (f=5) yer almaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulda kimse kurallara uymazsa bende uymam, etkiler demokratik olmamı.” (G1YKÖ3, 13)

“Ailem eşitliğin olması gerektiğini savunuyor. Görüşlerini bana yansıtabiliyorlar. Bende insanların eşit olması gerektiği demokratikliği düşünüyorum. Bunda sadece ailemin etkili olduğunu düşünmüyorum. Kendi düşüncelerim, okuldaki eğitimimin de etkili olduğunu düşünüyorum.” (G3YKÖ2, 8)

Okul ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar altında yer alan kodlamaların istatistikî bilgileri Çizelge 3.67’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.67. Okul ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler

	En yüksek tutuma sahip şubeler					En düşük tutuma sahip şubeler				
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
Öğrenci sayısı	4	5	3	4	Toplam 16					Toplam 16
Baskı ve stres	2	6	17	5	30	2	1	13	7	23
Cesaretlendirme	4	6	3	4	17	4	-	5	4	13
Cinsiyet ayrımcılığı	-	-	1	3	4	-	-	3	-	3
Demokratik uygulamalar	9	11	12	7	39	4	8	13	8	33
Eşitlik	-	1	2	2	5	4	6	1	-	11
Fiziksel koşullar	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-
Hoşgörü	-	-	-	1	1	-	-	-	4	4
İfade özgürlüğü	4	2	1	-	7	2	-	4	-	6
Okul kuralları	6	3	3	3	15	-	8	6	4	18
Ortam algısı	2	6	2	3	13	5	1	4	4	14
Sevgi	4	-	3	2	9	4	-	3	3	10
Toplam	31	35	47	30	143	25	24	52	34	135

3.3.3.1. Baskı ve stres

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenci ifadelerine göre yaşam biçimi (f=3), sorumluluk (f=2), zorunlu kurallar (f=11), yönetici ve öğretmenlerin davranış ve tutumları (f=5), öğrencilerin birbirleri ile alay etmesi (f=2), akademik başarı (f=11), politik düzeyde öğrenciler arasındaki düşünce farklılıklarının bastırılması (f=13) baskı ve stres unsurlarını oluşturmaktadır. Stres ve baskı unsurları en düşük tutum puanına sahip şubelerde yönetici ve öğretmen davranışları, yaşam biçimi ve akademik başarı üzerine yoğunlaşırken; en yüksek tutum puanına sahip şubelerde uygulanan zorunlu okul kuralları, akademik başarı ve düşünce farklılıklarının bastırılması üzerine yoğunlaşması dikkat çekici bulgular arasındadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Sınırlı hissediyorum. Her gün aynı şeyler. Aynı elbiseler aynı etkinlikler ailede bu kadar baskı yok.”v (G1YEÖ1, 53)

“Okulda idare ile aynı düşüncede olursan baskı yok, ama değilsen var. Genel olarak kendimi baskı altında hissediyorum.” (G2YKÖ4, 79)

“Bir devlet kurumu olduğu için siyaset doğru olmuyor ve hoş karşılanmıyor yönetim tarafından, ama öğrencilerin tartışmasını engellemek kendi görüşlerini ortaya çıkarmasına engel. Bundan kaçıyoruz. Üniversitelerde siyasi olayları görüyoruz bunun nedeni liselerde öğrencilerin düşüncelerinin ve duygularının bastırılmış olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Okullarda kontrol altında tutularak politika konuşulabilir.” (G4YEÖ2, 43)

“Bence demokratik ortam okul kuralları neyse ona göre işliyor. İdarenin dediği olunca oluyor. Herkesin istediği olsaydı demokratik ortam olmazdı ama idarenin istedikleri olunca demokratik ortam oluşuyor. Velilerimiz ve okul karar veriyor.” (G7DKÖ2, 14)

“Akademik başarı üzerine baskı var, sizin iyiliğiniz için adı altında baskı yapıyorlar.” (G2YKÖ1, 76)

“Okulda baskı yapanlar oluyor. Okulda kıyafet baskı oluyor. Kişiler de yorum yapabiliyor.” (G3YKÖ1, 26)

Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.68’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.68. Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Yaşam biçimi	-	3
Sorumluluk	-	2
Zorunlu kurallar	7	4
Yönetici ve öğretmenlerin tutumu	-	5
Alay etme	2	-
Akademik başarı	5	6
Düşünce farklılıkları	10	3
Toplam	24	23

3.3.3.2. Cesaretlendirme

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerin ifadelerine göre öğrenciler sosyal-kültürel ve bireysel yeteneklerini geliştirmeleri bakımından genel olarak öğretmenleri (f=7) ve arkadaşları (f=11) tarafından teşvik edilmektedir. Öğrencilerin bir bölümü ise arkadaş çevreleri, öğretmenleri ve aileleri arasında sahip oldukları bireysel yetenekleri ve özellikleri bakımından tanınmadıkları için herhangi bir konuda teşvik edilmediklerini ifade etmişlerdir. En yüksek tutum puanına sahip sınıflarda bulunan öğrencilerin okul ortamında öğretmen (f=6) ve arkadaş çevresi (f=7) tarafından en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilere göre daha çok cesaretlendirilmeleri dikkat çekici bulgular arasındadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulda kendimiz isteğimizle yaparsak oluyor. Arkadaş çevresi cesaretlendiriyor.” (G4YEÖ1, 32)

“Öğretmenlerimiz daha çok bizi teşvik ediyor. Aile daha onun bilincinde değil. Herkes çocuğu keşfedemiyor.” (G2YKÖ1, 70)

“Bana hocalar öle bir şey demedi, cesaretlendirmede hiç. Demelerini isterdim.” (G5DEÖ3, 45)

Cesaretlendirme teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.69’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.69. Cesaretlendirme teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Öğretmen	6	1
Arkadaş çevresi	7	4
Cesaretlendirme yok	4	8
Toplam	17	13

3.3.3.3. Cinsiyet ayrımcılığı

Öğrenci ifadelerine göre; toplumsal baskı dikkate alınarak okul ortamında kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılırken (f=6), erkek öğrencilere okul disiplini sağlama adı altında negatif ayrımcılık (f=1) yapılmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Aile ve okulda kızlara yönelik bir pozitif ayrımcılık var.” (G4YEÖ2, 108)

“Okulda kızlara yönelik kasıtlı ve istem dışı ayrımcılık var.” (G7DKÖ4, 43)

“Erkek öğrenciler biraz daha hareketli, idare onlara daha fazla baskı yapıyor.” (G3YKÖ2, 47)

Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.70’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.70. Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Kız öğrencilere pozitif ayrımcılık	3	3
Erkek öğrencilere negatif ayrımcılık	1	-
Toplam	4	3

3.3.3.4. Demokratik uygulamalar

Odak grup görüşmelerinde; yapılan seçimler (f=25; okul temsilcisi, sınıf temsilcisi, sınıf temsilci yardımcısı vb.), vatandaşlık etkinlikleri (f=6; toplumsal hizmetler, vb.), sosyo-kültürel etkinlikler (f=35; tiyatro, şiir dinletisi, şarkı yarışması, konser, vb.) gibi demokratik vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazanabilecekleri demokratik uygulamalara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin bir bölümü, yapılan uygulamaların formaliteden ibaret olduğunu (f=6) ifade etmektedir. Vatandaşlık ve sosyo-kültürel etkinliklere ilişkin ifadelerin

tamamı ise etkinliklerin yetersiz ve katılımın adil olmadığına işaret etmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Başkan seçimleri falan oluyor. Biz de katılıyoruz, nasıl oluyor diye aklımızda belirmeye başlıyor. Okulda vatandaşlık eğitimini verecek fazla etkinlikler olmuyor. Herkes bireysel çalışmaya özen gösteriyor. Pek etkinlikler olmuyor. Arkadaşlar arasında öğreniyoruz.” (G3YKÖ1, 14)

“Öğrencilerin görüşlerine ve isteklerine kimse saygı duymuyor. Bir dilek kutusu var o da yapmacıktan!” (G2YEÖ2, 33)

“Herkes sözde en iyi, en saygılı, empatili ama kimse eleştiriyi kaldıramıyor, farklı düşüncelere saygısızlık, ego, ırktan dolayı üstün hissetme (ırk milliyetçiliği) yapıyor. Genel olarak bunların sebebi demokratik uygulamaların eğitim ortamında fiile geçmemesi. Aileden kaynaklanıyor ama okul bunu şekillendiremiyor.” (G7DKÖ4, 120)

Demokratik uygulamalar teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.71’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.71. Demokratik uygulamalar teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Seçimler	9	16
Vatandaşlık etkinlikleri	3	3
Uygulamaların formalite olması	5	1
Sosyal kültürel etkinlikler	22	13
Toplam	39	33

3.3.3.5. Eşitlik

Yapılan odak grup görüşmelerinde eşitlik teması (f=16), okul ortamında demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen örtük program özelliklerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin önemli bir bölümü (f=11) okul ortamında eşitliğin olmadığını ifade etmektedir. Eşitliğin olmaması genel olarak yapılan sosyo-kültürel etkinliklerde,

tanınan öğrencilerin ön plana çıkması ve diğer öğrenciler için fırsat oluşturulmadığı düşüncesine dayanmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Bir etkinlik olduğunda daha çok büyük sınıflar dikkate alınıyor ya da belirli kişiler. Örnek veriyorum 9. sınıflar yeni geldiler düşünce yapıları fazla oturmadı diye dikkate almıyorlar genelde. Eşitlik yok.” (G3YKÖ1, 12)

“Okulda herkese eşit davranıyorlar.” (G5DEÖ3, 60)

3.3.3.6. Fiziksel koşullar

Okulun fiziksel koşullar bakımından yetersizliği (f=3) demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen unsurlardan biridir. Özellikle kitap okuyan öğrenciler, okulda kütüphane olmamasını önemli bir eksiklik olarak ifade etmektedirler. Ayrıca atölye, laboratuvarlar, müzik odaları vb. fiziksel ortamların yetersizliği farklı ilgilere ve yeteneklere sahip öğrenciler için önemli bir eksiklik olarak ifade edilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulun şartları yetersiz etkinlik yapmak için, okulun kütüphanesi bile yok. Öğrencilerin enerjisini atabileceği bir yer olmadığı için kötü şeylere yönelebilir.” (G3YKÖ2, 15)

3.3.3.7. Hoşgörü

Öğrenci ifadelerine göre okul ortamında demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen örtük program öğeleri arasında hoşgörü (f=5) yer almaktadır. Özellikle sınıflar bazında en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenciler, güncel konularla ilgili düşüncelerini paylaştıklarında kendilerini bir çatışma ortamının içinde bulduklarını ifade etmektedirler. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Normal güncel olaylarda sorun yok ama konu politika olunca çok büyük sorunlar ve kavgalar çıkabiliyor. Okulda politik konular konuşulabilmeli

toplumdaki siyasi hayata da bizi hazırlayabilmeli. Genel olarak politik konular çatışmalarla sonlanabilir. Hoşgörü yok.” (G4YEÖ1, 42)

Hoşgörü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.72’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.72. Hoşgörü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Hoşgörü yok	1	4
Toplam	1	4

3.3.3.8. İfade özgürlüğü

İfade özgürlüğü (f=10), odak grup görüşmelerinde öğrenci ifadeleri doğrultusunda okul ortamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program ögesi olarak belirlenmiştir. Öğrenciler genel olarak okul ortamında kendilerini özgürce ifade edebildiklerini vurgulamaktadırlar. Ancak düşüncelerin ifade edilmesine, güncel ve politik konular dışında hoşgörü gösterilmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Kendimi özgürce ifade ederim. Kırılacak biri olursa ona dikkat ederim. Gelecek tepkileri söyleyerek konuşurum.” (G7DKÖ2, 46)

“Kendimi özgürce ifade ederim. Ama insanlara saygı çerçevesinde.” (G7DKÖ4, 48)

İfade özgürlüğü Sınıf kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.73’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.73. İfade özgürlüğü teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
İfade özgürlüğü var	5	2
İfade özgürlüğü yok	1	-
Toplam	6	2

3.3.3.9. Okul kuralları

Odak grup görüşmelerinde demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen okul ortamındaki örtük program öğeleri arasında okul kuralları (f=33) önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci ifadelerine göre okul kuralları; kurallara uyma (f=18) ve uymama (f=5) nedenleri, zorunlu kurallar (f=5) ve anlamlı olmayan kurallar (f=5) başlıkları altında toplanmaktadır. Sınıflar bazında en yüksek vatandaşlık tutum puanına sahip sınıflardaki öğrenciler kendilerine anlamlı gelmeyen kurallara (f=5) ve zorunlu kurallara (f=3) uymadıklarını ifade etmektedirler. En düşük tutum puanına sahip sınıflarda ise öğrencilerin aksine zorunlu kurallara uyma (f=11) çabasında oldukları dikkat çekici bulgular arasındadır. Otoriter ve baskıcı aile ve sınıf ortamından gelen öğrenciler, anlamsız ya da zorunlu kurallara sorgulamadan uymaya çalışmaktadırlar. Tam demokratik olmasa da kuralların birlikte belirlendiği ve uyulduğu aile ve sınıf ortamından gelen öğrenciler ise zorunlu ve anlamsız buldukları kuralları sorgulamakta ya da uymamaktadırlar. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Sınıftaki kuralları belirliyoruz uyuyoruz, ironik ama sınıfta belirlediğimiz halde okulda belirlemiyoruz. O yüzden uymuyorum.” (G4YEÖ2, 53)

“Okulda çok saçma kurallar var. Kuralları müdür koyuyor ama öğrenciler uygulamıyor.” (G6DKÖ3, 73)

“Etek boyuna çok karışıyorlar. Çok baskılayıcı bir şekilde söylüyorlar. Kurallara uymak zorundayız. Elbise kuralına kimse uymuyor. Anket yapabiliriz. Renklere göre cinsiyet olmasını sevmem.” (G3YKÖ1, 42)

“Okul kurallarına arada uymuyorum baskı altında kalmak istemiyorum bazen. Yapabildiğim kadar kurallara ve sorumluluklara uyuyorum.”
(G1YEÖ1, 47)

Okul kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.74’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.74. Okul kuralları teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Kurallara uyma	11	7
Kurallara uymama	2	3
Zorunlu kurallar	2	8
Toplam	15	18

3.3.3.10. Ortam algısı

Öğrencilerin okulun genel ortamına ilişkin algıları (f=27) demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen önemli örtük program öğeleri arasında yer almaktadır. Sınıflar bazında en düşük demokratik tutum puanına sahip sınıflarda, öğrencilerin önemli bir bölümü (f=12) okul ortamını otoriter olarak algılamaktadırlar. Bu öğrencilerin az bir kısmı (f=1) okulun ortamını demokratik olarak ifade etmektedir. En yüksek demokratik tutum puanına sahip sınıflardaki öğrencilerin çoğunluğu ise (f=8) okul ortamını demokratik bir ortam olarak algılamaktadır. Bu öğrencilerin azımsanamayacak bir bölümünün (f=6) okul ortamını otoriter olarak ifade etmesi dikkat çekici bulgular arasında yer almaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulda bence demokratik ortam yok. Başkanlık seçimleri oluyor ama bu zaten her okulda olan bir şey.” (G3YKÖ2, 15)

“Bir suç işlediğimizde disipline gidiyoruz, var yani. Demokratik olduğunu gösterir. Görüşlerimiz alınmıyor.” (G5DKÖ1, 20)

“Gidip ihtiyacımızı iletiyoruz. Bu var. Bunun dışında idare her şeye karar veriyor. Böylelikle demokratik ortam oluyor. Öğrencilerin istedikleri

olsaydı ortalık karışırdı. Yanlış karar alınsaydı yine dile getirirdik belki, ama olmayacağını bildiğimiz için yine mecbur uyardık.” (G7DEÖ1, 12-13)

Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.75’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.75. Ortam algısı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Demokratik ortam yok	12	6
Demokratik ortam var	1	8
Toplam	13	14

3.3.3.11. Sevgi

Okul ortamında demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen örtük program öğeleri arasında sevgi ihtiyacının karşılanması (f=19) yer almaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu (f=12) okul ortamında sevildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin bir bölümü kendi arkadaş gruplarını (f=5) ve öğretmenlerini (f=2) sevgi ihtiyaçlarını karşıladıkları kaynaklar olarak göstermektedirler. Öğrencilerin başka bir bölümü de (f=7) sevildiğini hissetmediğini ifade etmektedir. Özellikle sınıflar bazında en yüksek demokratik vatandaşlık puanına sahip sınıflarda yer alan öğrencilerin sevildiğini ifade etmesi (f=8) dikkat çekici bulgular arasında yer almaktadır. Sevgi ihtiyacının karşılanması demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulda sevilmem. Neden sevilmem, çünkü bende bu okulda kimseyi sevmem. Samimi bir ortam yok. Herkes birbirinin arkasından konuşuyor.” (G8DKÖ1, 59)

“Öğretmenler arasında seviliyorum.” (G3YKÖ2, 51)

“Ortayımdır okulda, insanlarla aram iyi, sevilirim.” (G3YKÖ3, 52)

Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.76’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.76. Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Arkadaş grubunda sevilme	2	3
Öğretmenler tarafından sevilme	1	1
Sevildiği konusunda kararsız	4	-
Sevilmeme	1	2
Sevgi	1	4
Toplam	9	10

3.3.4. Toplum Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubelerde toplum ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri incelendiğinde baskı ve stres (f=44), cinsiyet ayrımcılığı (f=29), gelir adaletsizliği (f=36), ön yargı (f=12) ve sevgi (f=7) olmak üzere 5 ana tema ortaya çıkmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Büyüyünce aile, arkadaş ve bulunduğun çevrenin etkisiyle şekilleniyorsun.” (G3YKÖ3, 60)

Toplumdan kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar altında yer alan kodlamaların istatistikî bilgileri Çizelge 3.77’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.77. Toplumdan kaynaklanan örtük program özelliklerine ilişkin temalar bağlamında istatistikî bilgiler

	En yüksek tutuma sahip şubeler					En düşük tutuma sahip şubeler				
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
Öğrenci sayısı	4	5	3	4	Toplam 16					Toplam 16
Baskı ve stres	10	3	7	3	23	6	2	6	7	21
Cinsiyet ayrımcılığı	5	-	2	4	11	6	-	4	8	18
Gelir adaletsizliği	5	5	5	3	18	4	5	5	4	18
Ön yargı	4	-	2	3	9	-	-	3	-	3
Sevgi	4	-	-	-	4	-	-	-	3	3
Toplam	28	8	16	13	65	14	7	18	22	61

3.3.4.1. Baskı ve stres

En yüksek ve en düşük vatandaşlık tutum puanına sahip şubelerdeki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenciler dini kurallar, toplumsal kurallar, yaşam biçimine saygı gösterilmemesi ve gruplaşmalar nedeniyle baskı ve stres altına girdiklerini ifade etmektedirler. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ailede okulda sınıfta sorun yok ama toplumda ya laf atma var ya da yerme var.” (G4YKÖ3, 124)

“İnsanlar birbirlerine görüşlerini dayatmaya çalışıyorlar. Bu nedenle çatışmalar çıkıyor. Demokrasi dersinde fikirlere saygı duyma söz olarak kaldığından toplumda da uygulama geçmiyor.” (G7DKÖ2, 118)

“Tabii ki hoşgörülü olmaya çalışıyoruz ama yine de dinimizin etkisiyle baskın olma çabası var, öyle hissediyorum.” (G6DEÖ2, 91)

“Saygı göstermek değil daha çok uyumlu olmamızı istiyorlar. Onlara yakışan bir evlat istiyorlar. Onların istediği ve düşündüğü sınırlar içinde olmamı istiyorlar.” (G2YKÖ1, 133)

“Ben başkasının özgürlüğünü kısıtlıyorsam özgürlüğümle o kişi de bana karışabilir. Onun dışında kimse karışmıyor. Her ne kadar baskı yok desek

de her alanda baskı var aslında. Mesela saçımı kırmızıya boyatıp çıkamam. Din genel olarak etkili.” (G1YEÖ2, 138)

“Ortama girdiğimde farklılıklar olunca kendimi yalnız hissediyorum. Sanki bana kötülük yapacaklarmış gibi geliyor. Farklı diller kötü hissettirmiyor ama gruplaşmış ortamlarda hissediyorum.” (G1YEÖ1, 92)

Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.78’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.78. Baskı ve stres teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Düşünce dayatması	1	3
İnanç ayrımı	-	2
Toplumsal kurallar	4	4
Yaşam biçimi	10	9
Baskı kaynağı olması	5	-
Toplam	20	18

3.3.4.2. Cinsiyet ayrımcılığı

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerdeki öğrenciler; toplumsal alanlarda ve toplumsal yapı içinde erkeklere pozitif ayrımcılık (f=6) yapılırken, kadınlara ise negatif ayrımcılık (f=23) yapıldığını ifade etmektedirler. Kadınlar üzerindeki baskı ve ayrımcılığın özellikle kadının toplum içindeki yerinin geçmişten günümüze gelen dini kurallarla şekillenmiş kültürden kaynaklandığı görülmektedir. Kadınların sosyal ve ekonomik yaşantıdaki yerinin yadığanması ve kadına biçilen rollerin aile içindeki sınırlı yaşantıdan ibaret olduğu günümüzde hala öğrenci ifadelerinde önemli yer tutmaktadır. Elde edilen bu veriler en dikkat çekici bulgular arasındadır. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Eşler kadınları sınırlıyorlar toplumda ayırım var. Erkek egemen bir toplum var. Kadın çalışamaz! Özgür olamaz! Sadece erkekler yapar.” (G1YKÖ3, 39)

“Erkekler dışarı çıktığında bu normal karşılanıyor. Kızlara geldiğinde o erkektir yapar deniyor.” (G4YKÖ4, 21)

“Toplumun bir kesiminde var erkek daha üstün gibi bu da aile yapısından kaynaklanıyor.” (G7DKÖ2, 103)

“Toplumda eskiden gelen çok net bir ayrım var ama benim çevremde yok. Kızlar güçsüz olarak algılanıyor.” (G1YEÖ1, 37)

“Kapalı olduğum için bunun aile baskısından kaynaklandığını düşünüyorlar. Ama ailem kapanma konusunda kendini hazır hissediyorsan yap demişlerdi. Baskı daha çok açık giyinen bayanlar üzerine. Daha geçen gün otobüste şort giyen bayana vurmuşlardı. Bir baskının olduğu ortada. Üniversitede bayanların saçlarını açmalarını istemeleri de bir baskı örneği. Kadın erkek açısından da ayrım var. Erkek istediği zaman dışarı çıkabilir kadın çıkamaz. Akşam sokağa çıkarken korkuyoruz.” (G3YKÖ3, 32)

Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.79’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.79. Cinsiyet ayrımcılığı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Erkek bireylere pozitif ayrımcılık	3	3
Kadın bireylere negatif ayrımcılık	8	15
Toplam	11	18

3.3.4.3. Gelir adaletsizliği

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde; öğrencilerin gelir adaletsizliğinin (f=36) toplumsal düzende önemli bir sorun olduğuna işaret ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir bölümü üretimin arttırılarak (f=2), eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanarak (f=8), vergi sisteminin devlet politikaları (f=8) ile iyileştirilerek toplumsal yardımlaşma ve dayanışma örneği sergilenerek (f=1) ve bireylerde ve politikacılarda adalet duygusunun geliştirilerek

(f=8) bu sorunun çözüleceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan ise öğrencilerin bir bölümü, bu sorunun sistemsal bir sorun olduğunu ve sistemin bu sorun üzerine kurulduğunu düşünerek herhangi bir çözüm yolunun bulunamayacağına (f=5) dikkat çekmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Üretimin olmadığı gelirin olmadığı bir ülkede gelir adaleti de olmaz zaten. Tek çözüm üretmek. Bir siyasetçinin aldığı maaş yarı yarıya düşse de ondan kalan parayla ülkenin ekonomisi gelişmez.” (G4YEÖ1, 92)

“Artık ekonomimizde gelir seviyesi üst seviyede olan insanlara hitap ediliyor. İnşaat sektörü, giyim sektörü... Her yerde bu böyledir. Böyle olunca düşük gelirli insanlar görmezden gelinmiş gibi oluyor. Bu gelir farklılıkları olmasının sebeplerinden birisi de bu.” (G3YKÖ1, 65)

“Dünya geneline kapitalizm yayıldığı için bunun olması gayet normal. Aslında normal olmayan bir durum ama normalleşmiş. Bu sistem böyle devam ederse de uçurumlar gittikçe büyüyecek. (Sistem zaten adaletsizlik üzerine kurulu). Devrim yapacak bir lider çıkması lazım. Devrim kişiye değil halka yönelik olmalı. Devrim yukarıdan biri yapmamalı bu devrim diktatörlüğe de dönebilir. Devrimi halk yapmalı. Halktan gelmeli.” (G8DEÖ2, 115)

“Düzen yok. Benim bir çözümüm var işleri zorluklarına göre sıralama ve ücretlendirme. Bir milletvekili doktordan ya da polisten fazla almamalı. Emeğe saygı, adalet... Bu nedenle adaletsizlik var. Ne yapsak da düzen yine buraya gelecektir.” (G7DEÖ3, 98-99)

“Tanıdığımız insanlarda görüyorum çok çabalayarak zor durumda, ama emek harcamadan para kazananlar var. İnsanlar kendisinden başkasını düşünmeye başladığında düzen değişir. Eğitimden başlayacak bu durum, eğitim kurumlardan ve aileden.” (G2YKÖ4, 118)

“Asıl gelir adaletsizliği çok büyük bir sorun. Okuma imkânı yok belki de! Çözüm yok, devletin elinde değil özel sektörde! Devletleşme politikası olmadığı sürece zor gelir adaletini sağlamak.” (G1YEÖ1, 97)

Gelir adaletsizliği teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.80’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.80. Gelir adaletsizliği teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Üretim	2	-
Adalet	2	6
Toplumsal yardımlaşma	-	1
Çözüm yok	3	2
Eğitim	5	3
Devlet politikaları	4	4
Toplam	18	16

3.3.4.4. Önyargı

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde; öğrencilerin toplumsal yaşama tam anlamıyla bir birey olarak katılmadan önce aile, arkadaş, akraba, medya ve diğer haber kaynaklarından elde ettikleri bilgilerle önyargı edindikleri tespit edilmiştir ($f=11$). Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Toplumda ön yargı çok fazla ve benimde ön yargım var. Duyduklarımızdan kaynaklanıyor ama aslında olmaması lazım. Ortama girdiğimde farklılıklar olunca kendimi yalnız hissediyorum. Sanki bana kötülük yapacaklarmış gibi geliyor. Farklı diller kötü hissettirmiyor ama gruplaşmış ortamlarda hissediyorum. Medyadan etkileniyorum haberler, arkadaşlar, kulaktan dolma, doğrudan bana karşı yok. Tanıdığımda öyle bir şey olmadığını anlıyorum” (G1YEÖ1, 92)

“Toplumda ön yargı var. Olmaması lazım. Bende de ön yargı var köken bazında. Toplumdaki genel kanıdan etkileniyorum. Toplumdan kaynaklanıyor kulaktan dolma!” (G1YEÖ2, 93)

“Toplumda insanlarla bir görüşü paylaşamıyorsunuz. İnsanlar çok önyargılı. Toplumumuz kolaycılığı seviyor. Bir fikri düşünmeden savunuyor ve benim fikrim bana mantığıyla gidiyor.” (G4YKÖ3, 109)

Önyargı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.81’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.81. Önyargı teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Önyargı	8	3
Toplam	8	3

3.3.2.5. Sevgi

Sınıflar bazında en yüksek ve en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrenci ifadelerine göre, öğrenciler sınıf ortamında oluşturdukları arkadaş grupları ile zaman geçirmekte ve sevgi ve değer görme ($f=7$) ihtiyacını bu şekilde karşılayabilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Arkadaş çevremde, yani dışarıda toplum içinde seviliyorum. Hep birlikteyiz ve birbirimizi anlıyoruz.” (G1YKÖ4, 60)

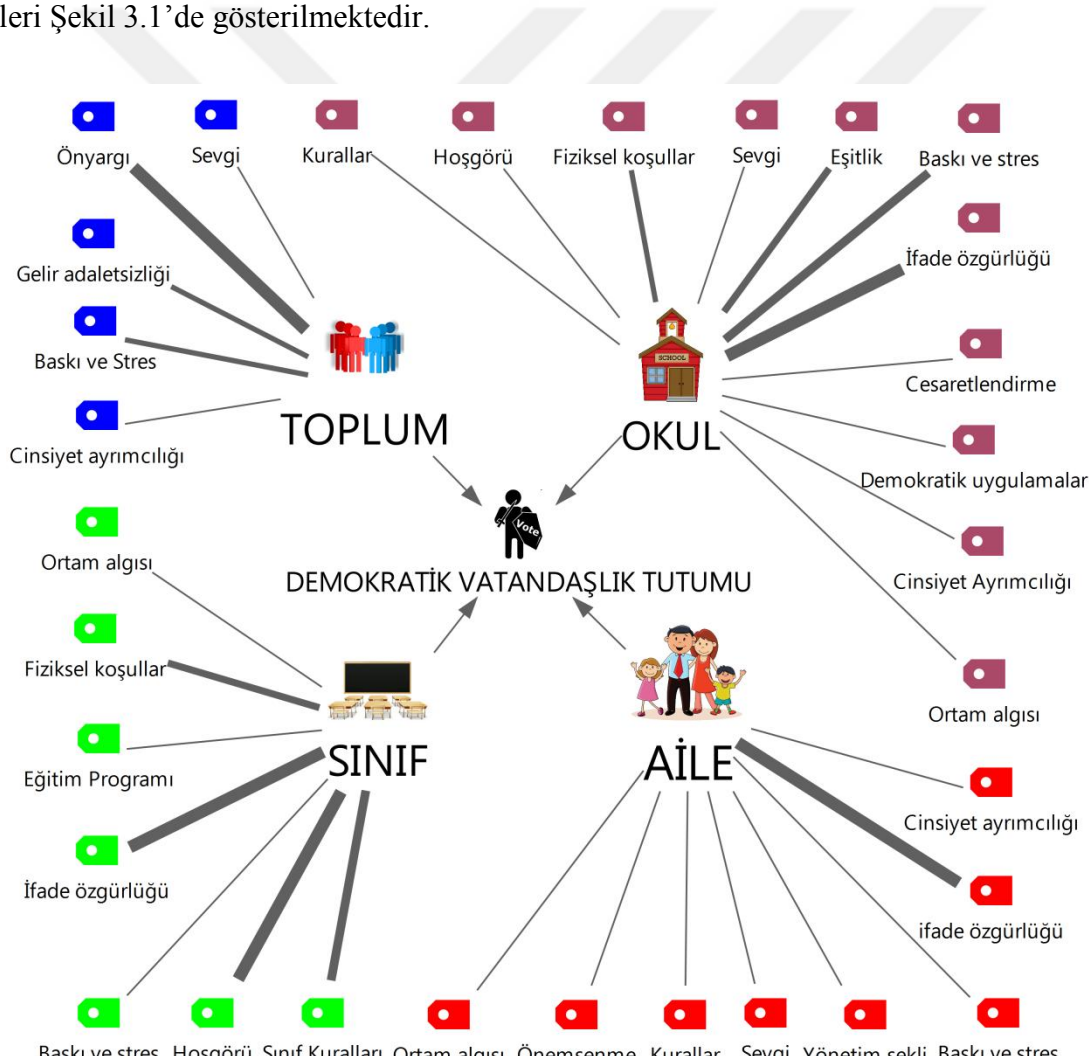
Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikî bilgiler Çizelge 3.82’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.82. Sevgi teması alt kategorilerine ilişkin istatistikler

	En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler	En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip şubeler
Öğrenci sayısı	16	15
Arkadaş çevresinde sevilme	4	3
Toplam	4	3

3.3.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Odak grup görüşmelerinde öğrenci ifadelerinden elde edilen veriler doğrultusunda; öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum kapsamında şekillendiği belirlenmiştir. Bingöl'e (2000) göre bireyin demokratik tutum ve değerleri, onun dünyaya adımını atmasından itibaren başlayarak üyesi olduğu aile yapısı, içinde yaşadığı çevrenin niteliği, öğrenim gördüğü okullar, gelir durumu gibi toplumsallaşma sürecindeki edinimler, onun demokratik tutum ve değerleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Kuş vd. (2011) demokrasi eğitimini etkileyen unsurları aile, çevre, okul, yönetim biçimi, kültür vb. olarak sıralamaktadır. Demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen aile, sınıf, okul ve toplumdan kaynaklı örtük program öğeleri Şekil 3.1'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Aile, sınıf, okul ve toplum ortamlarına ilişkin örtük program öğeleri

Öğrenciler aileyi demokratik değer ve davranışların ilk öğrenildiği ve uygulandığı ortam olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde araştırmacılar da aileyi demokratik davranış (Patrick, 1991; Tösten et al., 2017; Türkoğlu, 2011; Kuş, 2014), değer (Çermik, 2013; Doğanay ve Sarı, 2004; Taçman, 1995), inanç ve tutumların (Büyükkaragöz, 1995) öğrenildiği ve deneyimlendiği yer olarak tanımlamaktadırlar. Aile ortamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri baskı ve stres (f=29), cinsiyet ayrımcılığı (f=8), ifade özgürlüğü (f=30), aile kuralları (f=52), ortam algısı (f=24), önemsenme (f=28), sevgi (f=15) ve yönetim şekli (f=22) unsurlarından oluşmaktadır.

Genel olarak aile ortamında çocuklar düşüncelerinin önemsendiğini düşünmekte (f=22) ve kendilerini özgürce ifade edebilmektedirler (f=26). Düşüncelerinin önemsenmediğini düşünen öğrenciler ise ailelerin onlar adına geleceklerini planladıklarını ifade etmektedirler. Özpolat'a (2010) göre demokratik değerlere dayalı bir sosyalleşme için çocuğun kendi geleceğini tasarlama hakkına saygı duyulmalıdır. Aileler, bugünün toplumunda çocukları için en iyi fırsatları yaratmak istiyorsa, öncelikle onlara bu fırsatları tanıyacak olan yolları öğrenmelidirler (Winter, 2014). Ailede toplumsallaşma, çocuğun eylemlerine yanıt ve yardımla gerçekleşir (Türkoğlu, 2011: 86). Pitkin ve Shumer'a (2016) göre demokratik sosyal ilişkiler ve özerk karakter yapısı demokratik vatandaşlık oluşumuna imkân sağlar. Araştırma bulguları da Shumer'ın düşüncesini destekler niteliktedir. Öğrenciler ailedeki demokratik ortamı (f=17); ifade özgürlüğü, düşüncelerin önemsenmesi ve kararların birlikte alınması ile ilişkilendirmektedirler. Otoriter ortam (f=5) ise zorunlu aile kuralları ve baskı ve stres unsurları ile ilişkilendirilmektedir.

Toplumsal norm ve değerler karşısında baskı altında kalan ebeveynler kendi çocuklarının toplumsal baskı ile karşılaşmalarını önlemek istemektedirler. Bu nedenle, aileler bilinçli ya da farkında olmadan aile ortamında çocuklarına baskı kurmaktadır. Baskı ve stres unsurları genel olarak akademik başarı (f=12), toplum baskısından koruma (f=9) ve güvensizlik (f=3) üzerinde toplanmaktadır. Alpoğuz ve Şahin (2014) bu bulguyu destekleyen çalışmalarında, demokratik ebeveyn tutumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Toplum ve aile baskısı etkilerinin azaltılması için ebeveynler ev ortamında kız çocuklarını (f=5) manevi yönden erkek çocuklarına göre daha çok desteklerken, erkek çocuklarını (f=4) ise maddi yönden desteklemektedir. Bu durum kız çocuklarının aile ortamını erkek çocuklarına göre daha

demokratik algılamasına neden olmaktadır. Alpoğuz ve Şahin'in (2014) çalışmalarında kız öğrencilerin ailelerini daha demokratik olarak algıladığı sonucuna ulaşımları bu bulguları destekler niteliktedir. Uysal'a (1984) göre tarım toplumundan sanayileşme-kentleşme süreci ile çağdaş topluma geçiş yapan ailelerde bireylerin rolleri ve aile içindeki ilişkiler değişse de, aileler çocuklara toplumsal değer ve normları aktarmayı sürdürmektedir. Aile, değerler ve ahlaki gelişim üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Winter, 2014). Kymlicka ve Norman (2016: 209) ailedeki kız ve erkek rollerine ilişkin eğitimi şöyle özetlemektedir: "Aileler 'despotluk okulu' gibi erkeklerin kadınlar üzerinde baskı hâkimiyeti kurmasını öğretmektedir."

Toplumsal normlar (kurallar, yaşam biçimi, inanç sistemi, vb.), ebeveynler tarafından çocuklarını olası toplumsal baskıdan koruma güdüsüyle aile ortamına taşınmaktadır. Çocuklar tarafından ise bu durum toplum baskısının aile ortamında –özellikle yaşam biçimi üzerinde– başlaması olarak algılanmaktadır. Toplum tarafından aile bireylerine atfedilen roller, aile ortamında kuralların konması ve kararların alınması noktasında anne ve baba karakterinin etkin olmasına neden olmaktadır. Nitekim aile içindeki otorite ve egemenliğin dağılımına bakıldığında aile içi yönetim şekilleri ataerkil (f=8), anaerkil (f=11) ve demokratik aile yapısı (f=1) olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. Ataerkil ve anaerkil aile yapılarının demokratik aile yapısına göre daha yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle, yüksek demokratik vatandaşlık tutumuna sahip öğrenci ailelerinde anaerkil aile yapısının hâkim olduğunu görülmektedir (Çizelge 3.54). Kendilerini özgürce ifade edemeyen ve düşünceleri önemslenmeyen öğrenciler ise ataerkil aile yapısına sahiptir. Duman'a (2007b) göre özgür olan insan kendini var eden ve gerçekleştirendir. İnsan, "özgür iradeye sahip, kendi düşüncelerinin, duygularının ve tutumlarının üreticisi"dir. İnsan bedeni zapt edilse de, bilinci daraltılamaz (Duman, 2007b). Her türlü yetenek, demokratik ve çocuğa özgürlük tanınan ortamlarda serpilip gelişirken, aksi durumda körelmektedir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001: 185). Tösten vd. (2017) çalışmalarında otoriter anne tutumlarının lise öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerinde etkisi olmadığını ifade ederken demokratik ebeveyn tutumlarının ise problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlemişlerdir.

Ataerkil ve otoriter aile yapısına işaret eden bir başka bulgu ise; sınıflar bazında en düşük tutum puanına sahip şubelerde bulunan öğrencilerin aile ortamının daha baskıcı

olduğunu ve sevgi ihtiyacının karşılanmadığını (f=5) ifade etmeleridir. Uysal (1984) yaptığı araştırmada her konuda aile reisinin karar verdiği ve katılmasız aile tipi olarak adlandırdığı karar modeline sahip ailelerin oranını %85.3 olarak tespit etmiştir. Katılmasız aile yapısındaki aile içi ilişkiler ise şöyle özetlenmiştir: aile otoritesinin tek kaynağı erkektir, erkek her türlü yönetim ve karar verme yetkisine sahiptir ve itaat ve saygı unsuru ağır basmaktadır. Karatekin vd. (2013) çalışmalarında, Türkiye'de aile içi demokraside bölgesel farklılıklara dikkati çekerek bölgeye bağlı olarak aile içi demokraside bir farklılığın olduğunu ifade etmektedirler. Rasuly-Paleczek (1996), Türk ailelerinin işlevlerini tanımlayan en önemli özelliklerin fiziksel değil aile içi ilişkiler, işbirliği ve karşılıklı yardım olduğunu belirtmektedir. Eyce (2000: 241) aile içi ilişkileri hak ve sorumluluklar üzerinden şöyle tanımlamaktadır: “Türk ailesinde, aile hak ve sorumlulukları bellidir. Kadın ve erkek birbirlerini gözeterek, kendilerine yüklenen sorumlulukları yerine getirirler. Çocuğun da aile içinde önemli bir yeri vardır. Saygı temeli üstüne kurulmuş olan aile çoğunlukla küçük aile biçimindedir. Bu özellik eski Türklerden itibaren, günümüze gelinceye kadar en belirgin özellik olarak karşımıza çıkıyor”. Doğrulanen yapısal eşitlik modeli incelendiğinde ailedeki demokratik değerlere ilişkin tutumun demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin tespit edilmesi demokratik vatandaşlık eğitiminde aile içi ilişkilerin önemini ortaya koymaktadır (Bkz.: Bölüm 3.6.3). Taçman’ın (1995) araştırmasında otoriter aile yapısının çocuğun demokratik değerler kazanmasına yardımcı olmaktan uzak olduğu sonucuna varması elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Aile ortamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen ve önemli görülen örtük program özelliklerinden birisi de aile kurallarıdır (f=23). Kurallar aile bireylerinin ortak karar almasıyla belirlendiği gibi, sadece anneler ya da anne ve babanın birlikte karar almasıyla da belirlenebilmektedir. Aile bireylerinin katılımı ile belirlenen kurallara aile bireyleri daha çok uymaktadır. Ebeveynler tarafından konulan kurallara ise en çok ebeveynler uymamaktadır. Özellikle, en düşük vatandaşlık tutumuna sahip sınıftaki öğrenci aileleri, alınan kararları çocuklarına bilgilendirme amaçlı sunmaktadır. Özpolat’a (2010) göre ailede kurallar önceden belirlenmiş olsa bile, katılımcılık ilkesinin gereği olarak çocuğun görüşünün de alınması için kurallar yeniden masaya yatırılmalı ve demokratik kültürün gereği yerine getirilmelidir.

Öğrencilerin büyük bir bölümü her ne kadar aile ortamını demokratik olarak ifade etseler de aile içindeki baskı ve stres kaynakları, aile kurallarının belirlenmesinde bireylerin rolleri ve davranışları arasındaki tutarsızlıklar ve yönetim sistemi incelendiğinde gerçek anlamda demokratik bir yapının olmadığı görülmektedir. Demokratik bir yapının varlığından söz ediliyorsa, aile tiplerindeki içsel mekanizmaların zamanla değişime uğramış olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Alpoğuz ve Şahin (2014) çalışmalarında farklı ebeveyn tutumlarını altı başlık altında toplamışlardır: baskıcı ve otoriter tutum, gevşek tutum, dengesiz ve kararsız tutum, koruyucu tutum, ilgisiz ve kayıtsız tutum, güven verici tutum ve demokratik tutum. Anti-demokratik değerleri çocuklarına aşılama isteyen biri, otoriter anne-baba tipini işe koşmalıdır. Aksi takdirde demokratik değerleri vermek isteyenlerin bunu otoriter ebeveyn yapısıyla başarmaları oldukça zordur (Winter, 2014). Patrick (1991: 4) ailenin vatandaşlık becerileri ve uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Aile ortamında vatandaşlık eğitimi destekleyecek örnekleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Politik sisteme ve toplumsal hizmetlere gönüllü olarak katılım sağlanmalı ve iyi örnek olunmalı
- Akşam yemeğinde, güncel olaylarla ilgili olarak diyalogların başlatılması ve bu yoluyla yurttaşlık meselelerine ve hükümete verilen ilgiyi gösterme
- Çocuklardan aile birliğinin ortak çıkarına katkıda bulunmaları için ders olarak evde düzenli olarak görev yapmalarını isteme
- Çocukları, mahalle temizleme veya güzelleştirme faaliyetleri, doğal kaynakların korunması için materyallerin yeniden dönüşümü ve öğrenme problemleri ile küçük çocukların eğitilmesi gibi topluluk hizmet projelerine katılmaya teşvik etme
- Evde vatandaşlık öğrenimi ile ilgili kaynaklar -kitaplar, dergiler, gazeteler- bulundurma ve onları çocuklarla birlikte kullanma.
- Anayasal demokrasinin vatandaşlık değerlerini tartışmalar, örnek davranışlar ve düzenli aile yaşamı için adil kuralların kullanılması yoluyla aktarma ve güçlendirme
- Okuldaki vatandaşlık sorumluluklarıyla ilgili dersleri evde izleme ve güçlendirme

Sınıf ortamında örtük program özellikleri baskı ve stres (f=17), eğitim programı (f=50), fiziksel koşullar (f=2), hoşgörü (f=18), ifade özgürlüğü (f=7), ortam algısı (f=16),

öğretmen davranışları ve tutumları (f=17) ve sınıf kuralları (f=23) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci ifadelerine göre sınıf ortamında baskı ve stres unsurlarını; düşünceleri ifade etmeye tepki (f=15) ve akademik başarı (f=2) oluşturmaktadır. Sınıf ortamındaki baskı ve stres, genel olarak öğrenciler arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin toplum yaşamında çevresini, sınıf arkadaşları ve ailesi oluşturmaktadır. Aile ve daha geniş topluluklarda sevgi ihtiyacını karşılayamayan öğrenciler küçük gruplar oluşturmaktadır. Bu grupların oluşumundaki temel görüş grup içindeki bireyleri diğer gruplara karşı korumaktır. Hâlihazırda farklı kültürel çevrelerden gelmiş olsalar da grup üyelerinin benzer politik görüşlere sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2.6). Bu doğrultuda bireylerin küçük arkadaş gruplarına ait olmaları, farklı gruplarla çatışma yaşamalarına sebep olmaktadır. Örtük program özelliklerinden biri olan hoşgörü temasına ilişkin öğrenci ifadeleri bu olguyu destekler niteliktedir. Öğrenciler kendi küçük arkadaş grubundaki bireylere (f=10) hoşgörülü davranırken diğer bireylere bu hoşgörüyü göstermemektedir (f=8). İfade özgürlüğü temasında, özellikle en düşük demokratik vatandaşlık tutumuna sahip sınıfta, öğrenciler düşüncelerine tepki gösterildiği için kendilerini özgürce ifade edemediklerini (f=5) belirtmişlerdir. Aile ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri incelendiğinde en düşük tutuma sahip sınıftaki öğrencilerin daha çok baskı ve stres unsurlarıyla karşı karşıya geldikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin aile ortamında karşılaştıkları demokratik olmayan değer ve davranışları sınıf ortamında da sergilediği söylenebilir. Sınıf içi yapılan gözlemlerde de DTS’de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bkz.: Bölüm 3.5.2.6). Ortam algısı temasında sınıflar bazında düşük tutum puanına sahip şubelerde okuyan öğrencilerin sınıf ortamının demokratik olmadığını ifade etmeleri (f=12) bu bulguları destekler niteliktedir. Sınıf ortamının demokratik olmaması sadece öğrencilerden kaynaklanmamaktadır. Öğretmenlerin davranışları ve tutumları teması incelendiğinde öğrenciler öğretmenlerin bilinçli olarak ya da farkında olmadan demokratik olmayan tutum ve davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir (f=17). Benzer şekilde öğretmen davranış ve tutumları, öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de okul ve sınıf ortamında öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen önemli örtük program öğelerinden biri olarak belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.4.2, Bölüm 3.4.3).

Toplumsal yaşama katılma düşüncesinin beraberinde getirdiği ekonomik kaygılar ve ailenin akademik başarı konusunda oluşturduğu baskı ve stres, sınıf ortamında da öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de toplumda düşüncelerin özgürce ifade edilememesi (Bkz.: Bölüm 3.4.4) ve aile ortamındaki ebeveyn tutum ve davranışlarının (Bkz.: Bölüm 3.4.1) öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca doğrulanan yapısal modelde toplum ve ailedeki ortam ve değerlerin doğrudan ve dolaylı olarak demokratik vatandaşlık tutumlarını etkilediğinin belirlenmesi bu bulguları destekler niteliktedir (Bkz.: Bölüm 3.6.3).

Sınıf ortamında demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen en önemli örtük program öğelerinden biri de eğitim programıdır (f=50). Tasarlanan resmi programlar sınıf ortamında karşımıza uygulamadaki program olarak çıkmaktadır. Uygulamadaki eğitim programının odak grup görüşmelerinde belirlenen unsurları ise içerik (f=32), yöntem ve teknikler (f=15) ve değerlendirmedir (f=3). Öğrenciler içeriğin yaşanılan toplum ve dünyadan kopuk ve yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Benzer ifadelere öğretmen görüşmelerinde de rastlanmaktadır (Bkz.: Bölüm 3.4.2). İçeriğin aktarılmasında ise yöntem ve teknikler farklılaşmamaktadır. Öğretmenler tarafından tercih edilen yöntem genelde sunum tekniği ile bilgilerin öğrencilere aktarılmasıdır. Yapılan sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler de bu bulguları destekler niteliktedir (Bkz.: Bölüm 3.4.2.4). Ulusal sınavların oluşturduğu baskı ve stres, sınıf ortamında vücut bularak içeriği ön plana çıkarmaktadır. İçerik değerlendirmesi değersizleştirilerek sadece bilgilerin ölçülmesi ve notla değerlendirilmesine indirgenmektedir. Ayrıca dikkat çekici bulgulardan biri de öğretim programlarının incelenmesi sonucu elde edilen verilerin bu değersizleştirme sürecinin resmi program kapsamında sürdürüldüğünü göstermesidir (Bkz.: Bölüm 3.5.1). Resmi program kapsamında incelenen öğretim programlarında, programların uygulanmasına ilişkin esaslar içeriğin zamanında aktarılması ve notla değerlendirilmesinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Bu durumu etkileyen bir diğer örtük program özelliği ise fiziksel koşullardır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve fiziki yetersizlikler öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini sınırlamaktadır. Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerden (Bkz.: Bölüm 3.5.2.2) ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden (Bkz.: Bölüm 3.4.2) elde edilen veriler bu bulguları destekler niteliktedir.

Sınıf ortamında ortaya çıkan diğer bir örtük program ögesi de sınıf kurallarıdır (f=23). Sınıf ortamında karar alma mekanizmasının, oluşturulma ve işleyiş açısından aile kuralları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Sınıflar bazında en yüksek tutum puanlarına sahip şubelerde okuyan öğrenciler çoğunlukla anaerkil aile yapısına sahiptir. Bu sınıflarda sınıf kuralları birlikte konmakta ve her öğrenci bu kurallara uymaktadır. Yapılan gözlemlerde de YTS’de öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile aralarında gizli bir anlaşma yapılmış gibi kurallara bir bütün olarak riayet ettikleri gözlemlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2). Sınıflar bazında en düşük tutum puanlarına sahip şubelerde okuyan öğrenciler ise çoğunlukla ataerkil ve otoriter aile yapısına sahiptir. Aile ortamındaki kurallar ise zorunlu kurallardır. Benzer şekilde sınıf ortamında da öğretme-öğrenme sürecini kolaylaştırmaya yönelik kurallardan daha çok yerinden kalkmama, sınıfı kirletmeme vb. zorunlu kuralların varlığı dikkat çekmektedir. Yapılan gözlemlerde bu kurallara da uyulmadığı görülmüştür (Bkz.: Bölüm 3.5.2).

Çengel (2013) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde de benzer bulgular elde edilmiştir. Çengel (2013) sınıf ortamında; öğretmenler ile ilişkiler, sınıf arkadaşları ile ilişkiler, bireyin kendisini akademik yeterlik açısından nasıl gördüğü ve sınıfta yaşadığı doyum bireyin algıladığı sınıf iklimini etkileyen önemli değişkenler olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Genel okul ortamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri baskı ve stres (f=53), cesaretlendirme (f=30), cinsiyet ayrımcılığı (f=7), demokratik uygulamalar (f=72), eşitlik (f=16), fiziksel koşullar (f=3), hoşgörü (f=5), ifade özgürlüğü (f=13), okul kuralları (f=33), ortam algısı (f=27) ve sevgi (f=19) unsurlarından oluşmaktadır.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen öğrenci ifadelerine göre öğrencilerin çoğunluğu (f=18) okul ortamını otoriter ve baskıcı olarak algılamaktadır. Azımsanamayacak kadar önemli bir bölümü de (f=9) okul ortamını demokratik olarak algılamaktadır. Literatüre bakıldığında benzer şekilde Kuş (2014) çalışmasında, öğrencilerin yarısının okulun otoriter bir yapıda olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir. Dewey’e (1916) göre demokratik bir toplum için öncelikle demokratik okullara sahip olunması gerekir. Dewey’in demokratik okullar hakkındaki temel görüşü demokratik toplum için daha büyük bir projenin parçası oluşudur (Hopkins, 2014). Demokratik toplumlarda okullar için en önemli amaçlardan biri

genç bireylerin özelliklerini ve arka planlarını çeşitlendirmek için ortak veya paylaşılan eğitimsel deneyimleri sağlamaktır (Beane, 1997). Okul, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ettiği ve kendi kendini eğittiği demokrasi modeli olmalıdır (Rainer & Guyton, 1999: 122). Demokratik olmayan bir okul ortamında yetişen bireylerin de demokrasiye arzulanan ölçüde katkıda bulunamayacakları aşikârdır (Güven ve Akkuş, 2004: 223). Akın ve Özdemir'e (2009) göre okullarda demokratik değerlerin benimsetilmesi, büyük oranda okulun kendisinin demokratik yapıda olup olmadığı ile ilgilidir.

Öğrencilerin düşüncelerini açığa vurmaları toplumsal yapı genişledikçe belli konularla sınırlanmaktadır. Öğrenciler, kendilerini iyi ifade edebildikleri aile ve sınıf ortamından daha geniş bir okul ortamına açıldıklarında düşüncelerini bastırmak zorunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğu ifade özgürlüğü temasında (f=8) her ne kadar kendilerini özgürce ifade ettiklerini dillendirseler de, özellikle hoşgörü temasında (f=5) güncel ve politik konular hakkında düşüncelerini ifade ettiklerinde kendilerini bir çatışma ortamında bulduklarını ifade etmektedirler. Chamberlin'e (2016) göre her demokrasi çoğunluğun zulmünü önlemeli ve azınlığın ve muhalif bireylerin haklarını ve refahını korumak için özveri göstermelidir. Bu durum, öğrencilerin hâlihazırda demokratik tutumları öğrendikleri okullarda özellikle önemlidir. Beyer (1996) okullarda sadece önemli görülen demokratik yapılara değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yansıtma, ahlaki konularda tartışma ve karşıt görüşlerin ifade edilmesine odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir. Ferguson-Patrick'e (2013) göre ise öğrenciler açık fikirli olabiliyorsa ve başkalarının bakış açılarını görebiliyorsa, çeşitliliklere ve farklılıklara cevap verme ve vatandaşlık ve sosyal sorumluluklarını yerine getirme olasılıkları da daha yüksektir.

Sınıflar bazında en düşük tutum puanlarına sahip şubelerde öğrenciler çoğunlukla ataerkil ve otoriter aile yapısından gelmektedir. Bu öğrenciler benzer şekilde sınıf ve okul ortamında da yönetici ve öğretmenlerin kendilerine karşı otoriter bir tavır sergilediklerini beyan etmektedirler. Oysaki aile içi ilişkilerin demokratik esaslardan ziyade otoriter bir yapıda olan toplumlarda, bireylerin demokratik değer kazanımında en önemli görev okullara düşmektedir (Güven ve Akkuş, 2004: 219). Öğrenciler aile ve sınıf ortamında akademik başarı konusunda yaşadıkları baskı ve stresi, okulun genel havası içinde de yaşamaktadırlar. Örneğin, öğrenciler okulun zorunlu kuralları arasında yer alan kılık-kıyafet konusunda yönetimin ve öğretmenlerin net tavrını yaşam biçimlerine müdahale olarak görmektedirler.

Bu durum öğrencilerin karar süreçlerine katılımlarının sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Yapılan gözlemlerde de bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır (Bkz.: Bölüm 3.5.2.7). Benzer şekilde Kuş (2014) çalışmasında gerçekleştirdiği odak grup görüşmeleri sonucunda öğrencilerin akademik, sosyo-ekonomik vb. özelliklerine göre farklı muamele gördüklerini, yönetimin onların düşüncelerini önemsemediğini ve sürece aktif katılım göstermeleri için cesaretlendirilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Akın ve Özdemir'e (2009) göre bir okulun demokratik yapıda olup olmadığının en önemli göstergesi karar alma sürecidir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de karar alma süreçlerinin okul ortamında öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen önemli örtük program öğelerinden biri olduğu belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.4.3).

Tam demokratik olmasa da kuralların birlikte belirlendiği ve uyulduğu aile ve sınıf ortamından gelen öğrenciler, inisiyatif alarak zorunlu (f=3) ve anlamsız (f=5) buldukları kuralları sorgulamakta ve bu kurallara uymamaktadırlar. Otoriter ve baskıcı aile ve sınıf ortamından gelen öğrenciler ise anlamsız ya da zorunlu kurallara sorgulamadan uymaya (f=11) çalışmaktadırlar. Öğrencilerin bu farklı tavırları, “Demokratik yaşam biçiminde, kurallara uyan birey mi uymayan birey mi?” sorusunu doğurmaktadır. Scharf (1976: 21) yaptığı nitel araştırmada bir öğrencinin kuralları nasıl algıladığını vurgulamak için şu düşüncelerine yer vermiştir: “Burası demokratiktir. Okulun hedeflerini bir topluluk olarak belirlersiniz. Eğer biri kuralları bozarsa bizim seçtiğimiz Meclis Konseyi Disiplin Kurulu’na gider. Kurallara okul personeliyle beraber karar veririz. Siz ve okulunuz için en iyisi neyse onu yapmaya çalışırsınız.” Talcott Parsons, Robert Dreeben, Philip Jackson gibi toplum bilimcilerle göre okulun toplumda oynadığı en önemli rollerinden biri öğrencileri tam olarak tarafsızlığın ve evrenselliğin normallğine alıştırmaktır. Böylece öğrenciler kuralların kural olduğunu öğrenirler. Kim olduklarının değil ne yaptıklarının önemli olduğunu anlarlar (Osborne, 1991: 17).

Okullarda, kadınların toplumsal alanlarda yaşadıkları baskı ve ayrımcılık dikkate alınarak kızlara yönelik pozitif ayrımcılık yapılmaktadır. Pozitif ayrımcılık zorunlu okul kurallarının esnetilmesi ile sağlanmaktadır. Diğer taraftan erkek öğrencilere uygulanan katı kurallar eşitsizlik ortamı yaratmış gibi görünse de erkek öğrenciler bu durumu anlayışla karşılamaktadırlar.

Okul ortamındaki örtük program öğelerinden biri olan demokratik uygulamalar; yapılan seçimler (f=25; okul temsilcisi, sınıf temsilcisi, sınıf temsilci yardımcısı vb.), vatandaşlık etkinlikleri (f=6; toplumsal hizmetler, vb.), sosyo-kültürel etkinlikler (f=35; tiyatro, şiir dinletisi, şarkı yarışması, konser, vb.) gibi demokratik vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazanabilecekleri unsurlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu yapılan uygulamaların formaliteden ibaret olduğunu (f=6) ifade ederken, vatandaşlık ve sosyo-kültürel etkinliklere ilişkin ifadelerin tamamı etkinliklerin yetersiz ve katılımın adil olmadığına işaret etmektedir. Demirbolat'a göre (1999) eğitimde eşitlik herkesin aynı okullara gitmesini sağlamak değil, her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesine, başarılı olmasına eşit katkıda bulunmaktır. Winter (2014) ise demokrasi konusunda bilgi ve katılım eksikliğinin demokrasiyi son derece savunmasız kılacağını ifade etmektedir. Oy kullanarak ve baskın gruplarda yer alarak karar alma süreçlerine etkiye bulunmak durağan demokratik toplumların karakteridir. Demokratik bir okul kültürü, ancak aktif katılım ve eşitlik değerinin tanınmasıyla geliştirilir. Eğer bir ulus olarak demokratik toplumu inşa etmek istiyorsak adalet ve saygı temin edilmelidir. Ferguson-Patrick'e göre bu sadece akademik öğrenme çıktıları ile değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal çıktılarının gelişmesi ile sağlanabilir.

Okullar gençleri sosyalleştirir ve politik katılım sosyalleşmenin bir biçimidir (Glaeser et al., 2012: 94). Vatandaşların demokrasinin işlediği ve toplumun farkındalığa sahip, eleştirel düşünen, açık fikirli, hoşgörülü ve kendi kararlarının sorumluluğunu almaya hazır bireylere sahip olduğu ortamda deneyimler yaşaması önemlidir. Eğitim bu kişilik boyutlarını şekillendirebilir (Markovik, 2010). Almond ve Verba'nın (1963) çalışmasında, yetişkinlerin yaşamındaki demokratik vatandaşlığın okulda gördükleri demokrasi deneyimleriyle ya da bu deneyimin eksikliğiyle bağlantılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Almond ve Verba çalışmalarında katılımcılardan yapılan alıntıda şu ifadelere yer vermektedirler: "...çoğunlukla sosyal durumlarda otorite figürlerine itaat eden bireyler, siyasal alanda da benzer otorite ilişkisini beklemektedir. Diğer taraftan politik alanın dışında daha geniş çaplı sosyal karar alma mekanizmalarına katılma fırsatları bulan bireyler, benzer yapıdaki politik karar alma mekanizmalarına katılmaya çalışacaktır. Dahası, politik olmayan karar alma mekanizmalarına katılım bireylere politik katılım için gerekli olan becerileri verebilir". Okulda demokrasiyi deneyimlemek eğitimi anlamlı kılacak ve öğrencileri ciddi bir şekilde aktif vatandaş yapacaktır (Veugelers, 2007). Biesta'nın (2014) demokratik süreç

198

ve uygulamalardaki kaliteye yönelik düşünceleri vatandaşlığın bireylere nasıl daha iyi vatandaş olacakları konusunda öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri söylemek olmadığını savunmaktadır. Öncelikli olarak demokratik uygulamaların uygulanabileceği alanları bireylere sunmak önemlidir. Winter'a (2014) göre demokrasinin geleceği ve demokratik bir yaşam biçimi için gençlere eğitim yoluyla ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumlar verilmesi özel ya da resmi okullar için zorunlu şart olmalıdır. Demokrasi deneyimlerine katılım olumlu deneyimler yaşatacağı gibi olumsuz deneyimlerde yaşatabilir. Yaşanılan bu deneyimlerin bireyin demokratik olarak eyleme geçme ve var olma isteğini güçlendirebileceği gibi karşılığını bulamaması durumunda karşıt bir etkide yaratabilir (Biesta, 2014). Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta, bireylerin olumlu ya da olumsuz deneyimler içerisinde toplumsal uygulamalara ve konulara hazırlanmasıdır. Biesta'ya (2014) göre ise demokratik deneyimlere katılım her zaman özgürlük ve eşitlik değerlerinin referans alınmasını gerektirir.

Yetersiz sosyo-kültürel etkinlikler beraberinde eşitlik temasının (f=16) daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eşitliğin olmaması genel olarak yapılan sosyo-kültürel etkinliklerde, tanınan öğrencilerin ön plana çıkması ve diğer öğrenciler için fırsat oluşturulmadığı düşüncesine dayanmaktadır. Biesta'ya (2014) göre okullar gelen yeni nesilleri okulun sosyal ortamına adapta eder. Eğer okullarda eşitsizlik varsa yeni nesillerde bu eşitsizliğe maruz kalır. Eğitimin görevi bu düzeni değiştirmektir. Eğitimi sadece kurumsal okullaşma olarak görmek tehlike arz eder. Ergün (1994) eğitim eşitliğine ve başarıya dayanan, bütün bireylerin sisteme katılmalarını öngören sanayileşmiş toplumların demokrasi düzenini “modern kitle demokrasisi” olarak tanımlamaktadır.

Okulun fiziksel koşullar bakımından yetersizliği (f=3) demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen diğer bir unsurdur. Özellikle kitap okuyan öğrenciler, okulda kütüphane olmamasını önemli bir eksiklik olarak ifade etmektedirler. Kitap okuma demokratik vatandaşlık tutum alt boyutlarının tamamı ve toplam puan üzerine anlamlı etki etmesi bu bulguyu destekler niteliktedir (Bkz.: Bölüm 3.2.7). Ayrıca atölye, laboratuvarlar, müzik odaları vb. fiziksel ortamların yetersizliği farklı ilgilere ve yeteneklere sahip öğrenciler için önemli bir eksiklik olarak ifade edilmektedir. Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerde de fiziksel yetersizliklerin uygulama gerektiren içeriğin sınıf ortamında teorik olarak işlenmesine neden olduğu belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2.1). Benzer şekilde

öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde fiziksel yetersizlikler bir örtük program ögesi olarak ifade edilmektedir (Bkz.: Bölüm 3.4.3). Ayrıca öğretmen ifadelerinde, fiziksel yetersizliklerin demokratik değerlerin işe koşulacağı sosyal ortamların yaratılmasında da önemli bir engel teşkil ettiği belirtilmektedir.

Patrick (1991: 4) okulların aileden sonra çocukların vatandaşlık becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Okul ortamında vatandaşlık sorumluluklarıyla ilgili eğitimin nasıl arttırılacağı ile ilgili örnekleri ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Okulun her sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin vatandaşlık eğitimine katılımındaki süreyi artırın.
- Sosyal bilgiler ve edebiyat derslerinde özel vurgu yaparak, eğitimin her kademesinde yurttaşlık sorumluluklarıyla ilgili dersleri her seviyedeki öğretimde kullanmaya başlayın.
- Geçmişte ve günümüzde vatandaşlık sorumluluklarını sergilemede örnek olabilecek bireyler hakkındaki durumları ve öyküleri okuma, analiz etme ve tartışma çalışmaları gerçekleştirin.
- Öğrenci gruplarının kendi eğitim hedeflerine ulaşmalarından sorumlu oldukları işbirlikli öğrenme deneyimleri oluşturun.
- Öğrencileri vatandaşlık sorumluluklarının çeşitli yönleri hakkındaki simülasyonlara ve rol oynama aktivitelerine dâhil edin.
- Vatandaşlık eğitim programının sürekli bir parçası olarak toplum hizmetlerinin etkisini arttıracak okul temeli planlamalar yapın.
- Kamuoyundaki konuları ve güncel olaylar hakkında açık tartışmalar, rol modelleme, okuma ve yazma görevleri verme yoluyla her okullaşma düzeyinde anayasal demokrasinin vatandaşlık değerleri hakkında dersler verilmeli.
- Öğrencilere devlet görevlilerine veya gazetelere kamuoyundaki konular ve politikalar hakkında düşüncelerini savunmak için mektup yazmalarını gerektiren görevler yapın.
- Öğrencilerin sınıf dışındaki siyasi etkinliklere katılmasını gerektiren ödevler verin.

Bugünün okulları, öğrencilerinin tamamını her konuda akademik olarak başarılı yapamamaktadır. Ama karmaşık ve küresel yaşamın beceri ve erdemlerini vermek zorundadır. Sorumlu oldukları toplumun hayata bakış açısını bütün öğrencilerine sunmalıdır (Print & Lange, 2013). Okulların demokratik hak ve özgürlüklerin yaşandığı merkezler konumuna getirilebilmesi için her düzeydeki personelin (yönetici, öğretmen, hizmetli vb.) demokratik yaşamın gereklerini sağlayabilecek yeterlikte yetiştirilmesi sağlanmalıdır (Saracaloğlu vd., 2004). Print ve Lange'ye (2013) göre iyi okullar öğrencilerine demokratik bir atmosfer ve demokratik katılım fırsatları sağlar. Öğretmenleri ise vatandaşlık eğitimine kendilerini adanmış ve öğretimlerine entegre etmişlerdir. Okullardaki yaşam ve öğrenme alanları demokratik katılım üzerine kurulmuş toplumun merkezi sorunlarını ve konularını ele almalıdır. Demokrasi bilgisi, uygulamaları ve sonuçları sadece tek bir konu olarak politikayı ele almamalıdır. Okuldaki eğitimin temel görevi olan günlük hayattaki hoşgörü, çoğulculuk, demokratik katılım ve insan haklarını desteklemelidir.

Okullar öğrencilerin toplumda aktif katılımcı olmalarını sağlar. Öğrenciler ise okul içinde bu katılımcılığı hâlihazırda uygulamaya sokmuş olmalıdır. Veugelers (2007) Flemenk devlet okullarında gerçekleştirdiği araştırmada devlet okullarının pedagojik kimliklerini üç alanda açıklamaktadır:

- Toplumda katılımcılık. Sadece toplum hakkında ve toplumda çalışmak için gerekli bilgileri kazanmak değil, aynı zamanda özellikle adalet ve toplumsal katılım alanlarında değerler geliştirme;
- Etkin çeşitlilik. Farklılıklarla baş etmeyi öğrenmek ve farklılıkları anlamak için toplumdaki çeşitliliğin okula yansıtılması ve öğrencilerin çoğulcu ve çok kültürlü topluma hazırlanması;
- Aktif katılımcılık. Aktif katılımcılık öğrenciler, aileler ve öğretmenler tarafından bir topluluk olarak sağlanmalıdır ve okul ve daha geniş topluluklar arasında sağlam bir ilişki olmalıdır. Öğrenciler hayata ve insanlığa dair deneyimler yaşayabilmelidir.

Toplumsal etkilerin aile üzerine yansımaları sonucu oluşan baskı ve stres (f=38), cinsiyet ayrımcılığı (f=29) ve sevgi ihtiyacı (f=7) bireylerin toplum yaşamına katılması noktasında gelir adaletsizliği (f=34) ve ön yargı (f=11) gibi toplumsal sorunlar ile artarak devam etmektedir. Duyguları ve düşünceleri bastırılmış olarak yetiştirilen öğrenciler toplumsal konularla ve sorunlarla ilgili çözüm yollarında yalnızlaşmaktadır. Bu durum

demokratik uygulamaların; çocuğun şekillendirilebileceği eğitim dönemlerinde, eğitim kurumları ve aile ortamında toplumsal yapının etkisiyle fiile geçirilememesinden kaynaklanmaktadır. Markovik'e (2010) göre her birey, toplum tarafından cezalandırılmadan ihtiyaçlarını karşılamamanın bir yolunu bulmak için bilgi ve beceri kazanmalıdır. Bu süreçte sosyalleşme denmektedir. Sosyalleşme sürecinde, bireyler varoluşu gereği kendi kişiliklerini şekillendirirler. Bireylerin değer öncelikleri; hem dâhil oldukları toplumun bir bireyi olarak, hem de o toplumdan bağımsız bir birey olarak, yaşadıkları yer ve çevrelerindeki kültürü kabullenme şekillerinin etkisinde farklılık göstermektedir (Dündar, 2013: 377).

Öğretmenlerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde bir öğretmen bireyin toplumsallaşması sürecindeki sorunlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“Birey toplumun istediği bilgi ve beceriyi kazanmalıdır. Buna doğru diyebiliriz, ancak bu durumun bireyin yetinebilmesi ile ilişkili olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Eğer birey yetinemezse o zaman sorunlar başlar. Ya kendini dışlanmış hisseder ya da dışlanır.” (Öğretmenler Odası, 07 Nisan 2017, 11.58)

Aile içinde zorunlu kurallar ve yaşam biçimi ile baş gösteren baskı ve stres unsurları toplumsal yaşamda dini kurallar, toplumsal kurallar, gruplaşmalar, yaşam biçimine saygı gösterilmemesi ve ön yargılar olarak öne çıkmaktadır. Duman'a (2007b) göre toplumsallaşma, toplumun kural ve geleneklerini öğrenme sürecidir ve uymaya zorlama yoluyla gerçekleştirilir. Toplumda karşılaşılan baskı ve stres unsurları kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığına dönüşmektedir. Geçmişten günümüze gelen kültür birikimi de bu ayrımcılığı ve baskıyı desteklerken, kadınların sosyal ve ekonomik yaşantıdaki yeri yadırganmakta ve kadına biçilen roller aile içi ile sınırlandırılmaktadır. Aile ve okul ortamında ise kızlara yönelik toplumsal baskıya karşılık pozitif ayrımcılık yapılmaktadır. Aile ve okul kızlara yönelik pozitif ayrımcılık yaparak kız çocuklarını olumsuz toplumsal etkilere hazırlamaya ve bu etkilerden korumaya çalışmaktadır. Kuş'un (2014) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre toplumu daha az demokratik algıladığı yönündeki bulgular bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Özellikle kız öğrencilerin, toplumsal yaşam alanlarında bir vatandaş olarak yer alabilmek ve eşit haklara ve yaşam koşullarına sahip olmak istedikleri dikkat çekmektedir. Kadınların özgür olmadığı bir toplumun özgür olması beklenemez.

Genel olarak öğrencilerin toplum ortamının demokratik olmadığına ilişkin bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Kuş (2014) odak grup görüşmelerinde öğrencilerin toplumdaki demokratik ortam için olumsuz ifadeler kullandıklarını belirtmiştir. Bireyler toplumun her alanında meydana gelen bozulmalarla karşılaştıkça demokratik değer ve davranışlardan uzaklaşarak bireysel ve yararcı davranışlar sergilemekte ve demokratik olmayan toplumsal yapılara bağımlı hale gelmektedir. Yu (2004) demokrasinin olgunlaşmadığı ya da var olmadığı toplumlarda demokratikleşmenin siyasi sürecinin problemlili olacağını vurgulamaktadır.

Refah düzeyinden ve paylaşılan toplumsal mirastan herkesin eşit olarak faydalanamaması bireylerde ekonomik kaygılara neden olmaktadır. Öğrenciler yaşanan gelir adaletsizliğini ($f=36$) ve devamında oluşan ekonomik kaygıları üretimin yetersizliği, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanamaması, vergi sisteminin düzenlenmemesi, toplumsal yardımlaşma ve dayanışmanın azalması ve özellikle politikacılarda olmak üzere bireylerde adalet duygusunun geliştirilememesine bağlamaktadır. Bölüm 3.2.5'te demokratik vatandaşlık tutumunun ekonomik durum algısına göre anlamlı olarak farklılaşmasa da ekonomik durum algısı düştükçe yükseldiği görülmektedir. Odak grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış görüşmelerde de benzer ifadeler yer almaktadır. Gelir düzeyi düştükçe bireylerin ekonomik, toplumsal ve politikaya ilişkin sorunlara daha çok eğilim gösterdiği söylenebilir. Nitekim Türkoğlu'na (2011) göre ailenin ekonomik durumu çocukların eğitime yansımakta ve az, orta, yüksek gelirli olma devlet-aile ilişkilerinde değişik görünümeler oluşturmaktadır.

Batılı ülkelerin kalkınmasında ve bugünkü yüksek hayat düzeyine ulaşmalarında demokratik yönetimin önemli bir payı vardır (Ergün, 1994). Demokratik yönetimlerin bu katkısı demokrasi, eğitim ve ekonomik kalkınma arasındaki sıkı ilişkiden kaynaklanmaktadır. Ekonomi, eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkinin doğru kurulamaması farklı toplumsal yapıların ve bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Wildemeersch'e (2014) göre ekonomik alandaki piyasa mekanizmaları bireylerin toplumsal konulara karşı ilgisiz kalmasına ve demokratik uygulamaların erozyona uğramasına neden olmaktadır. Vasan (2007) da sosyal ve ekonomik hakların, vatandaşlık yorumunun ayrılmaz ve önemli bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Kadınlar söz konusu olduğunda bu haklar daha kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Gutmann'da (2004) çalışmasında

benzer ifadeler yer vermektedir: “Eşit vatandaşlığın az ya da çok olması demokratik toplumun da az ya da çok olduğunu gösterir”. Ho, Sim ve Alviar-Martin (2011) bu nedenle yakın geçmiş demokratik vatandaşlık eğitimi modellerinin, sosyal adalet çerçeveleri ile kültürel çeşitliliği ve ekonomik farklılıkları artırmayı hedeflediğini ifade etmektedir.

Toplumu oluşturan bireylerde oluşan önyargı (f=11) kaynaklarını aile, arkadaş, akraba ve medya oluşturmaktadır. Toplumda ve aile ortamında sevgi ihtiyacını karşılayamayan bireyler küçük gruplar oluşturarak sevgi ve değer görme ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır. Oluşturulan küçük gruplarda kabul görme ise benzer fikirleri paylaşma ve bu yolla o gruba ait olduğunu gösterme ile mümkündür. Yirci ve Karaköse’ye (2010) göre bir toplumda temel hak ve özgürlüklerin varlığı ve bunların herkes tarafından saygılı bir biçimde kullanılması, o toplumda uyumu sağlayacaktır. Winter’a (2014) göre toplumda yeterince saygı ve değer görmeyen bireyler kendilerine olan güvenlerini kaybetmeye ve kendisine saygı göstermesi için başkalarına emretmeye başlarlar. Sevgi ihtiyacının karşılanmaması ile başlayan süreç, toplumu oluşturan bireyde ön yargı oluşmasına ve anti demokratik davranışlar sergilenmesi ile demokratik değerlerin erozyonuna neden olmaktadır.

Bir süreç olarak demokrasi, değer ve norm gelişimini organize edebilir ve ilişkilendirebilir. Toplumun demokratikleşmedeki sürekliliğini sağlamak, demokratik değer ve normların gelişimine bireylerin aktif olarak katılması ile mümkündür. Veugelers’a (2007) göre vatandaşlığın iki önemli değişkeni bulunmaktadır: norm ve değerler. Normlar, değerler üzerine inşa edilir ve her toplumun kendi içinde ortaya çıkar. Kurallar da normlara göre çalışır. Aile, sınıf, okul ve toplum bağlamında giderek büyüyen toplumsal yaşamın içinde bireyleri en çok etkileyen unsurlardan biri de kurallardır. Özpolat’a (2010) göre demokratik sosyalleşme için ailede ve toplumda güç ve otoritenin kişilerde değil kurallarda olduğu; bu kuralların akılcı bir izahının, geçerli bir nedeninin olduğu çocuğa hissettirilmelidir. Çünkü yetişkinler gibi çocuklar da başkaları tarafından tanımlanmış sınırlar içinde hareket etme zorunluluğunu bir özgürlük sorunu olarak değerlendirirler. Değerler ise aktif ve yaşayan vatandaşlık için çok önemlidir. Bireyler sahip olduğu değerlerle yeni normlar oluşturabilir, var olanları değiştirebilir ya da olduğu gibi kabul eder. Eğitim bireylerin değerler ve normlar üzerine düşünerek kendi ahlaki gelişimine oluşturmaya imkân sağlar. Bu anlamda demokratik değerlerin bireylere kazandırılması norm ve kurallarında bu paralelde

oluşmasına katkı sağlayacaktır. Veugelers'a (2007) göre öğrencilerin eğitimleri süresince kendi aralarında, öğretmenleriyle ve toplum içindeki diğer gruplarla iletişime geçerek norm geliştirmelerine fırsat tanınmalıdır.

Genç nesiller adaletsizliğe karşı ses yükseltmeye, ilgilerine göre yönlendirilmeye, kendi hayatları hakkında söz sahibi olmaya, yaşadıkları dar ya da geniş sosyal ortamlardaki yaşayışı sorgulamaya ve yenilemeye ve gelecek kaygılarını azaltacak uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Gençlik dönemi bireylerin kendilerini ve toplum içindeki yerlerini sorguladıkları bir dönemdir. Toplumun sahip olduğu kuralları, yaşayış biçimini, hayat standartlarını, küreselleşmedeki yerini ve ekonomik, politik ve kültürel yapısını sorguladıkları bir dönemdir. Bu dönemde, bireye demokratik bir vatandaş olma hususunda toplum, aile, okul ve sınıf ortamlarında deneyim ve fırsatların sağlanması önem taşımaktadır.

Öğrenci görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri (Bkz.: Bölüm 3.4) ve yapısal modele ilişkin veriler (Bkz.: Bölüm 3.6) öğrencilerin değerler sistemini önce ailede olumlu ya da olumsuz kazandığını daha sonra sınıf, okul ve toplumsal alanlarda geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Otoriter aile yapısı demokratik değerler kazanmada engel teşkil ederken (Taçman, 1995), demokratik aile ortamı bilgi, beceri, değer ve tutum kazanmaya yardımcı olmaktadır. Ülkemizde gençlerin zamanının büyük çoğunluğunu sınıf ve okul ortamında geçirdiği düşünüldüğünde okulların kurumsal bir yapı sergilemekten daha çok sosyalleşme rolünü ön plana çıkarması gerekmektedir. Okul ortamında ise en önemli etkenin öğretmen olduğu araştırmacılar (Akbulut, 2011; Çengel ve Türkoğlu, 2016; Demirbolat, 1999; Giroux, 1978; Güven, 2005; Lickona, 1997; Print et al., 2002; Sarwar et al., 2010; Şeker, 2013; Yüksel, 2002) ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler (Bkz.: Bölüm 3.4.2, Bölüm 3.4.3) tarafından vurgulanmaktadır.

Wildemeersch'e (2014) göre sosyal öğrenme, demokratik uygulamalar ve aktif vatandaşlık gibi kavramlar toplumsal yapıları ifade ettiği için aslında belirsiz ve yoruma açıktır. Bu nedenle savunmasız kalabilmektedir. Wildemeersch'in belirttiği savunmasız bir demokrasi kültürünün olgunlaşması mümkün değildir. Demokrasi kültürünün tam olarak olgunlaşmadığı ortamlarda yetişen bireylerin oluşturduğu toplumsal yapının demokratik bilince sahip olmasını beklemek de gerçekçi değildir. Demokratik vatandaş yetiştirmek için demokrasi eğitiminin aile, sınıf, okul ve toplumsal ortamlarda işlerlik kazanması

gerekmektedir. Hotaman (2010) da çalışmasında benzer ifadelerle yer vererek demokrasinin, demokratik bir eğitim-öğretim sürecinden geçen bireylerin yaşadığı bir toplumda hayata geçirilebileceğini vurgulamaktadır. Doğanay ve Sarı (2004) da çalışmalarında; okul içi ve okul dışı etkenlerin rolüne vurgu yaparak okul, aile ve medya ile yakın çevrenin, çocukların demokratik değerleri kazanmada farklı ağırlıklarda da olsa önemli etkilere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Aile, sınıf, okul ve toplumsal her yaşam alanında demokratik ilkelerin hayata geçirilmesi eğitimi verilmelidir. Türkoğlu'na göre bu ilkelerin başında düşünce özgürlüğü gelmelidir (Türkoğlu, 2011).

Odak grup görüşmelerinde öğrenci ifadelerinden elde edilen veriler (Bkz.: Bölüm 3.3) öğrencileri sadece dürüst, vatansever, yasalara ve kurallara kişisel olarak sorumlu yetiştirmenin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretim programlarında yer alan değerler eğitiminin incelenmesi sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin aynı zamanda katılımcı ve sosyal adalete yönelik de yetiştirilmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır (Bkz.: Bölüm 3.5.1.3). Dworkin vd. (2003) ise demokratik eğitimin nihai göstergesi olarak karşılıklı saygı ve güvene işaret etmektedirler. Buna göre, eğitim programlarının ve okulların bu sorunların çözümü yönünde, okul içi ve okul dışı eğitim-öğretim süreçleriyle bireylere demokratik tutum ve değerleri, sosyal bütünleşmeyi, sosyal adaleti ve eşitliği, insan hakları, fikir hürriyeti, farklı inanç, köken ve görüşlere karşı hoşgörülü olma, empati becerisi kazandırmaya, ulusal, bölgesel, etnik, dinsel, cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ve çatışmaları ortadan kaldırmaya, ulusal çıkarlar çerçevesinde toplumda birlik, beraberlik bilinci oluşturmaya yönelik olarak yapılandırılması gerekir (Özdemir, 2011: 104).

Hahn (2015) araştırmasında öğretmenlere öğrencilerin ailelerinde ve toplumda aldıkları mesajların okulda aldıkları mesajlar için tamamlayıcı mı yoksa bu mesajlar birbiriyle çatışıyor mu sorusunu yöneltmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü kadın eşitliği ve öğrencilerin kariyer ve eğitimi konusunda okulların verdiği mesajların, kız öğrencilerin evde yaşadığı deneyimsel modelle çatıştığını ifade etmişlerdir. Vasan (2007) benzer şekilde cinsiyetin aile ve toplum tarafından oluşturulduğunu ifade etmektedir. Türkoğlu (2011) kitabında farklı sosyo-ekonomik durumlardaki ailelerin gelenek, görenek, anlayış ve değer ölçülerindeki farklılıkların çocukların toplumsallaşmasını etkilediğini ve bu nedenle ortak bir anlayışın geliştirilemediğini vurgulamaktadır. Bu durumu yemekhanede sıraya girme ve yerlere çöp atamama gibi temel kurallarda bile birlik sağlanamadığı konusundaki

örnekleriyle ortaya koymaktadır. Türkoğlu, Hahn ve Vasan'ın çalışmalarından verdiği örnekler ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler okul ve sınıf ortamındaki vatandaşlık eğitiminin tamamen boş öğrenci zihinleri üzerinde gerçekleşmediğini göstermektedir. Benzer şekilde Osler ve Starkey (2006) de öğrencilerin çoğunlukla aileleri ve yaşadıkları toplumdan olmak üzere günlük yaşamda edindikleri deneyimlerle okul ortamına geldiğini ifade etmektedir. Okulların görevi bu farklı anlayışları birleştirmek ve kaynaştırmak adına daha da ağırlaşmaktadır (Türkoğlu, 2011). Eğer bu deneyimler bu araştırmanın bulguları arasında yer alan öğrencilerin aile, sınıf, okul ve toplum gibi sosyalleşme alanlarında öğrenciler üzerinde stres ve baskı unsurları ile ortaya çıkıyorsa, Duman'ın (2007a) da belirttiği gibi öğrencilerin beyin ve vücut sağlığı tehlike altındadır. Duman (2007a) bu unsurların öğrenmenin önünde önemli bir engel teşkil ettiğini ifade etmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri öğrenci ile aile ortamı, sınıf ortamı, okul ortamı ve toplum ortamı açısından nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özelliklerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 ana tema kapsamında incelenmiştir.

3.4.1. Aileden Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen aileden kaynaklı örtük program özellikleri; karar alma süreçlerine katılım (f=4), ebeveyn tutum ve davranışları (f=12), yönetim/aile yapısı (f=7), bireyler arası ilişkiler (f=3), medya (f=2) ve değerler eğitimi (f=2) öğelerinden oluşmaktadır.

Öğretmenler, ailelerin karar alma süreçlerinde öğrenci fikir ve düşüncelerini önemsemediklerini belirtmektedirler. Özellikle ebeveynler çocukları adına kararları kendi fikir, düşünce ve hissiyatları ile almaktadırlar. Miller'a (2011) göre ailelerin çocuklarının yerine karar vermeleri, çocukları ve sonuç olarak toplumu doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarına yönelik ifadelerin önemli bir bölümünü önemsememe ve baskıcı ve demokratik olmayan davranışlar oluşturmaktadır. Öğretmenler bu durumun temel nedenini geleneksel, otoriter ve ataerkil kavramlarını içinde barındıran ve geçmişten günümüze kadar toplum ve medya unsurları ile şekillendirilmiş aile yapısı ile ilişkilendirmektedirler. Aile içinde bireyler arası ilişkiler de doğru orantılı olarak cinsiyetçi ve güç odaklı özellikleri barındırmaktadır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde de benzer bulgular yer almaktadır (Bkz.: Bölüm 3.3). Bu bulgulara göre düşüncelerinin önemsenmediğini ve ailelerinin kendileri yerine karar aldıklarını ifade eden öğrenciler otoriter ve baskıcı aile yapılarından gelmektedir. Öğretmenler özellikle bu aile yapılarından gelen öğrencilere demokratik bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırma sürecinde daha çok zorlandıklarını ifade etmektedirler. Şişman, Güleş ve Dönmez'e (2010: 177) göre aile yaşamında demokratik değerlerin yerleşmiş olması, okulda verilen eğitime destek olması bakımından önemlidir. Çünkü demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında aile eğitimi, okulda verilecek örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır. Alpoğuz ve Şahin (2014) ve Tösten vd. (2017) çalışmalarında, demokratik ebeveyn tutumlarının öğrencilerin okul hayatı ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okulda uygulanan ve desteklenen, demokratik vatandaş olmaları için yapılan çalışmalar sosyal hayatta veya ev ortamında aynı düzeyde

olmayabilir. Örneğin ev halkını ilgilendiren bir konuda çocuğun görüşü alınmadan, aile büyükleri karar alabilmektedir.” (T.1, 21-22)

"Demokratik tutumu öncelikle anne ve babadan öğrenir çocuk. Anne ve babanın birbirilerine ve çocuklarına karşı demokratik olmayan tutumları çocukları etkiler." (T.10, 29-30)

“Aile ortamları demokratik işleyişe sahip değil, baktığınızda ataerkil gizli bir yapı görürsünüz. Bu durum aile içindeki ilişkileri de belirsizleştiriyor. Çocuk daha baştan demokrasinin gerektirdiği hak ve eşitlik kavramına yaklaşımda inanç kaybına uğruyor böylece.” (T.8, 23-24)

“Ailede bir çocuğun demokratik tutum kazanması için anne-baba tutumları ve kardeşler arasındaki ilişkiler büyük önem taşımaktadır.” (T.1, 26)

3.4.2. Sınıf Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen sınıf ortamından kaynaklı örtük program özellikleri; öğretmen tutum ve davranışları (f=48), resmi program (f=20), karar alma süreçlerine katılım (f=10), özgürlük (f=8), öğrenci özellikleri (f=6), sınıf kuralları (f=5), sınıf içi ilişkiler (f=4), fiziksel koşullar (f=4), aktif katılım (f=3) ve kültürel farklılıklar (f=3) öğelerinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretmen tutum ve davranışlarına büyük önem atfetmeleri dikkat çekici bulgular arasındadır. Öğretmenler, özellikle, çatışmaların barışçıl çözümü, öğrencilerin düşüncelerini önemseme, rol-model olma ve öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için ortam sağlama konularında kendilerine büyük bir görev ve sorumluluk düştüğünü ifade etmektedirler. Benzer şekilde Lickona’a (1997) göre de demokratik sınıf eğitim programının en önemli ögesi öğretmendir. Print vd. (2002) öğretmenlerin daha demokratik bir rol sergilemeleri gerektiğini savunmaktadırlar.

Elde edilen verilere göre öğretmen tutum ve davranışları; hem aile ve toplum ortamından kaynaklanan dışsal hem de okul ve sınıf içinden kaynaklanan içsel örtük program özelliklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini etkilemede büyük bir öneme sahiptir. Alanda araştırma yapan araştırmacılar (Çengel ve Türkoğlu, 2016; Demirbolat, 1999;

Güven, 2005; Sarwar et al., 2010; Yüksel, 2002) da benzer şekilde öğretmen tutum ve davranışlarının eğitim ortamında önemli bir örtük program ögesi olduğunu ifade etmektedirler. Akbulut (2011) araştırması sonucunda öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinliklerinin ve sınıf içerisinde, okul içerisinde ve okul dışındaki davranışlarının örtük olarak öğrencilerin; demokratik davranabilme, özerk davranabilme, sorumluluk alma, adil davranma, düzenli olabilme, dakik olabilme, okul kurallarına uygun giyinebilme, başladığı işi bitirebilme, etik davranabilme, itaat etme, okulun ve toplumun kurallarına uyabilme, milli duyguya sahip olabilme, rekabet edebilme gibi değerleri ve becerileri kazanmasında etkili olduğunu belirlemiştir. Giroux’a (1978) göre öğretmen, öğrenme ortamında güç ve otoritenin merkezidir. Bu nedenle öğretmenin tutumları, inançları, değerleri ve davranışları öğrenme sürecini yönlendirmede en önemli etkidir. Yüksel’e (2002) göre öğretmenler özellikle formal programda yer almayan öğrencilerin görüş ve değerlerine dikkat ederek eğitim-öğretim etkinliklerini yönlendirmelidir. Benzer şekilde Şeker (2013) öğretmenlerin süreçteki rolüne vurgu yaparak öğretmenin aktif ve öğrencinin pasif olduğu sınıf atmosferinin demokrasi eğitimi için yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Sınıf içinde yapılacak her seçimi, sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla ve oy kullanarak yapmaktayım. Bu şekilde alınan kararlar sınıfın ortak kararı olmaktadır. Bundan sonra tüm öğrencileri bağlayacak bir ortam oluşmaktadır.” (T1, 9-10)

“Geç kalırsam özür dilerim ve sebebini açıklarım. Sınıf kurallarına önce ben uymaya çalışırım.” (T3, 21)

“Öğrencilere sadece bilgi değil, yaşamın reel yanını da anlatıyorum. Bilgiyi günlük hayatta nasıl kullanması gerektiğini aktarıyorum. Öğrencilere her konuda (ders dışı dahi) fikir alış verişi yapıyorum ve özgüven kazandırmaya çalışıyorum. Saygı çerçevesinde sonuna kadar hakkını savunması, birey olarak özgür olduğunu bilmesi gibi durumlara önem vermekteyim.” (T5, 9-12)

“Öncelikle söz hakkı almadan konuşmamalarını sağlıyorum. Arkadaşlarını dinlemeleri konusunda uyarıda bulunurken *siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?* yönlendirmesini yaparak anında doğru davranışın nasıl olmasını gerektiğini yine kendilerine bulduruyorum. Öğrencilerime eşit, adaletli bir yaklaşım içinde olmaya çalışıyorum. Yapılan hatalı davranış için öğrenci ile sınıf dışında görüşüyorum.” (T10, 12-15)

Resmi/uygulamadaki programların özellikleri öğretmenler tarafından; içerik olarak yoğun, uygulama olarak yetersiz, amaçlar bakımından gerçek hayattan kopuk, günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmemiş, geleneksel öğrenme-öğretme süreçlerine yatkın ve uygulama esasları bakımından sınırlandırılmış bir yapıda olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde de benzer şekilde sınıf eğitim programının teoriden uygulamaya geçişte yetersiz, güncellenmemiş ve gerçek hayatla ilişkilendirilmemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz.: Bölüm 3.3.2). Villegas-Reimers (1993; 2005) günümüzde bile hala uygun program ve öğretim yöntemlerinin tam olarak geliştirilemediğini ifade etmektedir. Karaman Kepenekçi (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da insan hakları eğitiminin mevzuatta ayrıntılı olarak yer aldığı, ancak uygulama ve araştırmada yetersiz olduğu görülmüştür. Burns Mcfadden’ın (2011) çalışmasında ise demokratik değerlerin kazanım sürecinde okul temelli eğitim programlarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Resmi programlarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gösterebilecekleri faaliyetlerin çok bulunmamaktadır.” (T.1, 59)

“Yaparak, yaşayarak öğrenme ve davranışa dönüştürme, yani eğitimin önemi öğretimden önce gelmeli” (T4, 55)

Öğretmen ifadelerine göre fiziksel koşulların yapı olarak yetersiz olması, uygulamaya yönelik farklı alanların ve düzenlemelerin oluşturulmasına engel teşkil etmekte ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde de benzer bulgular elde edilmiştir (Bkz.: Bölüm 3.3.2). Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Bana göre demokratik vatandaşlık değerlerini kazandırmak için tek faktör olmasa da sınıfların kalabalık olması önemli bir etken, bir sınıfta daha az öğrenci ile iletişim kurmak çok daha yararlı oluyor. Bunu da kurslarda anlıyorum. En fazla 15 kişi oluyor.” (T.10, 44)

“Fiziki koşullar ve konuların yoğunluğu sınıf ve okul içinde öğretim kalitesini olumsuz etkilemektedir.”(T.2, 27)

Sınıf temsilcisi ve yardımcısının seçilmesi; sınav tarihlerinin, kapsamının ve süresinin belirlenmesi; alınacak kararlarda fikir alış veriş, görev ve sorumluluk paylaşımının yapılması gibi karar alma süreçlerine öğrencilerin dâhil edilmesi aynı zamanda öğrencilerin süreçlere aktif katılımının sağlanmasında önem taşıdığı öğretmenlerin ifadelerinde yer almaktadır. Okulda öğrenci katılımı, hem öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi, hem de demokrat vatandaşlık için gereklidir (Şişman vd., 2010: 176). Wraga’ya (1998) göre demokratik bir sınıfta, tüm öğrenciler eşit ve adil muamele görmeye ve grup kararlarına ve sınıf tartışmalarına katılmada eşit fırsatlara sahiptir. Ackley vd. (2003) ve Dundar (2013) çalışmalarında, sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencilere karar alma süreçlerine katılmada imkân sağlamasının öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Kararlar alınırken öğrencinin katılımı önemlidir. Öğrenciye yönelik durumlarda fikrinin sorulması ve seçmek istediği mesleğe kimin karar verdiği gibi. Sınıfça alınan kararlarda; örneğin sınav tarihleri olsun, sınavın hangi konuları kapsayacağı olsun fikirlerini sorarım.” (T.3, 53-54)

“Herhangi bir konuda fikir üretirken kesinlikle öğrencilerime danışırım. Onların kararlarına önem veririm.” (T.5, 13)

“Öğrencilere demokratik vatandaşlık bilincini verebilmek için en azından sınıf içi görev paylaşımı isteğe göre yapılmakta ve gerektiğinde seçimler de yapılmaktadır.” (T.6, 6)

Hazır bulunuşluk, güdülenme, ilgi ve yetenek, gelişime açık olma ve ekonomik farkındalık sınıf içinde öğrenme ortamını etkileyen öğrenci özellikleri olarak

belirtilmektedir. Resmi programların uygulanmasına ilişkin incelemelerde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına sadece drama, girişimcilik ve uluslararası ilişkiler gibi ulusal sınav sistemine dâhil olmayan derslerde ve tarih dersinde dikkate alınmasına yönelik esaslara yer verilmesi dikkat çekicidir (Bkz.: Bölüm 3.5.1.5). Yüksel (2002) ve Noddings (2013) sınıf ve okul dışındaki ekonomik etkilerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde de özellikle toplumsal bağlamdaki ekonomik adaletsizlik ön plana çıkmaktadır. Ekonomik farkındalığın öğrenme öğretme ortamını etkileyen bir öğrenci özelliği olarak ifade eden öğretmenlerin sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler süresince sosyo-ekonomik konuların gündeme gelmesinden ve tartışılmasından kaçındıkları belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2). Demirel (2011) öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenci özelliklerini dikkate alarak sınıf içi etkinliklerin planlanması gerektiği üzerine vurgu yapmaktadır. Bu sürecin sağlıklı işleminde de kurulan iletişim ve ilişkilere büyük önem atfetmektedir. Bu çalışmada da öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri; derse zamanında gelme, söz almadan konuşmama, başkasının sözünü kesmeme ve disiplin kurallarına uyma gibi sınıf kuralları; öğrenciler arası kültürel farklılıklar ve öğrencilerin derse aktif katılımları sınıf içinde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen diğer örtük program öğeleridir. Hahn'a (2015) göre öğrenciler için okullardaki en büyük fırsat farklı din, dil ve kültürlerden gelen insanların oluşturduğu çeşitliliktir.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Öğrencinin sahip olduğu ekonomik farkındalık sınıf içindeki eğitim seviyesini etkiliyor.” (T5, 45)

“Metot olarak hazırlanan programın uygulanmasında, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için onları da etkinliğin bir parçasına duygu ve düşünceleriyle öğrenme süreçlerini belirleyecek şekilde katılımını sağlamaya çalışıyorum” (T8, 10)

“Demokratik vatandaşlık sürecinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarının eksik ya da yetersiz olması etkili olmaktadır ya da öğrencilerin yeterince güdülenememesi, öğrencilerin hayatının hangi alanında ona nasıl lazım olacağını bilememe, anlayamama gibi...” (T.4, 57-58)

3.4.3. Okul Ortamından Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen okul ortamından kaynaklı örtük program özellikleri; değerler eğitimi (f=45), fiziksel koşullar (f=16), okul içi ilişkiler (f=13), öğretmen tutum ve davranışları (f=11), ebeveyn tutum ve davranışları (f=8), demokratik uygulamalar (f=6), kültürel farklılıklar (f=5), rehberlik hizmetleri (f=5), medya (f=5), yönetici tutum ve davranışları (f=4), okul kuralları (f=4), özgürlük (f=4) ve karar alma süreçlerine katılım (f=3) öğelerinden oluşmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin okul ortamına her ne kadar aile ve toplum tarafından şekillendirilmiş kişilik ile gelseler de, değerler eğitimi ile kişilik gelişimlerine olumlu katkıda bulunabileceklerini savunmaktadırlar. Öğretmenler değerler eğitimi kapsamında saygı (başkalarının haklarına, kültürel farklılıklara saygı), sorumluluk (bireysel ve toplumsal sorumluluk), milli değerler, eşitlik, adalet, özgürlük ve vicdan gibi değerlerin öncelikle öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Izgar (2013) çalışmasında, uyguladıkları değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışları olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde alanda yapan diğer araştırmacılar (Kuş, 2009; Miretzky, 2004; Sarı, 2007; Yeşilyurt ve Kurt, 2012) da değerler eğitiminin öğrencilere verilmesinde örtük programın etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilere okul ortamında her şeyden önce saygı, özgürlük, eşitlik, adalet, görev ve sorumluluk değerleri kazandırılmalıdır.” (T.4, 7)

“Okul ortamında topluluk halinde yaşamının gerektirdiği ihtiyaçlar değerlendirilmelidir. Bir arada olmanın getirdiği avantaj ve dezavantajların bireyin kişilik kazanmasında topluluğun mutlak bir önemi vardır (kültürel farklılıkları kastederek). Çünkü birey sosyalleştiği ortamda davranışlarını belirleyen üst bir kurallar sistemine ihtiyaç duymaktadır. İşte bu demokratik değerlerin tedrisi için fırsattır.” (T.8, 12-15)

“Okulda kültür alışverişini sağlarsanız, farklı insanların birbirlerini kabullenme süreçlerini hızlandırırsınız. Onlara bu değerleri kazandırırsanız, okulda demokratikleşme sürecini de hızlandırırsınız.” (T.5, 19)

Öğretmen görüşmelerinde fiziksel ortamların yetersizliğine vurgu yapılarak var olan alanların vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin kazanıldığı sosyal ortamlara dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde (3.3.3) ve okul ortamında gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemlerde (Bölüm 3.5.2) benzer şekilde fiziksel yetersizliklerin öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen önemli bir örtük program ögesi olduğu belirlenmiştir. Fiziksel yetersizlikler, uygulamadaki eğitim programının teoriden uygulamaya geçişi noktasında engel teşkil ettiği gibi öğrencilerin sosyalleşmesi ve demokratik uygulamalara zemin hazırlanması bağlamında da engel teşkil etmektedir. Wren (1999), Berkowitz vd. (2008) ve Martinson (2003) gibi araştırmacılar da okulda oluşturulan sosyal alanların ve etkinliklerin öğrencilerin demokratik değerleri ve davranışları kazanmalarında etkili olduğunu savunmaktadır.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okul ortamında ortak sosyal alanların bulunması, sportif uğraşlarda çevredekilere saygı gösterilmesi, kantinde sıraya girme, giriş çıkışlarda iyi davranış sergileme öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutum kazanmalarında etkilidir.” (T3, 56-59)

“Sanatsal, kültürel ve spor alanında herhangi bir alt yapı olmaması bireysel gelişimi ve bireylerin taleplerini analiz edecek bir eğitim sisteminin mevcut olmaması demokratik eğitimin arka planda kalmasına neden olmuştur.” (T.5, 25)

Öğretmenler okul ortamında özverili, ilgili, sorumluluk sahibi, rol model olan ve çatışmaları barışçıl yollarla tartışan ve çözen bir rol üstlenmeleri gerektiğini belirtilmişlerdir. Öğretmen görüşmelerinde (Bkz.: Bölüm 3.4.2), öğrenci görüşmelerinde (Bkz.: Bölüm 3.3.2.7) ve sınıf içi gözlemlerde (Bkz.: Bölüm 3.5.2) elde edilen veriler

doğrultusunda sınıf ortamında öğretmenin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Öğretmen aynı zamanda okulun genel işleyiş ve yapısında da en önemli faktörlerden biri olarak gösterilmektedir. Demirbolat'a (1999) göre de eğitim sisteminin temel ögesi öğretmendir. Benzer şekilde Turabik ve Gün (2016) örtük program kapsamında önemli faktörlerden birinin öğretmen tutum ve davranışlarının olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre olumlu ya da olumsuz öğretmen davranışları öğrencileri birçok şekilde etkilemektedir.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Sözel içerikli derslerde veya öğrenciler arasında yaşanan problemlerde vatandaşlık ve demokratik yaklaşımlar sergilemeye çalışıyoruz.” (T.4, 25)

“Model olduğu için öğretmen davranışlarını kontrol etmelidir. Oluşan yanlış bir tutumda öğretmenin müdahale ederek doğru davranışı anlatması veya doğru bir davranışı pekiştirmesi gerekir.” (T.10, 34-35)

Eğitimci olarak okul yönetiminin de, öğretmen ve öğrencilerin karar alma süreçlerinde yer almalarını sağlamaları ve bu konuda teşvik etmeleri gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Benzer şekilde Kuş (2014) çalışmasında öğrencilerin yaklaşık yarısının, okulda kütüphaneye kitap satın alınması, kuralların belirlenmesi ve oturma planlarının yapılması vb. konularda karar alma süreçlerine katılamadıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Şişman vd. (2010) ve Sarwar vd. (2010) çalışmalarında, katılımcı ve demokratik bir yönetim için öğrencilerin ve velilerin karar alma sürecine katılmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Akbulut (2011) çalışmasında öğretmenlerin birbirleri olan iletişimlerinin öğrencilerin davranış kazanma sürecinde etkili bir örtük program ögesi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar (Başar, Akan ve Çankaya, 2014; Schimmel, 2003; Şahin, 2007) tarafından da gerçekleştirilen çalışmalarda okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğrenme ortamını etkileyen bir örtük program ögesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wren (1999), öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerle olan etkileşimlerinin öğrencilerin tutumlarını ve ideallerini şekillendirdiğini savunmaktadır. Yüksel'e (2002: 33) göre de örtük program, okul ve sınıf içerisinde özellikle yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla ortaya çıkan öğrenme yaşantılarını kapsamaktadır.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Okul kuralları örneğin kılık-kıyafet yönetmeliği vb., veli yaklaşımları ve okul idaresinin öğretmenlerin uygulama, gezi, okul dışı etkinlik vb. kısıtlaması demokratik vatandaşlık uygulamalarını da kısıtlamaktadır.”
(T4, 20-22)

Öğretmen ifadelerine göre; değerler eğitime gereken önemin verilmesi, fiziksel alanların öğrenci merkezli düzenlenmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutum ve davranışlarının demokratik bilgi, beceri, değer ve uygulamaları desteklemesi ile kontrol edilebilecek örtük program öğeleri şöyledir:

- Ebeveynlerin korumacı, objektif olmayan ve konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan eğitim-öğretim sürecine yaptıkları müdahalelerle oluşan olumsuz etkiler en aza indirilebilir.
- Öğrenci ilişkilerinde güç, rekabet ve dikkat çekme konularında denge kurulabilir.
- Öğretmenler arası rekabet ve mesleki yozlaşmanın önüne geçilebilir.
- Sağlıklı bir okul-veli işbirliği sağlanabilir.
- Öğrencilerin seçimlere katılımıyla ve okul ortamında gerçekleştirilecek etkinlik, düzenleme ve fiziki alanlarla ilgili fikir ve düşüncelerine başvurulmasıyla karar alma süreçlerine katılımı sağlanabilir.
- Öğretmenlere, öğrencilere ve velilere sağlıklı rehberlik hizmetleri verilebilir.
- Öğretmen ve öğrenciler için kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar sağlanabilir.
- Okul toplumunda yer alan bütün bireylerin katılımıyla herkesin benimseyip uyabileceği okul kuralları belirlenebilir.
- Medya araçlarının kullanımı kontrol altına alınıp amaçlar doğrultusunda kullanılabilir.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Cep telefonlarının bilinçsizce kullanılması, internete takılıp uykusuz kalan çocuklar; maddi unsurlara çok takılmak; öğrenciler arasında gittikçe yaygınlaşan saygısızlık; ailelerin aşırı korumacı olması, objektif değerlendirmelerden uzak davranması ve velilerin bilmedikleri halde pedagoji dersi vermeleri öğrenme ortamında öğretimin niteliğini olumsuz etkilemektedir.” (T.9, 49-54)

“Teknolojik konularda donanımlı olursak ve bilgiye aç ve öğrenmeye açık bireyleri yeterince teşvik edersek okul demokratik değerleri kazandırmada önemli bir ortam oluşturur.” (T.7, 10)

“Geçirdikleri süre içinde öğrencilerin okulu öz yaşam alanına çevirmeleri için sahici sosyal ve kültürel etkinliklerle zenginleştirmek önemlidir.” (T.8, 44)

“Okullarda öğrencilere demokratik değerlerin kazanımı için bilimsel eğitim, yabancı dil öğretimi ve dünyaya uyum gibi konularda mesajlar verilmelidir.” (T.7, 13)

“Mevcut koşullarda öğrencilere daha farklı ve doğru bilgilendirme ve bildiklerini uygulama fırsatları sağlarsak başarılı olabiliriz.” (T.6, 11)

3.4.4. Toplumdan Kaynaklanan Örtük Program Özellikleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen toplumdan kaynaklı örtük program özellikleri; toplumsal ilişkiler (f=12), baskı (f=12), medya (f=5), farklılıklar (f=4), adalet (f=3) ve haklar (f=3) öğelerinden oluşmaktadır.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler toplumsal ilişkileri; bireyler arası ilişkiler, devlet-birey ilişkisi ve toplum-okul ilişkisi olarak değerlendirmektedirler. Söz konusu ilişkilerin oluşturduğu toplumsal ortamlarda farklı düşünce yapılarına saygı gösterilmeyerek bu düşüncelerin yok sayılması ya da sindirilmeye çalışılmasıyla birey üzerinde baskı yaratıldığı düşünülmektedir. Gelenekselci toplumsal kurallar, medyanın ayrımcılığı destekleyici yayınlar yapması, toplumda artarak devam eden adaletsiz uygulamalar ve toplumun genel eğitim düzeyinin düşük olması öğretmenler

tarafından birey üzerindeki baskıları artıran etkenler olarak gösterilmektedir. Benzer şekilde Bölüm 3.3'te öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler; toplumsal norm ve değerlerin aile üzerinde, özellikle ebeveynler üzerinde, baskı oluşturduğunu ve çocukların bu durumdan olumsuz olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel'e (2002: 33) göre, "okul ve sınıf içerisindeki yaşantılar, okulun dışındaki toplumsal, ekonomik ve siyasi talep ve şartlardan etkilenmektedir".

Bu konudaki öğretmen görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Toplumsal alanlarda demokrasi bilincini yerleştirmek istiyorsak bireyler kendi haklarını korumalı, başkasının haklarını korumalı, yani başkalarına kendisi gibi davranmalı, olduğu gibi davranmalı ve herkesin haklarını kendisinininki kadar önemli olduğunu bilmelidir." (T.3, 60-61)

"Birey toplumun bir parçasıdır. Aile, sınıf, okul ve toplum ilişkilerinde kendine güvenen, düşüncelerini özgürce ifade edebilen bir birey kendini toplumun bir parçası olarak görmeye başlar (imalı). Kişiliğin oluşmasında ve davranışların şekillenmesinde toplumsal ilişkilerin devamlılığı önemlidir. Kendini gerçekleştirmiş bir birey bulunduğu her ortamda demokratik davranış ve tutumları uygulama olanağı bulursa toplumsal kurumlardaki işleyiş de kendiliğinden kolaylaşacaktır. Unutulmamalı ki birey içinde bulunduğu toplumda sorunun da çözümünün de bir parçasıdır her zaman." (T4, 46-49)

"Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanmalarını vatandaşlar arasındaki ilişkiler ve devlet kurumlarının bireylere karşı tutumları etkilemektedir." (T1.29)

"Farklı kültür ve eğitim durumuna sahip bireylerin varlığı ve etkisi, kişiyi kendi olmaktan ziyade topluluğun istediği birey gibi davranma durumuna itiyor. Demokratik vatandaş tutumundan uzaklaştırıyor." (T.5, 45)

"Genci geleneksel toplum ve aile kapasitesinden kurtarıp iyi vatandaş yapmak zordur. Demokrasi olmayan yerde iyi vatandaşlık gelişemez." (T.3, 11-12)

Öğretmenler, bireyler üzerindeki baskıların en aza indirilmesi için bireyler arası ilişkilerde güven, başkalarının haklarına saygı gösterme ve farklılıklara saygı değerlerine önem verilmesi; devlet-birey ilişkilerinde hakların ve özgürlüklerin hukuki sınırlar içinde kullanımı ve savunulması; toplum-okul ilişkilerinde, toplumsal norm ve değerlerin okul ortamında demokratik değerlerle bağdaştırılacak şekilde yeniden inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretmenler resmi programdan çok örtük programın işlevi üzerinde durmaktadırlar. Benzer şekilde Yüksel (2002) toplumsal değerlerin ve düşüncelerin formal program yoluyla değiştirmenin oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Farklı alt yapılardan gelen öğrencilerin özellikleri resmi programlar ile örtüşmeyebilir. Bu durumda okul yönetimi ve öğretmenler örtük program öğelerini işe koşarak öğrencilerin okul kültürüne uyum göstermelerini sağlamalıdır. Bu durumu gerçekleşmesi öğrencilerin sınıf ve okul ortamında karar alma süreçlerine katılmasıyla mümkündür. Yüksel (2002) bu tür bir durumda örtük program öğelerinden değerler eğitiminin özellikle işe koşulmasını vurgulamaktadır. Alkan (2017) gerçekleştirdiği nitel çalışmada, öğretmen ifadeleri doğrultusunda örtük programın toplumun norm, değer ve kültürünü aktaran ve yaşamı öğreten yönüne odaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu konudaki öğretmen görüş ve düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Toplumda kendisi gibi düşünmeyen bireyi ya yok sayma ya da dışlama anlayışı verilen mesajları erozyona uğrattıyor. Yani bütünlük olmayınca sonuçta olmuyor.” (T.8, 27)

“Toplumun beklentileri ve değerleri aile üzerinde ve dolaylı olarak birey üzerinde etkili olmaktadır.” (T.9, 39)

“Bireyi özerkleştiren haklarıdır. Onu toplumsallaştıran ise sorumluluklarıdır. Güven duygusunun da kendisi dışında herkes için geçerli olduğunu gördüğünde hukukun üstünlüğünü geliştirir. İlkel bir varlığın doğal olarak hukuka, hakka ve eşitliğe ihtiyacı yoktur. Hukuk ve onun gözeticisi bağımsız mahkemeler ve adaletin imtiyazsız tedrisi insanı demokratik bilince zorlar.” (T8, 47-50)

“Toplumda demokratik değerlerin yaşatılması isteniyorsa, ‘Düşüncelerinize katılmıyorum ama onlara saygı gösteriyorum.’ felsefesini etkin kullanmalıyız!” (T.7, 44)

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi program özellikleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Resmi program özellikleri yazılı eğitim programı (öğretim programları) ve uygulamadaki eğitim programı olmak üzere iki aşamalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara, en düşük ve en yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip iki sınıfın onuncu sınıflar düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.2). Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen yazılı eğitim programı özellikleri, aynı zamanda gözlemlerin de gerçekleştirildiği (Bkz.: Bölüm 3.5.2), bu iki sınıf düzeyinde okutulan öğretim programlarının doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmesiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim onuncu sınıflarda okutulan Biyoloji, Girişimcilik, Dil ve Anlatım, Beden Eğitimi, Fizik 1, İngilizce 2, Türk Edebiyatı, Matematik, Kimya, Drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Diksiyon, Rehberlik ve Uluslararası İlişkiler dersleri öğretim programları aşağıdaki boyutlar bakımından incelenmiştir:

- Öğrenme-öğretme yaklaşımı,
- Temel beceriler,
- Değerler eğitimi,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Programın uygulanmasına ilişkin ilkeler

Resmi program kapsamında incelenen “uygulamadaki eğitim programları”nın özellikleri ise sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilerek belirlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen alan notları betimsel analiz yoluyla aktarılmıştır. Sınıf içi gözlemlerde, uygulamadaki eğitimsel programın aşağıdaki örtük program öğeleri kapsamında şekillendiği belirlenmiştir:

- Fiziksel koşullar,
- İçerik,
- Yöntem,
- Sınıf içi ilişkiler,
- Ölçme ve değerlendirme
- Karar alma mekanizması

3.5.1 Demokratik Vatandaşlık Tutumlarını Etkileyen Resmi Program Özellikleri

Öğretim programlarına yönelik yapılan incelemede, programların ortak bir çerçeveye kapsamında geliştirilmediği belirlenmiştir. İncelenen öğretim programlarında genel olarak öğrenme-öğretme yaklaşımı, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve programın uygulanmasına ilişkin esaslara değinilmektedir.

3.5.1.1. Öğrenme-öğretme yaklaşımı

Gözlem yapılan onuncu sınıflarda okutulan derslere ilişkin öğretim programları incelendiğinde bir okul işleyiş mekanizması içinde bütünsel bir yaklaşımın sergilendiğinden söz etmek mümkün değildir. Farklı derslerde farklı yaklaşımlara yer verildiği görülmektedir. Beden eğitimi, girişimcilik ve din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinin benimsendiği ifade edilmektedir. Beden eğitimi dersi öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşıma ve temel ilkelerine ilişkin açıklamalar bulunmamaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında ise iki farklı yaklaşım ele alınmaktadır: eğitimsel ve din bilimsel yaklaşım. Eğitimsel yaklaşım kapsamında; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme olarak 3 farklı eğitimsel yaklaşıma yer verildiği ifade edilmektedir. Ayrıca dini ve ahlaki kavramların öğrencilere kazandırılması amacıyla kavramsal yaklaşıma yer verilmektedir. Kavramsal yaklaşımın öğretim programı kapsamında amacı aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

“Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır.” (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2010: 10)

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kapsamında “Din Bilimsel Yaklaşım”a yer verilmesi, dersin özünde konu merkezli bir ders olduğunu göstermektedir. Öğretim programında din bilimsel yaklaşımın amacı, “yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamak” olarak belirtilmektedir (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2010: 10). Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, din bilimsel yaklaşımla İslam ve diğer dinler hakkında yapılacak yorumların önüne geçmek ve bireylere içeriğin doğrudan ve yoruma kapalı olarak aktarılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında tanımlanan eğitimsel (yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme) ve din bilimsel yaklaşımların birbirleri ile felsefi temel olarak çeliştiği görülmektedir.

Kavramsal yaklaşımın benimsendiği diğer bir öğretim programı ise matematik dersi öğretim programıdır. Kavramsal yaklaşım öğretim programında tam anlamıyla açıklanmamakla birlikte, kullanım amacı “sınıf ortamında işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesi (Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, 2011: 4)” olarak ifade edilmektedir.

İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sürecinde, farklı içeriklerin sunumunda farklı öğretme teknikleri ve öğrenme görevlerinin birlikte işe koşulabileceği vurgulanmaktadır. Bu amaçla İngilizce öğretim programının tasarlanmasında dil öğretimi ve öğrenimi yöntemleri için eklektik yaklaşımın kabul edildiği ifade edilmektedir. Öğretim programında, eklektik yaklaşıma ilişkin açıklamalara yer alamamaktadır. Drama, fizik, kimya ve uluslararası ilişkiler derslerine ilişkin öğretim programlarında ise temel bir öğrenme öğretme yaklaşımı belirtilmemekle öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesine ilişkin farklı esaslara vurgu yapılmaktadır. Örneğin, drama dersi öğretim programının temel yaklaşımı belirtilmemekle birlikte süreç içerisinde aktif öğrenme yöntemine vurgu yapılmıştır:

“Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından ve ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle yeni bir yaklaşımı kapsamaktadır.” (Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı, 2012: 11)

Genel olarak ğretim programlarında öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesine ilişkin esaslar aşağıdaki gibi derlenmiştir:

- Öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması (Beden eğitimi, Biyoloji, Diksiyon, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Drama, Fizik, Girişimcilik, Kimya, Matematik, Uluslararası İlişkiler),
- Öğrenen merkezli öğrenme ortamının desteklenmesi (Beden eğitimi, Tarih),
- Bireysel farklılıklara duyarlı olunması (Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih)
- İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması (Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Girişimcilik)
- Farklı yöntem ve araçların kullanılması (Biyoloji)
- Hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi (Biyoloji, Fizik, Tarih)
- Sosyal ğrenme ortamlarının oluşturulması (Fizik, Tarih)
- Gerçek yaşamla ilişkilendirme (bilginin günlük hayata transferi) (Fizik, Girişimcilik, Matematik)
- Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması (Biyoloji, Fizik)
- Anlamlı ğrenme (Girişimcilik)
- Etkili iletişim (Girişimcilik)
- Motivasyon (Girişimcilik)
- Teknoloji kullanımı (Girişimcilik)

Türk edebiyatı ve dil ve anlatım dersi ğretim programlarında programın yaklaşıma ilişkin herhangi bir ifade yer almamaktadır.

2017 yılında yenilenen beden eğitimi ve spor dersi, biyoloji, kimya, fizik, matematik ve Türk dili ve edebiyatı derslerine ilişkin ğretim programlarında öğrenme öğretme yaklaşımı bağlamında ortak bir ereve oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğrenme öğretme sürecinin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken beş husus belirlenmiştir:

- (1) ğrenme öğretme süreci ğrenci için anlamlı ve bütünleştirici olmalıdır.
- (2) ğrenme öğretme süreci değer odaklı olmalıdır.
- (3) ğrenme öğretme süreci motive edici olmalıdır.

- (4) Farklı öğretim yaklaşımları ve stratejileri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır.
- (5) Öğrenme öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri aktif şekilde kullanılmalıdır.

3.5.1.2. Temel beceriler

Onuncu sınıflarda okutulan derslere ilişkin öğretim programları temel beceriler bağlamında incelendiğinde; ders bazında farklı temel becerilere yer verildiği gibi farklı derslere ait öğretim programlarında ortak temel becerilere de yer verildiği belirlenmiştir (Çizelge 3.79). Fizik, kimya ve biyoloji gibi fen bilimleri alanı olarak bilinen alanlarda bilimsel süreç becerileri ön plana çıkmaktadır. Ancak, bilimsel süreç becerileri içerik olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ortaöğretim fizik dersi öğretim programında bilimsel süreç becerileri problem belirleme, hipotez geliştirme, değişkenleri belirleme, değişkenleri işlevsel olarak tanımlama, araştırmayı tasarlama, deney yapma, veri toplama, verileri tablo ve grafik olarak düzenleme, verileri analiz etme, araştırma sürecini değerlendirme, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlama, neden ve sonuç ilişkilerini tanımlama ve model oluşturma olarak belirlenmiştir. Kimya öğretim programında ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler temelde ikiye ayrılmaktadır: bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri (bilişim becerileri, takım çalışması, yaratıcılık ve yenilik, problem çözme, sorumluluk bilinci, girişimcilik, iletişim). Bilimsel süreç becerileri temel, nedensel ve deneysel süreç becerilerinden oluşmaktadır. Yaşamsal beceriler kapsamında bilişim, takım çalışması, yaratıcılık ve yenilik, problem çözme, sorumluluk bilinci, girişimcilik ve iletişim becerilerine yer verilmektedir. İngilizce dersi öğretim programında ise temel beceriler kapsamında sadece iletişimsel yeterlilikler (dilbilgisi yeterliliği, söylem yeterliliği, toplumbilimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik) üzerinde durulduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim onuncu sınıflarda okutulan derslere ilişkin öğretim programlarında yer alan temel beceriler Çizelge 3.83'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.83. Öğretim programlarında yer alan temel beceriler

	Öğretim Programları															
Temel beceriler	Beden Eğitimi ve Spor	Biyoloji	Diksiyon	Dil ve Anlatım	Din Kült. ve Ahl. Bilg.	Drama	Fizik	Girişimcilik	İngilizce	Kimya	Matematik	Rehberlik	Tarih	Türk Edebiyatı	Uluslararası İlişkiler	Toplam
Problem çözme	1	1		1	1		1	1			1	1	1	1	1	11
İletişim	1			1	1			1	1		1	1	1	1	1	10
Araştırma-sorgulama	1	1		1	1			1				1	1	1	1	9
Bilgi teknolojilerini kullanma	1	1		1	1			1					1	1	1	8
Eleştirel düşünme	1	1		1	1			1					1	1	1	8
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	1			1	1			1					1	1	1	7
Yaratıcı düşünme	1	1		1				1					1	1	1	7
Girişimcilik	1	1						1					1		1	5
Karar verme	1							1				1		1	1	5

Çizelge 3.83'te öğretim programlarında yer alan temel becerilerin dağılımı incelendiğinde; problem çözme becerisi 11, iletişim becerisi 10, araştırma-sorgulama becerisi 9, bilgi teknolojilerini kullanma ve eleştirel düşünme becerilerine 8 öğretim programında; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşma ve yaratıcı düşünme becerileri 7, girişimcilik 5 ve karar verme becerisine 5 öğretim programında yer verildiği görülmektedir. Diğer temel becerilere ise 3 veya daha az öğretim programında yer almaktadır: değişim ve sürekliliği algılama becerisi (3), empati (3), bilimsel düşünme (2), dil kullanma becerisi (2), gözlem yapma (2), grup ile çalışma (2), ilişki ağı kurma (2), olayları analitik düşünme (2), öz düzenleme (2), öz yönetim (2), sosyal katılım beceri (2), tarihsel mekân, zaman ve kronolojiyi doğru algılama becerisi (2), akıl yürütme (1), analitik düşünme (1), bağımsız düşünebilme (1), beden dilini kullanma (1), bilim-toplum-teknoloji ilişkisi (1), çok yönlü ve bütüncül bakabilme (1), değişkenleri belirleme (1), evrensel bakış açısı (1), farkında olma (1), güvenlik ve korunma sağlama (1), hesap yapma (1), hipotez geliştirme (1), imgelem/hayal etme (1), kanıt kullanma (1), kendisini ifade etme (1), Kur'an-ı kerim mealini kullanabilme becerisi (1), matematiksel model kurabilme (1), organizasyon (1), planlama (1), sanat eserinden zevk alma (1), sunuş (1), tablo, grafik ve haritaları yorumlama (1), tarihsel analiz ve yorum (1), tarihsel kavrama (1), tarihsel sorgulamaya

dayalı araştırma (1), tarihsel sorun analizi ve karar verme (1), yenilikçilik (1), zamanı algılama (1).

Elde edilen veriler, öğretim programlarında genel olarak konu alanına özel temel becerilerin ele alındığını göstermektedir. Ayrıca, demokratik bir bireyin sahip olması gereken becerilerin ise öğretim programları tarafından tekil olarak karşılanmadığı ve yetiştirilecek birey tipine yönelik ortak becerilerin yer aldığı disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmediği söylenebilir. Literatür incelendiğinde araştırmacılar demokratik bir bireyin sahip olması gereken temel becerilere ilişkin başta eleştirel düşünme becerisi (Beyer, 1996;

Bickmore, 2001; Doğanay ve Ünal, 2006; EACEA, 2012; Markovik, 2010; Patrick, 2002; Veugelaers, 2007) olmak üzere araştırma-sorgulama (Groot, 2011), bilimsel düşünme (Dyngeson & Gross, 1985; Patrick, 2002), empati (Groot, 2011), iletişim (Groot, 2011; Villegas-Reimers, 1994), işbirliği (Markovik, 2010,) karar alma (Kuş vd., 2011; Patrick, 2002), sosyal katılım (Groot, 2011; Patrick, 2002) ve yansıtıcı düşünme becerilerine (Beyer, 1996; Markovik, 2010) vurgu yapmaktadır. Dewey (1916) ise demokratik bir eğitimin başarılı olabilmesi için öğrencilerin okul içinde ve dışında problemleri çözme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dewey problem çözme becerisi için 5 basamaklı bir yöntem önermektedir: (1) bir problemin var olduğunun farkına varma, (2) problemin doğasını tanımlama, (3) olası çözümleri formülleştirmek, (4) en olası çözümü test etme, (5) en tatmin edici çözüme ulaşma. Dewey bu yöntemi sadece bir eğitim aracı olarak değil, aynı zamanda demokratik vatandaşlığın vazgeçilmez içeriği olarak görmektedir. Noddings (2013) diğer araştırmacılardan farklı olarak okul ortamında ve eğitim programlarında işbirliği, bağ kurma ve eleştirel ve yaratıcı düşünme alışkanlıklarıyla birlikte rekabet, bürokrasi, uzmanlaşma ve standardizasyon gibi bazı 20. yüzyıl becerilerinin yerini alması gerektiği tezini savunmaktadır. Noddings'ın güncel politik, ekonomik ve toplumsal yapıları göz önünde bulundurarak bireylerin gerçekçi ve güncel becerilerle donatılması gerektiği düşüncesini taşıdığını söylenebilir.

Davies vd.'ye (2005) göre en geniş anlamda, demokratik vatandaşlık eğitiminin görevi bireyleri demokraside daha iyi bir rol oynamaları için geliştirmek ve teşvik etmektir. Yaptıkları çalışmada İngiltere Ulusal Eğitim Programı'nda yer alan vatandaşlık eğitiminde; öğrencilerde bilgilendirilmiş vatandaş olmaları için bilgi ve anlayış, sorgulama ve iletişim

becerilerinin gelişimi ve eylemlere katılma ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimi olmak üzere üç alanda öğrenmelerin gerçekleşmesinin beklendiğini ifade etmişlerdir.

2017 yılında yenilenen beden eğitimi ve spor dersi, biyoloji, kimya, fizik, matematik ve Türk dili ve edebiyatı derslerine ilişkin öğretim programlarında yeterlikler ve beceriler bağlamında ortak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda temel yeterlikler şu şekilde belirlenmiştir: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliliği, bilişim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade.

3.5.1.3. Değerler eğitimi

Onuncu sınıflarda okutulan derslere ilişkin öğretim programları değerler eğitimi bağlamında incelendiğinde; öğrencilere kazandırılacak değerlere ve bu konuda öğretmenlere rehberlik edecek bir yol haritasına ilişkin ortak bir çerçevenin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, değerler eğitime yönelik disiplinlerarası bir yaklaşımdan söz etmek de mümkün değildir. Diksiyon, dil ve anlatım, fizik, girişimcilik, İngilizce, matematik ve Türk edebiyatı dersleri öğretim programlarında değerler eğitime yer verilmezken; biyoloji, kimya ve tarih dersleri öğretim programlarında değerler eğitime satır aralarında yer verilmektedir. Değerler eğitime sadece beden eğitimi, din, kültürü ve ahlak bilgisi, drama ve uluslararası ilişkiler dersi öğretim programlarında ‘değerler’ başlığı altında öğrencilere kazandırılması ön görülen değerler listelenerek yer verilmiştir.

Öğretim programlarında en çok hoşgörü, sorumluluk, barış, dayanışma, duyarlılık, saygı ve vatanseverlik değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde demokratik sayılabilecek bir bireyin sahip olması gereken temel değerler arasında sorumluluk (Battistoni, 1997; Crick, 1998; Dundar, 2013; Ferguson-Patrick, 2013; Gollob, Krapf, Ólafsdóttir & Weidinger, 2010; Güven, 2005; Hahn, 2015; Izgar, 2013; Kerr, 1999; Markovik, 2010; Rainer & Guyton, 1999; Şahiner, 2008; Şimşek vd., 2000), hoşgörü (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Gollob et al., 2010; Güven ve Akkuş, 2004; İlğan vd., 2013; Kerr, 2003; Markovik, 2010; Print & Lange, 2013; Türkoğlu, 2011) ve saygı (Gollob et al., 2010; Güven ve Akkuş, 2004; İlğan vd., 2013; Kerr, 2003; Türkoğlu, 2011) üzerine vurgu yapılmaktadır. Yalnızca beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, drama ve

uluslararası ilişkiler derslerine ilişkin öğretim programlarında bu üç değere bir arada atıfta bulunulmuştur.

Vatanseverlik, bağımsızlık, dayanışma, fedakârlık ve misafir perverlik gibi değerlere yer verilmesi, söz konusu öğretim programlarında ulusal bilincin ve vatandaşlık anlayışının ön plana çıkarıldığını ortaya koymaktadır. Okul ortamındaki yapılandırılmamış gözlemlerde tutulan alan notlarında da ulusal kimliğin, tarihin ve aidiyetin pekiştirilmesine yönelik okul ortamında düzenlemeler (Atatürk köşesi, Türk Bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi) yapıldığı belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2.1, Bölüm 3.5.2.2). Ayrıca öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, değerler eğitimi kapsamında milli ve manevi değerlerin okul ortamında verilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Benzer şekilde Yeşilyurt ve Kurt (2012) tarama modeliyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında resmi programın kişisel ve evrensel değerleri bireylere kazandırmada etkisiz kaldığını, ancak milli değerleri bireylere kazandırmada üst düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aynı araştırmada örtük programın da aynı işleve sahip olduğu belirlenmiştir. Doolan ve Domazet (2007) Hırvatistan politik eğitimini inceledikleri çalışmalarında, ulusal değerlerin öncelikli olarak ele alındığını belirlemişlerdir. Naval vd.(2002), Kerr (2003) ve Hahn (2015) gibi araştırmacıların aksine Gutmann (1987) ve Karlsen (2002) ulusal değerlerin ön plana çıkarılmasını savunmaktadırlar. Karlsen'e (2002: 95) göre küreselleşme, ulusal demokrasiyi ilgisiz ve güçsüz hale getirmekle tehdit etmekte ve bir ulusal sistemin kuralları içinde oluşturulan politik düzene ve karşılıklı güven duygusuna meydan okumaktadır. Torney-Purta vd. (2001), Ho vd. (2011) ve Hahn'a (2015) göre ise demokratik toplumlarda, özellikle küreselleşme koşulları altında, gençlerin vatandaşlık eğitimi deneyimleri büyük ölçüde olumlu anlamda değişebilir. Evans (2006) da benzer şekilde vatandaşlık eğitiminin yerelden küresele, genç insanları kendi toplumlarının yurttaşlık hayatına dâhil olabilmelerine hazırlamak için bir fırsat olarak görmektedir. Öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde öğrencilerin bir bölümü dünyayı tanımak ve takip etmek isterken bazı öğrenciler de yaşadıkları olumsuz deneyimlerden yola çıkarak farklı kültürlerle ve uluslara karşı olumsuz duygu ve düşünceler barındırmaktadır.

“Dersleri genel olarak yetersiz buluyorum. Dünyadaki gelişmeleri izleyip araştırdığımız ve sorunlara yönelik tartışmalar yapabileceğimiz dersler olabilir.” (13 Nisan 2017, YTS)

“Onlar (kızgın bir yüz ifadesi ve ses tonuyla farklı ülkelerden gelen turistleri kastederek) bizim ülkemizi geldiklerinde bizim dilimizi konuşmuyorlar. Bizim kültürümüzü tanımıyorlar. Bizimkiler oraya gideceği zaman önceden dil öğrenmeye başlıyorlar.” (Giriş katı koridor, 13 Nisan 2017)

Değerler başlığı altında en fazla değer (f=35) listelenen öğretim programı din kültürü ve ahlak bilgisi dersine aittir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında diğer derslere ilişkin öğretim programlarından farklı olarak dini esasların ön gördüğü birey tipi ve ahlaki ilkelerini tanımlayan ve bu doğrultuda toplumsal yaşamı şekillendiren değerlere (adil olma, aile kurumuna önem verme, alçak gönüllü olmak, bağımsızlık, cömertlik, çalışkanlık, doğruluk, dürüstlük, emanete riayet etmek, fedakârlık, güven, güvenilir olmak, hakikat sevgisi, kanaat, kardeşlik, misafir perverlik, namuslu olmak, ölçülülük, sabır, sağlıklı olmaya önem verme, samimiyet, sözünde durmak, temizlik, yardımseverlik ve yumuşak huyluluk) yer verilmektedir (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2010: 13-14). Kimya dersi öğretim programında farklı olarak tutum ve değerler başlığı altında çevreye duyarlılık, içsel ödüllendirme ve kimya dersine ilgi duyma gibi tutum ve değerlere yer verilmektedir.

2017 yılında yenilenen İngilizce, beden eğitimi ve spor dersi, biyoloji, kimya, fizik, matematik ve Türk edebiyatı derslerine ilişkin öğretim programlarında değerler eğitimi bağlamında ortak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmektedir. Yayınlanan temel dini bilgiler dersi öğretim programında (2017) ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının (2010) aksine değerler eğitime yer verilmemektedir. İngilizce dersi öğretim programında ise 1739 sayılı ve 14/6/1973 sayılı Milli Eğitim Kanunu'na atıfta bulunularak İngilizce iletişim yeterliliklerinin yanı sıra evrensel, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin farkındalığının arttırılmasının yeni öğretim programının amacı olduğu belirtilmektedir (İngilizce dersi öğretim programı, 2017: 9). Yenilenen öğretim programlarındaki değerler eğitimi kapsamında hoşgörüye yer verilmemesi dikkat çekici bulgular arasında yer almaktadır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri dikkate alındığında aile, sınıf, okul ve toplumsal ortamlarda hoşgörüsüzlükten

kaynaklanan baskı ve stresin bireylerin öğrenmeleri, tutumları ve davranışları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.3).

Öğretim programları değerler eğitimi bağlamında incelendiğinde; öğrencilere kazandırılacak değerlere ve bu konuda öğretmenlere rehberlik edecek bir yol haritasına ilişkin ortak bir çerçevenin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, değerler eğitimine yönelik disiplinlerarası bir yaklaşımdan söz etmek de mümkün değildir. Özyurt, Demir ve Bay (2015) değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmasına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında programın okul temelli bir yaklaşımla ele alınması ve ailelerin de sürece dâhil edilmesiyle başarıya ulaşabileceğini vurgulamaktadırlar.

3.5.1.4. Ölçme ve değerlendirme

Çalışma kapsamında ortaöğretim onuncu sınıflarda okutulan biyoloji, girişimcilik, dil ve anlatım, beden eğitimi, fizik 1, İngilizce 2, Türk edebiyatı, matematik, kimya, drama, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, diksiyon, rehberlik ve uluslararası ilişkiler dersleri öğretim programları incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme anlamında öğretim programlarında tam bir bütünlük sağlandığı söylenemez. Öğretim programlarının kendi içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak genel bir çerçeve bulunmamakla birlikte öğretim programlarının çoğunlukla ürün ve süreç değerlendirmenin önemine ve yararlılığına değindiği söylenebilir. Öğretim programlarında genel olarak ürün ve süreç değerlendirmenin birlikte yapılması gerektiği ön görülmektedir.

Tarih dersi öğretim programında, ölçme ve değerlendirme süreci performansa dayalı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması ön görülmektedir. Ancak performansa dayalı ölçme ve değerlendirme sürecinin not verme zorunluluğundan dolayı geleneksel ölçme ve değerlendirme (Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları “çoktan seçmeli, eşleştirme, kısa cevaplı, doğru-yanlış vb. madde türlerinden oluşan sınavlar ya da testler” olarak belirtilmiştir.) araçlarıyla birlikte kullanılması gerektiği vurgusu yapılmaktadır:

“Performansa dayalı değerlendirme yaklaşımının kullanılması, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmayacağı anlamına

gelmemektedir. Öğrencinin öğrenme ve kazanımlarına ilişkin tam ve doğru bilgi edinmek her iki değerlendirme yaklaşımının birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür.” (Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, 2007: 16)

Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı iki bölüme ayrılarak aktarılmaktadır: (1) performans görevleri ve (2) değerlendirme araçları. Yaratıcı performanslar (sergi, dergi, gazete, pano, tarih şeridi, maket hazırlama, rol oynama vb.), yazılı görevler (araştırma raporu, makale, kompozisyon, açık uçlu soruları cevaplama, projeler vb.), sunular, sınıf dışı çalışmalar (işlenecek konu hakkında bilgi toplama, metin okuma, görüşme yapma, etkinlikte kullanılacak materyalleri hazırlama vb.) gibi etkinlikler performans görevlerine örnek olarak verilmiştir. Not alma (Anekdotal kayıtlar), kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarı performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araçları olarak belirtilmiştir.

Beden eğitimi dersi öğretim programında bilişsel, psikomotor, duyuşsal ve toplumsal alanlardaki kazanımların süreç ve ürün bazında değerlendirilmesi öngörülmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreci sonucunda öğrencilere, öğretmenlere, velilere, yöneticilere ve denetçilere; kazanımlar, neyin ölçüldüğü, başarı ölçütleri ve değerlendirme metotları hakkında ayrıntılı ve kesin bilgiler verilmesi üzerine vurgu yapılmaktadır. Yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, sözlü sınavlar, proje, çalışma yaprakları ve kavram haritaları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri olarak belirtilmektedir. Bu hususlarda kısa açıklamalarda bulunulmuş ve örnek formlar verilmiştir.

Biyoloji dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının süreç temelli olması üzerine vurgu yapılmaktadır. Ancak ölçme ve değerlendirme işleyişi, yöntemleri ve araçları hakkında herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Diksiyon dersi öğretim programında ürün ve süreç temelli bir yaklaşım benimsenmektedir. Öğrencilerin diksiyon ve hitabet dersindeki başarıları sunu, gösteri, rol oynama, grup çalışması, tartışma sonunda yapılan gözlem ve kayıtlarla değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Ders sürecinde öğrencilerin kazandıkları kavramların çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve kısa cevaplı madde türlerinin kullanıldığı ölçme

ve değerlendirme araçları ile değerlendirilmesi ön görülmüştür. Ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine ilişkin kısa açıklamalar ve örnek formlara yer verilmiştir.

Dil ve anlatım dersi öğretim programında, ürün ve süreç değerlendirme üzerine vurgu yapılmaktadır. Öğrenci değerlendirmesine yönelik çalışmalar 4 ana başlığa ayrılmıştır: okumayı gözlemleme (Anlatmaya bağlı metinleri okuma, öğretici metinleri okuma, şiir okuma), yazmayı gözlemleme (Şiir yazma, öğretici metin yazma, sanat metinleri yazma), anlamayı gözlemleme (Metni anlama) ve metin inceleme ve yorumlamayı gözlemleme. Süreç değerlendirme bağlamında öğrenci ürün dosyaları, performans değerlendirme çalışmaları ve gözlemler önerilmektedir. Ancak öğretim programında ölçme ve değerlendirme çalışmaları içerik ve organizasyon bakımından yetersizdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında yer verilen ifadelerden geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı anlaşılabilmektedir:

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırıcı anlayışa paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınırsa değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir. Bu nedenle kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerin yanı sıra öğrenen merkezli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanılması önemlidir.”
(Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı, 2010: 206)

Drama dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının belirlenmesinde bilişsel gelişimden daha çok duyuşsal ve psikomotor becerilerin ölçülmesine üzerinde durulmaktadır. Süreç değerlendirme göz önünde bulundurularak öz değerlendirme, grup değerlendirme ve gözlem formlarının önemine değinilmektedir. Bu araç ve yöntemlere ilişkin kısa açıklamalar ve örnek formlar verilmiştir. Ayrıca drama dersi öğretim programında, “drama çalışmalarında başarı ve başarısızlık kesinlikle bir değerlendirme ölçütü olmamalıdır.” ifadesiyle süreç değerlendirmenin önemine işaret edilmektedir.

“Dramada öğrencinin duyuşsal gelişimini, bir alanda gösterdiği performansı ya da psiko-motor becerilerini ölçmek için öz değerlendirme, grup değerlendirme ve gözlem formları gibi ölçme yöntemleri daha uygundur. Drama çalışmalarında başarı ve başarısızlık kesinlikle bir değerlendirme ölçütü olmamalıdır. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de değerlendirilmelidir.” (Ortaöğretim Drama Dersi Öğretim Programı, 2012: 18)

Fizik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kesin olarak belirtilmemekle birlikte ürün ve süreç değerlendirmenin kullanımına yönelik ifadeler yer almaktadır:

“Her bir öğrenci farklı bireysel özelliklere sahip olduğu ve farklı yöntemlerle öğrenebileceği için, öğrenciler sahip oldukları bilgi ve becerileri de birbirlerine göre farklı şekillerde gösterebilirler. Öğrenmenin bağlamsal olduğu, diğer bir deyişle öğrencilerin performansının dinamik olduğu ve farklı durumlarda zamanla değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, tek bir sınavın öğrencinin ne yapabileceğini ölçmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle sınav ve performans ölçümü gibi çeşitli ölçme yöntemleri kullanılarak öğrencinin kendisini göstermesine imkân verilmelidir.” (Fizik dersi öğretim programı, 2013: IX)

“Problem çözme, araştırma yapma, model oluşturma, deney yapma, proje hazırlama veya bir ürün ortaya koyma gibi süreç içeren görevlerde sadece sonucun değil, gidilen yollar veya takip edilen aşamalar gibi süreçlerin de ölçülmesi gerekmektedir.” (Fizik dersi öğretim programı, 2013: IX)

Girişimcilik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının ürün ve süreç olmak üzere iki boyutta ele alındığı yer verilen ifadelerden anlaşılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümünde; proje, performans görevi, gözlem, öğrenci ürün dosyası ve dereceli puanlama anahtarına ilişkin ölçme araçlarının nasıl kullanılacağına ilişkin kısa açıklamalar verilmektedir. Ürün ve süreç değerlendirmede kullanılabilecek yöntem ve araçlar ise aşağıdaki ifade de yer aldığı şekli ile belirtilmiştir:

“Öğretmenler öğrencilerini değerlendirirken; kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli sorulardan oluşan geleneksel testleri kullanabilirler. Performansa dayalı değerlendirme yapmak için ise açık uçlu sorular, gözlem, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası, projeler, performans görevleri vb. kullanılabilir.” (Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı, 2009: 29)

İngilizce dersi öğretim programının değerlendirme bölümünde, değerlendirme sürecinin alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin birlikte kullanılarak sürdürülmesi önerilmektedir. Elektronik değerlendirme yapılmasına sadece İngilizce öğretim programında yer verilmiştir. İngilizce dersi öğretim programının beceri temelli (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) bir program olması nedeniyle görev tabanlı süreç değerlendirme üzerinde durulmaktadır. Ayrıca değerlendirme sürecinde öz değerlendirme, akran değerlendirme, aile değerlendirmesi ve e-değerlendirme araçlarından oluşan geridönüt sistemi üzerinde durulmuştur.

Kimya dersi öğretim programı, temel düzey (9. ve 10. sınıflar) ve ileri düzey (11. Ve 12. sınıflar) olmak üzere iki aşamalı olarak kurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak da temel ve ileri düzey başlıkları altında iki farklı bölüm sunulsa da aynı ifadeler yer verilmiştir. Kimya dersi öğretim programında değerlendirmenin eğitim öğretim durumlarının yeniden düzenlenmesi amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır:

“Kimya Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemeyi ve bu süreçte kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendirerek gerektiğinde kullanılan öğrenme etkinliklerini değiştirmeyi öngörmektedir.” (Kimya dersi öğretim programı, 2013: 2)

Matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak süreç değerlendirmenin önemini üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, “Ölçme ve değerlendirme yapılırken dönem ortası ve sonunda uygulanan, sadece bilgiyi ve sonucu ölçen bir yaklaşımdan ziyade bir süreci ölçen, öğrenmenin bir parçası olarak düşünülen, bilgiyi ölçerken beceriyi de ölçebilen tekniklerin yoğun kullanılmasını gerektiren bir yaklaşımdır.” ifadelerine yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreci amaçlarına göre üçe

ayrılmaktadır: tanıma amaçlı ölçme ve değerlendirme (ön bilgileri belirleme, planlama, gruplama ve rehberlik), bilgilendirici ölçme ve değerlendirme (düşünmeyi ve öğrenmeyi izleme), tanılayıcı ölçme ve değerlendirme (öğrenme zorluklarını teşhis etme). Duyuşsal özellikler ve öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla derecelendirilmiş ölçeklerin kullanılması önerilmektedir. Programda çoktan seçmeli sorular, eşleştirme, ürün dosyası, günlük, gözlemler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje, performans değerlendirme, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarları, analitik değerlendirme tekniği ve bütüncül değerlendirme tekniği gibi ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

Rehberlik ve yönlendirme öğretim programı yaklaşımında notla değerlendirmeden daha çok duyuşsal özelliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreç, yöntem ve araçlarının üç aşamaya ayrıldığı dikkat çekmektedir: kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli. Kısa vadeli hedeflere yönelik değerlendirmenin öz değerlendirme ve etkinlik değerlendirme formlarıyla anında yapılması öngörülmektedir. Orta vadeli hedeflere yönelik değerlendirmenin ihtiyaç analiz formları, dönemlik gözlem formları ve okul kayıtları ile program ya da öğretim yılı sonunda yapılması önerilmektedir. Mezuniyet sonrası dönemlere kadar uzanan uzun vadeli değerlendirmeye ise testler, görüşmeler, gözlem kayıtları, ilgi envanterleri, tutum ölçekleri ve öğrencilerin bir üst öğrenim kurumundaki kayıtları gibi veriler temel oluşturmaktadır.

Türk edebiyatı dersi öğretim programında yer verilen ifadeler ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ürün ve süreç değerlendirmenin birlikte ele alındığı anlaşılmaktadır:

“Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı”, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğundan, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için farklı ölçme yöntemleri kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler farklı ölçme yöntemlerinden ünitelerdeki kazanımlara uygun olanı seçerek öğrencileri bunlarla değerlendirmeleri uygun olanıdır (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2011: 119).

Türk edebiyatı dersi öğretim programında süreç değerlendirme çalışmaları için gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları, öğrenci ürün dosyası; ürün

değerlendirme çalışmaları için ise çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testler önerilmektedir. Programda söz konusu ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin örnek formlar yer almaktadır.

Uluslararası ilişkiler dersi öğretim programında ürün ve süreç değerlendirmenin birlikte yapılması üzerinde durulmaktadır. Süreç değerlendirme amacıyla gözlemler, görüşmeler, performans görevleri, öz değerlendirme formları, projeler, posterler, öğrenci ürün dosyaları, derecelendirme ölçekleri; ürün değerlendirme amacıyla ise çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testler gibi ölçme araç ve yöntemleri önerilmektedir. Öğrenci değerlendirmelerinde grupla değerlendirmeye; duyuşsal özellikler ve öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde ise ölçekler, gözlemler, görüşmeler ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Programda bu araç ve yöntemler ile ilgili kısa açıklamalara yer almaktadır.

2017 yılında yenilenen beden eğitimi ve spor dersi, biyoloji, kimya, fizik, matematik ve Türk dili ve edebiyatı derslerine ilişkin öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında ortak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda ürün ve süreç değerlendirmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı için önerilen model üç aşamadan oluşmaktadır. Ön değerlendirme, Öğrenme öğretme sürecinin başında tanı amaçlı yapılan değerlendirmedir. Süreç değerlendirme, öğrenme öğretme süreci içinde tanı amaçlı yapılan değerlendirmedir. Sonuç değerlendirme, öğrenme öğretme süreci sonunda yargıda bulunma amacıyla yapılan değerlendirmedir.

3.5.1.5. Programın uygulanmasına ilişkin esaslar

Öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esasların dersin özelliğine ve doğasına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esaslar ve yer aldıkları öğretim programları Çizelge 3.84’te gösterilmekler.

Çizelge 3.84. Programın uygulanmasına ilişkin esaslar ve öğretim programları ilişki matrisi

Programın uygulanmasına ilişkin esaslar	Öğretim Programları												
	Beden Eğitimi ve Spor	Biyoloji	Diksiyon	Dil ve Anlatım	Din Kült. ve Ahl. Bilg.	Drama	Fizik	Girişimcilik	İngilizce	Kimya	Matematik	Rehberlik	Tarih
Çevre Şartları	*		*		*	*		*					
Fiziki koşullar	*		*										*
Araç-gereç	*		*		*			*					
Öğrenci özellikleri	*		*										*
Öğretim durumları	*												
Öğretim yöntemlerinin uygunluğu	*		*		*	*							*
Kazanımların zorunluluğu ve kazanımlara göre etkinlik planlaması	*		*	*		*							*
Bireysel farklılıklar	*												
Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları						*		*					*
Öğrenci hazır bulunuşluluğu			*	*	*	*		*	*				*
Övgü ve olumlu pekiştirme									*				
Hoşgörü						*			*				
Kalıcılık için tekrar			*										
Gündelik hayat ile ilişki kurma			*										
İşbirliği						*							
Öğrencinin kendini ifade etmesi ve özgür olması						*							
Disiplinlerarası								*					*
Teknoloji kullanımı													*
Yerel ve uluslar arası örnekler													*
Öğretmenin süreci yönetmesi	*		*										*
Geleneksel ve alternatif yöntemlerin birlikte kullanılması			*					*					
Öğretmenin model olması			*		*			*					
Uzmanlar ile görüşme			*	*				*					*
Geziler/sanal gezi			*										*

* Programın uygulanmasına ilişkin esas öğretim programında yer almaktadır.

Çizelge 3.84 incelendiğinde, öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esasların öğretim programları bazında farklılaştığı görülmektedir. Biyoloji, fizik, kimya ve matematik

öğretim programlarında ise programların uygulanmasına ilişkin esaslara yer verilmemektedir.

Resmi program kapsamında geliştirilen öğretim programlarının okul bazında bütüncül bir yapıya sahip olmadığı görülmektedir. Bir anlamda eğitim sisteminin resmi programlarda (öğretim programları) her öğrencinin tamamlaması gereken temel yeterlikler üzerine odaklandığı söylenebilir. Eğitim programları okullar için bir bütün olarak tasarlanmalıdır. Ders ve konu bazında tasarlanan eğitim programları disiplinlerarası yaklaşımları yansıtamamaktadır. Okulların temel sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için demokrasi eğitiminin, ders konularıyla sınırlandırılmayıp, demokratik bir okul kültürü yaşatılarak gerçekleştirilmesi gerekir.

2017 yılında yenilenen beden eğitimi ve spor dersi, biyoloji, kimya, fizik, matematik ve Türk dili ve edebiyatı derslerine ilişkin öğretim programlarında programın uygulanmasına ilişkin hususlar bağlamında ortak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda belirtilen hususlar aşağıdaki gibidir:

- Konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi
- Program açıklamalarındaki yöntem ve teknikler, öneriler ve sınırlandırmalar dikkate alınmalı
- Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerinin göz önünde bulundurulmalı
- Disiplinlerarası iş birliği yapılmalı
- Fiziksel yetersizlikler söz konusu olduğunda yöntem ve materyal değişikliği yapılmalı
- Öğretmen güncel bilimi takip etmeli
- Proje üretme konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi
- Fizik konuları sanatsal faaliyetlerle karatılmalı

3.5.2. Demokratik Vatandaşlık Tutumlarını Etkileyen Uygulamadaki/Alınan Program Özellikleri

Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi program özelliklerinin belirlenmesi kapsamında gerçekleştirilen diğer bir çalışma ise “uygulamadaki eğitim programı” özelliklerinin belirlenmesidir. Bu amaçla sınıf içi katılımcı

olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler alan notları, yansıtıcı araştırmacı görüşleri ve yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile desteklenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen uygulamadaki eğitim programı özellikleri aşağıdaki gibidir:

- (1) Sınıf içi fiziksel koşullar
- (2) İçerik
- (3) Yöntem
- (4) Değerlendirme
- (5) Sınıf içi ilişkiler
- (6) Karar alma mekanizması

3.5.2.1. Okul ortamı

İnsanlar için bir ortama girerken karşılaştıkları ilk atmosfer ve bu atmosferin oluşturacağı ilk izlenim önem taşımaktadır. Araştırma yapılan okula girerken öğrencileri ilk karşılayan uyarıcı, araç girişlerini kontrol etmek için yana doğru kaydırılarak açılan tekerlekli ve parmaklıklı demir bariyerdir. Demir bariyerlerin sol tarafında bitişik olarak yapılmış bir öğrencinin geçebileceği genişlikte tel örgülü demir bir kapı bulunmaktadır. Kapıyı geçenleri ilk karşılayan hemen kapıya bitişik olan bekçi kulübesi biçiminde nöbetçi öğrenci bekleme ve kontrol noktasıdır. Okul personeli ve öğrencileri kontrole tabi tutulmamaktadır. Okul dışından gelen ziyaretçiler kimlik kartlarını göstermek, geliş amaçlarını bildirmek ve ziyaret edeceği kişiyi belirtmek zorundadır. Verilen bilgilerin ardından gelen ziyaretçi defteri saat belirtilerek imzalanmaktadır. Yapılan kontrol okulun dış kapısından girerken ziyaretçilere kuralları olan ve belli bir disiplinle yönetilen bir kuruma geldiklerini hissettirmektedir. Araştırmacı için de araştırmanın başlama aşamasında benzer bir his uyandırır da devam eden süreçte bu his, yerini sosyal ilişkilerden kurulu bir yapıya olan aidiyet duygusuna bırakmıştır.

Okulun ön bahçesine giriş yapıldığında 10 metre genişliğinde ve 50 metre uzunluğunda beton bir zemin ile karşılaşılmaktadır. 50 metre uzunluğundaki girişin sol taraftaki 25 metresinde “L” biçimindeki okulun sınıf pencereleri bulunmaktadır. En düşük demokratik vatandaşlık tutumuna sahip sınıfın (DTS) pencereleri okulun ön bahçesine bakmaktadır. Giriş yolunun sağ ve sol kenarlarında öğrencilerin oturması için içe bakacak

şekilde üçer tane oturak (bank) konulmuştur. Bu oturaklara çok dikkatli bakıldığında zemine vidalanmış oldukları dikkat çekmektedir. Bakıldığında küçük bir ön bahçeye sahip olmasına rağmen etrafın yeşillendirilmesi ve ağaçlandırılması ferah ve iç açıcı bir görüntü oluşturmaktadır.

Ön bahçeyle sağ tarafta bulunan yan bahçenin bitişik olması geniş bir alanda olduğunuz duygusunu uyandırmaktadır. Okul binasının giriş kapısına varıldığında araç girişinin sadece okulun kapalı olduğu zamanlarda malzeme girişi için kullanıldığı anlaşılabilmektedir. Okulun sağ tarafında kalan yan bahçesinde öğrencilerin futbol, basketbol ve voleybol oynamak için kullandıkları beton zeminden yapılmış standart bir oyun alanı (9 metre genişlikte 18 metre uzunlukta ve kenarlarında 3'er metre boşluk bulunan) bulunmaktadır. Öğrenciler öğle aralarında, teneffüslerde ve bazen beden eğitimi ve spor etkinlikleri derslerinde ön bahçeyi voleybol oynamak için kullanmaktadır. Alanın darlığı sebebiyle bu etkinlik genel olarak kısa ve yumuşak paslar atma şeklinde gerçekleşmektedir. Oyun alanında ise rekabetin sezildiği voleybol ve basketbol maçları dikkati çekmektedir. Ayrıca, öğrenciler oyun alanının ağaçlandırılmış çevresini yürüyüş ve oturma alanları olarak da kullanmaktadırlar. Her ne kadar ferah bir görüntüye sahip olsa da öğrenci mevcudu (519) göz önüne alındığında okul binası ve okul duvarları arasında kalan hareket alanlarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Zemin, giriş, birinci ve ikinci kat olmak üzere okul binası dört katlı bir yapıya sahiptir. Okul binasına giriş yapıldığında Atatürk köşesi, Türk Bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi dikkat çekmektedir. Ulusal kimliğin, tarihin ve aidiyetin pekiştirilmesi amacıyla bütün okullarda yer alan bu uyarılara yer verilmektedir. Akbulut (2011) da gerçekleştirdiği çalışmasında okul ortamında benzer özellikler belirlemiştir. Bu yaklaşımın temelinde tarihsel süreçlerin önemli olduğu söylenebilir. Türkiye Cumhuriyeti'nin savaşlarla ve fedakârlıklarla kazanıldığı her ferdi tarafından bilinmektedir. Öğretim programlarında da değerler eğitimi boyutunda vatanseverlik, bağımsızlık, dayanışma, fedakârlık ve misafir perverlik gibi ulusal bilinç ve vatandaşlık anlayışının ön plana çıkarıldığı değerlere yer verilmektedir (Bkz.: Bölüm 3.5.1.3). Elde edilen veriler birbirini destekler niteliktedir. Farklı ülkelerdeki okullarda vatandaşlık eğitimi çerçevesinde çalışma yapan araştırmacıların bu konu hakkında farklı görüşler ortaya koyduğu görülmektedir. Naval vd. (2002), Kerr (2003) ve Hahn (2015) vatandaşlık eğitiminde küresel eğilimlerin

öncelikli olarak ele alınması yönünde görüş belirtirken, Gutmann (1987) ulusal değerlerin öncelikli olarak ön plana çıkarılması gerektiğini savunmaktadır. Osler ve Starkey (1996), Harris (2005) ve Noddings (2013) yerel, ulusal ve uluslar arası değer ve eğilimlerin bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hahn (2015) Birleşik Krallıkta ve Danimarka'daki okullarda yaptığı gözlemler sırasında; okullar kendilerini küresel olarak tanımlasınlar ya da tanımlamasınlar, okul ortamlarında nasyonalizmi yansıtan herhangi bir bayrak, politik lider ya da hükümdar resmi göremediğini ve bir ulusal marş duymadığını rapor etmiştir. Her ulusun vatandaşlık eğitimi geçmişten günümüze gelen tarihsel, sosyal, kültürel ve ekonomik süreçleriyle şekillenmektedir.

Okul binasına girişte okul müdürü ve müdür yardımcısı odası gelenleri karşılamaktadır. Okul yönetimi ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde okul yönetiminin giriş katında yer almasının nedeni şöyle açıklanmaktadır (Okul Müdürü Odası, 27 Ekim 2015, 09.17):

“Okul yönetiminin; okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin, velilerin ve okula gelen diğer ziyaretçilerin kolay ulaşabilmesi, iletişim kurabilmesi ve okul yönetiminin okul içindeki ilişkilerden kopuk olmaması amacıyla müdür ve müdür yardımcısı odaları giriş katına taşınmıştır. Bizim için de iyi ya da kötü her durumu takip edebilmek, görünür olmak, okuldaki etkinlikleri organize etmek ve yaşanabilecek olumsuzluklara anında müdahale edebilmek açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır.”

Okul binasının giriş katı koridorunda öğretmenler odası bulunmaktadır. Öğretmenler odasının girişinde koridora öğretmenlerin oturması için bir masa konulmuştur. Koridordaki bu masanın farklı bir işlevi olduğu kısa süre içerisinde fark edilebilmektedir. Her teneffüs arasında, bu masanın başına oturan öğretmenlerin etrafını ellerinde çözemedikleri soruları göstermek, merak ettiği bir konuda bilgi almak, görüş paylaşmak vb. konularla öğrencilerin sardığı görülmektedir. Ayrıca masanın arka tarafında koridorun sonuna doğru öğretmen ve öğrencilerin ortak kullanımına açık camekânlı bir çalışma odası bulunmaktadır. Okulun fiziksel yapı olarak bütünü düşünüldüğünde bu küçük alanın öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı ilişkinin en fazla kurulduğu öğrenme alanı olması dikkat çekicidir. Bu öğrenme alanında yapılan gözlemler sürecinde okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul ziyaretçileri ve yardımcı personellerin de dâhil olduğu bir iletişim ortamının kendiliğinden

oluştugu gözlemlenmiştir. Okullarımızda fiziksel ve maddi imkân yetersizlikleri düşünüldüğünde okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin karşılıklı ilişki kurabileceği öğrenme alanlarının çok az maddi ve fiziki imkânla da oluşturulabileceğini göstermektedir.

Okul giriş katında bulunan diğer bir bölüm ise okul kantinidir. Okul kantinine giriş yapıldığında farklı sınıf düzeylerinden ve farklı şubelerden öğrencilerin masaların etrafına toplanarak sohbet ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okul içinde birbirleri ile en fazla iletişim kurduğu ve sosyalleştiği alan okul kantinidir. Araştırmacı tarafından araştırma sürecine farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla farklı ülkelere yapılandırılmamış okul ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda İngiltere'nin Londra şehrinde ortaöğretim öğrencilerinin okuduğu bir okul 15 gün boyunca ziyaret edilmiştir. Bu okulun kantininde girildiğinde benzer şekilde öğrencilerin en fazla sosyalleştiği alan olduğu gözlemlenmiştir. Ancak iki okul kantini öğrenme alanı olarak kullanım açısından birbirinden farklılaşmaktadır. Londra'da ziyaret edilen okul kantini; okul içi ve okul dışı kültürel etkinliklerinin tanıtıldığı, okul duyurularının gerçekleştirildiği, öğrencilere bilgisayar ve internet kullanım imkânlarının sağlandığı, istedikleri değişiklikleri yapabilecekleri bir yazı tahtası ve panonun bulunduğu, küçük bir kütüphane ve oyun alanının oluşturulduğu bir ortam sunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen okulda ise okul kantini öğrencilerin yiyecek ve içecek ihtiyacını gidermek için tekil amaçlı kullanılmaktadır. Öğretmen (Bkz.: Bölüm 3.5.3) ve öğrenci (Bkz.: Bölüm 3.3.3) görüşmelerinde okul içi fiziksel yetersizliklere ilişkin ifadelerde fiziksel olarak sosyal ortamların eksikliğine vurgu yapılması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Giriş katında bulunan bölümlerden biri de fen laboratuvarıdır. Laboratuar fen deneylerinin gerçekleştirilmesi için tasarlanmıştır. Ancak sınıf olarak kullanılmaktadır. Okul yönetimi ve laboratuvarı kullanan bölüm öğretmenleriyle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde elde edilen benzer ifadeler aşağıdaki gibidir (Öğretmenler Odası, 28 Ekim 2015, 10.12):

”Laboratuvarı önemli gördüğümüz deneylerde sınıf değişimi yaparak kullanıyoruz. Genel olarak deneyleri sınıf ortamında gerçekleştiriyoruz. Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle birlikte okul türlerinin değişmesi okul nüfusunun da değişmesi ve mevcudun artması neden olmuştur.

Sınıfların kalabalık olması laboratuvarın da bir sınıf olarak kullanılması zorunluluğunu önümüze koymuştur.”

Öğretmenlerin ifadelerinde de anlaşılacağı gibi eğitim sisteminde yapılan plansız değişiklikler okul ortamında ve planlamasında ciddi sorunlara varan sonuçlar doğurmaktadır. Son yıllarda eğitim sisteminde ortaöğretim kurumlarına yönelik katsayı değişikliği ve kaldırılması, öğrenim görme süresinin uzatılması, ortaöğretime giriş sınavı değişikliği, yüksek öğretime giriş sınavı değişikliği, ortaöğretim kurumlarının farklı türlere dönüştürülmesi kapsamında değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca 2013-2017 yıllarını kapsayan araştırma sürecinde 3 Milli Eğitim Bakanı değişikliği gerçekleşmiştir. Dahası araştırma yapılan okulda da benzer şekilde araştırma sürecinde 3 okul müdürü ve müdür yardımcıları değişikliği gerçekleşmiştir.

Giriş katında bulunan diğer bir etkinlik alanı ise binaya ek olarak yapılmış olan konferans salonudur. Konferans salonu daha çok öğrenci, öğretmen ve veli bilgilendirilmeleri amacıyla yapılan toplantılar için kullanılmaktadır. Ayrıca okul etkinlik (tiyatro, şiir dinletisi, konser vb.) provaları da bu salonda gerçekleştirilmektedir. Gözlemler süresince öğrenciler tarafından ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda salonun kullanılmaması dikkat çekici bulgular arasındadır. Yapılandırılmamış görüşmelerde bu duruma ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Önceki yıllarda konferans salonu, öğrenciler tarafından oluşturulan müzik gruplarına açık oluyordu, daha sonra ise öğrencilerin kendi kendilerine kullanmalarına izin vermediler.” (Birinci kat koridor, 23 Şubat 2017, 12.33)

Okulun zemin katı yol hizasından bir kat aşağıda bulunmaktadır. Bu bölüm de öğrenci giyinme odası, resim atölyesi ve kazan dairesi yer almaktadır. Resim atölyesine giriş yapıldığında ilk izlenim zihinlerde dağınık bir görüntü oluşturmaktadır. Ancak ayrıntılı incelendiğinde, öğrencilerin özgürce çalıştığı, çalışmalarını sergilediği ve düzenli olmaktan çok yaptığı işe odaklandığı bir ortamın varlığı dikkati çekmektedir. Sınıf mevcutları göz önünde bulundurulduğunda ise fiziksel yapının küçük olduğu söylenebilir. Sınıf içi gerçekleştirilen katılımcı olmayan gözlemlerde öğrencilerin resimlerinin kuruması için

askılıkları kullandığı gözlemlenmiştir. Sınıf içindeki gözlemlerden elde edilen alan notları da bu düşünceyi destekler niteliktedir (Bkz.: Bölüm 3.5.2.2).

Okulun birinci katında bilişim teknolojileri laboratuvarı bulunmaktadır. Bilişim teknolojileri laboratuvarında 20 öğrenci bilgisayar, 1 öğretmen bilgisayar ve 1 akıllı tahta bulunmaktadır. Araştırmacının lisans eğitiminin bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği olması ve alanındaki 10 yıllık öğretmenlik deneyimi, bilişim teknolojileri laboratuvarında yer alan teknolojileri değerlendirmesi açısından yeterli kabul edilebilir. Laboratuvarında yer alan teknolojilere ilişkin yapılan inceleme ve bilişim teknolojileri öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme sonucu elde edilen veriler fiziksel ve teknolojik altyapının yetersiz olduğu yönündedir. Laboratuvarı kullanan sınıfların mevcutları göz önüne alındığında, iki öğrencinin bir bilgisayar kullandığı söylenebilir. Ayrıca laboratuvarında yer alan bilgisayarlar güncel programların kullanımında donanımsal olarak yetersiz kalmaktadır. Bu durum bilişim teknolojileri dersinin mevcut içeriğin aktarılmasında ve uygulanmasında aksaklıklara neden olmaktadır.

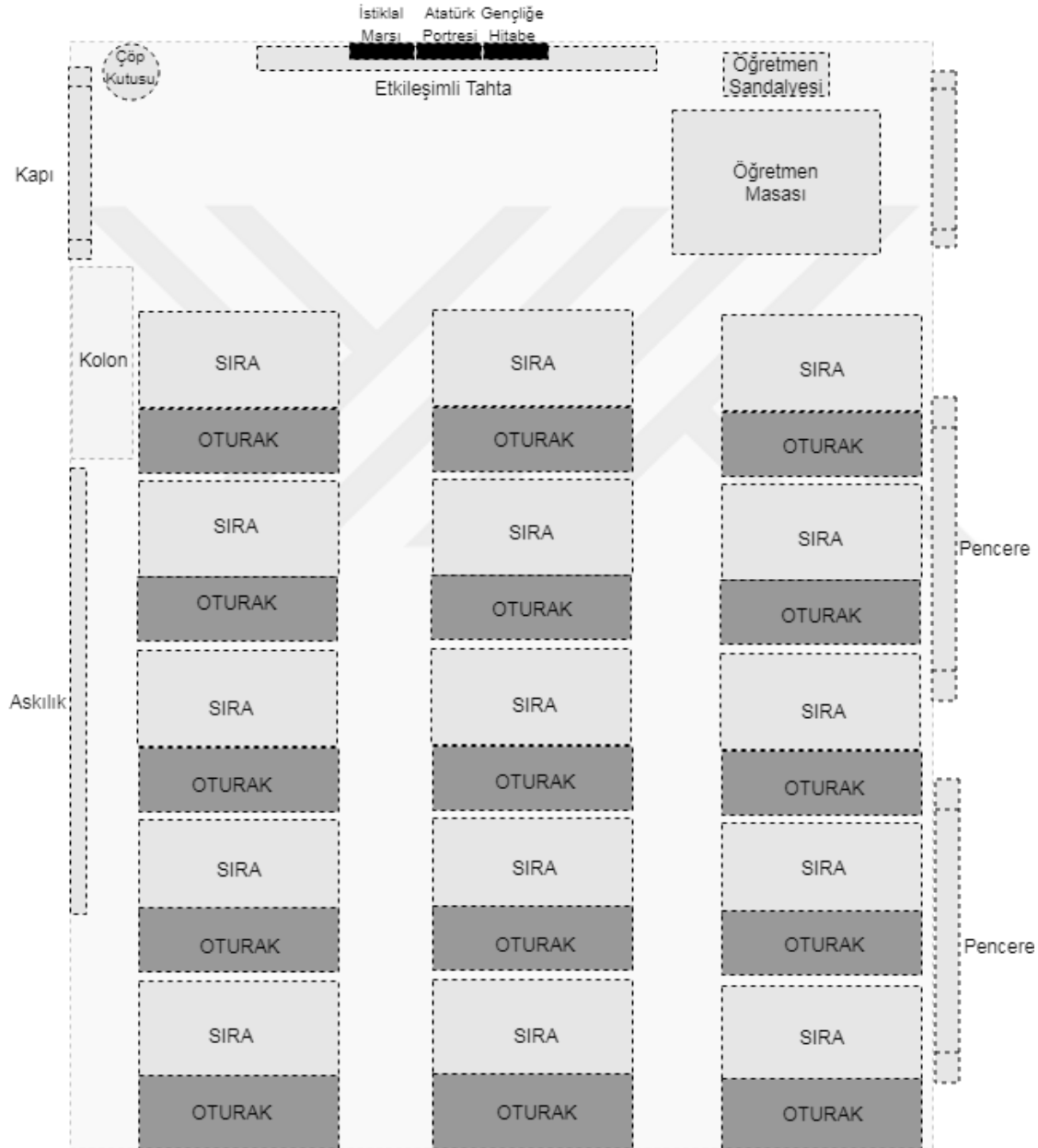
Okulun ikinci katında rehberlik servisi yer almaktadır. Rehber öğretmenle yapılan görüşmede rehberlik servisinin fiziksel yapı içindeki yerine ve okul sistemi içindeki işlevine ilişkin öne çıkan ifadeler şöyledir: “Rehberlik servisinin en üst katta ve köşede olması öğrencilerin rahatça gelebilmelerini sağlıyor. Belki daha alt seviyede (ilkokul ve ortaokul düzeyini kastederek) daha ön planda olan bir konumda olabilir ama lise düzeyinde böylesi daha uygun. Öğrenciler ilkokuldan itibaren rehberlik servisini olumsuz ve problemli öğrenciler için olduğunu düşünse de lisede bu durum daha farklı. Daha çok sınav sisteminin getirdiği olumsuzluklarla baş etmeye çalışıyoruz burada. Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda doğru seçimler yapması yönünde rehber olmaya çalışıyoruz.” (Rehberlik Servisi, 16 Kasım 2016, 10.18).

Okulda ortamında dikkat çeken diğer bir uygulamada sessiz okul uygulamasıdır. Bu uygulama kapsamında ders giriş-çıkış uyarı zilleri kaldırılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler giriş-çıkış zamanlarını kendileri takip etmektedir. Giriş-çıkış saatlerine bütün öğretmen ve öğrencilerin uyduğu gözlemlenmiştir. Toplumu oluşturan bireylerin tamamına mantıklı gelen ve mutabık olunan kurallara, o toplumu oluşturan bütün bireylerin katılımı şaşırtıcı değildir. Literatürde benzer konularda çalışma yapan araştırmacılar da (Dallimore, Herstein, & Platt, 2004; Doğanay ve Ünal, 2006; Hahn, 2015; Jover, 2012; Merey,

Karatekin ve Kuş, 2012) karar verilen süreçlerin doğru bir şekilde ve aksamadan işlemesi için bireylerin sürece aktif katılımının önemi üzerine vurgu yapmaktadırlar.

3.5.2.2. Sınıf içi fiziksel koşullar

Sınıf atmosferinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için sınıfın fiziksel görünümü Şekil 3.2’de gösterilmektedir.



Şekil 3.2. DTS ve YTS fiziksel görünüm

En düşük demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıf (DTS) giriş katında ve okul bahçesine bakan bölümde bulunmaktadır. En yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanına sahip sınıf (YTS) ise birinci katta ve okul etrafında bulunan yapılara doğru bakmaktadır. DTS ve YTS okuldaki sınıfların tamamı gibi standart demirbaşlardan oluşmaktadır. Bir adet akıllı tahta, 15 adet sıra, 15 adet oturak, 3 adet perde, 1 öğretmen masası, 1 öğretmen sandalyesi, 2 askılık, 1 adet Atatürk fotoğrafı, 1 adet Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, 1 adet İstiklal Marşı. Öğretmen masaları öğrenci masalarının önünde ve onlardan farklı olarak tasarlanmıştır. Öğrenci sıra ve oturakları DTS ve YTS'de beşerli üç sıra halinde dizilmiştir. YTS'de bir öğrenci sırası ve oturağı boş olarak bulunmaktadır. DTS'deki sınıf mevcudu YTS'den 2 öğrenci fazladır. Sınıfların mevcutları fiziki ölçülerine göre fazla olduğundan sıralar arası bir öğrencinin geçebileceği genişliktedir. Sınıf oturma düzeni klasik düzen olarak planlanmıştır. Öğrenciler ikişer oturmakta ve en öndeki öğrenciler dışındaki öğrenciler önündeki öğrencinin ensesine bakmaktadır. Ön sıralarda bu durum öğrencilerin görüş alanını kısıtlamasa da arkaya ve arka çapraz köşelere doğru öğretmen ve öğrenci görüşü oldukça azalmaktadır. Bu şekildeki sınıf düzeni öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arası etkileşimi engellemektedir. Öğretmen masaları bütün sınıfa hâkim bir konumda bulunmaktadır. Sınıftaki öğretimsel ortamın daha çok öğretmen-odaklı bir anlayışla tasarlandığı söylenebilir. Sıralar ikili olarak tasarlanmış olmakla beraber oturma düzeninde kızlar ve erkekler aynı sıraları paylaşmaktadır. Bu durum cinsiyet açısından sınıf ortamında ayrımcılığın bulunmadığını göstermektedir.

Şekil 3.2'de yer alan sınıfın fiziksel görüntüsünden de anlaşılabileceği gibi öğrencilerin rahat hareket edebileceği bir sınıf ortamının olmadığı görülebilmektedir. Öğrenciler ders süresince kendi sıralarında oturmakta ve nadiren yerlerini değiştirmektedir. Bir sınıf kuralı olarak öğrencilerin ders esnasında yer değiştirmedikleri belirlenmiştir. Yer değiştirmek isteyen öğrenci genel olarak dersten önce boş olan farklı bir yere oturmakta ya da bir arkadaşı ile anlaşarak yerini değiştirmektedir. Sınıf ortamında, öğrencilerin standart oturma düzenleri dışında kendilerini sınıfa ait hissedebilecekleri bir düzenlemenin ya da kişiye özel farklı bir eşyanın olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendilerine ait eşyalarını çantalarında taşımakta ve okul günü bitiminde evlerine götürmektedir.

Farklı derslere giren öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi yerlerini değiştirmelerini önemsemezken, bu durum sınıf öğretmenlerinin dikkatini çekmektedir. Sınıf öğretmenleri

derse girdiğinde fiziki ortamın değişiminden rahatsızlık duymaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarının karşısında sınıf ve okul kurallarına eksiksiz ve koşulsuz uyma çabasıyla model olmaya çalıştıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenleri kendilerini daha çok öğrencileri kontrol altında tutmak ve düzen sağlamak adına sorumlu hissetmektedirler. Bu durum öğretmenin imkân buldukça konuyu öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirmesi ve örtük mesajlar gönderme çabasıyla sonuçlanmaktadır. Ancak öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri olumsuz davranışlarını tolere edeceğini düşünerek bu derslerde daha rahat davrandığı söylenebilir. Ancak bu davranış şekli yerini daha çok disiplinsizliğe bırakmaktadır.

Öğretmenler öğretmen masasında oturarak, önünde durarak ve öğretmen masasının bulunduğu alanda dolaşarak öğretmen masasını gizli bir otorite figürü olarak kullanmaktadırlar. Ayrıca fırsat buldukça sınıf içinde kullandıkları iletişimsel dil ile sınıf içinde her bireyin eşit statüde olduğunu vurgulamaktadırlar. Ancak sınıfın fiziksel tasarımı öğretmenin öğrenciden farklı bir statüye sahip olduğunu göstermektedir. Fiziksel koşulların etkilediği ve güçlendirdiği statü farkı öğrenciler tarafından otorite figürü olarak algılanmaktadır. Bu durum öğretmenin öğretmen masası etrafında dolaşarak düz anlatım yöntemiyle ile içeriği aktardığı esnada; bir öğrencinin sırasının altında telefonu ile ilgilendiğini fark etmesi ile başlayan bir örnek olay aşağıdaki diyalogda olduğu gibi gözlem sürecine yansımıştır (DTS, GZ4, 22 Şubat 2017):

Öğretmen: “Neden telefonunla ilgileniyorsun, ben telefonumla ilgilenmiyorum. Ben açıp telefonumla ilgilenemiyorsam sende ilgilenemezsin. Bu sınıfta herkes eşit!”

Öğrenci: “Ama siz telefonunuzu çıkardığınızda ben sizi uyaramam! Sizin yeriniz orası, benim yerim burası.”

DTS ve YTS’de sınıf içerisinde kimya, fizik, resim, müzik ya da tarih gibi herhangi bir derse ait bir köşe bulunmamaktadır. Duvarlarda pano ya da öğrenme alanları oluşturulmamıştır. DTS’de yapılan gözlemlerde, araştırmacı sınıfa girip yerine oturduğunda sol tarafında yer alan, sağ tarafındaki bahçeye bakan pencerelerin karşı duvarında, askılıklara üzerinde öğrencilere ait resimlerin asıldığını gözlemlemiştir. Araştırmacı açısından öğrencilerin yaptığı çalışmaların sınıf ortamında sergilenmesi; öğrenciler adına

öğrenme alanlarının daha işlevsel kullanılması, yeteneklerinin sergilenmesi, özgüvenlerinin artması, sınıf içi aidiyet duygusunun geliştirilmesi ve öğretmenler adına da öğrencilerin farklı yönlerinin tanınması, sınıfa aidiyet duygularının geliştirilmesine katkıda bulunulması ve motivasyonlarının arttırılmasının sağlanması şeklinde algılanmıştır. Ancak teneffüs arasında gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde bu durumun nedeninin aşağıdaki diyalogdaki gibi olduğu anlaşılmıştır (DTS, 16 Mart 2017, 11.06):

Araştırmacı: “Resim sana ait galiba, çok beğendim.”

Öğrenci: “Teşekkür ederim hocam.”

Araştırmacı: “Resminin sınıfta sergilenmesi nasıl hissettirdi.”

Öğrenci: “Yok hocam, alakası yok. Resim atölyesinde resmi kurutacak yer yoktu. Buraya astım. (Gülerek)”

YTS’de yapılan gözlemlerde ise öğretmen masasının arkasındaki duvara A3 kâğıt (genişlik 29.7 cm, yükseklik 42 cm) üzerine hazırlanmış ve renkli kalemle rakamların boyandığı Almanca dilinde küçük bir pano bulunmaktadır.

DTS ve YTS’nin kaynak ve materyal bakımından yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta elektronik olarak bulunan tek araç etkileşimli tahtadır. Etkileşimli tahtanın kapağı kapatıldığında normal yazı tahtası olarak kullanılabilir. Etkileşimli tahtalar incelendiğinde ders işlenişi için gerekli programların (Libre Office, Antropi Teach, Epic pen vd.) ve internet bağlantısının bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler istedikleri takdirde bu imkânlardan faydalanabilmektedir. Öğretmenlerin genelde tahtayı sunum yapma ve çalışma kâğıtlarında yer alan alıştırmalar üzerinden soru çözme amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca gözlemler süresince sadece bir defa öğretmen ve öğrencilerin merak ettikleri bir konuda interneti kullandıkları gözlemlenmiştir (YTS, 21 Şubat 2017, 09.47).

YTS’de sınıfın daha temiz ve düzenli olduğu görülmektedir. DTS’de ise sınıf ortamı daha dağınık bir görüntü sergilemektedir. DTS’de öğrenci sıralarının üstünün farklı konulardaki yazılarla karalandığı, öğrencilere ait üniforma dışındaki üst giyim kıyafetlerinin sıraların üstlerinde bulunduğu ya da sıra altlarına sıkıştırıldığı, yerlerde kâğıt parçalarının ve farklı çöp olarak nitelendirilebilecek atıkların bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durum

araştırmacıda akademik olarak başarılı öğrencilerin daha çok sorumluluk sahibi oldukları, kuralların belirlenmesine katıldıkları ve belirlenen kurallara uydukları hissini uyandırmıştır.

DTS ve YTS’de dersin doğasına özgü laboratuvar çalışması ve sınıf düzenleri bulunmamaktadır. Öğrenciler geleneksel sınıf ortamında geleneksel oturma düzeni içinde geleneksel yöntemlerle eğitim görmektedir. Genel olarak bakıldığında sınıf içi fiziksel özelliklerin öğrencilerin derse katılımını arttıracak niteliklere sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğrenme-öğretme sürecinde en büyük yük, resmi programların uygulayıcısı olarak öğretmenlerin üzerine binmektedir. Sınıf ortamındaki öğrenme sürecinin kalitesi öğretmen beceri ve yeterlikleri ile doğru orantılı bir hal almaktadır.

3.5.2.3. İçerik

Resmi programın demokratik vatandaşlık tutumu üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda içeriğin aktarımı ayrı bir önem kazanmaktadır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde eğitim programı, uygulamadaki içerik olarak algılanmaktadır. Genel olarak öğrenciler uygulamadaki içeriği; sunulan içerik, uygulanan yöntem ve teknikler ve değerlendirme bağlamında anlamlandırmışlardır (Bkz.: Bölüm 3.3.2.2). DTS ve YTS’de gerçekleştirilen gözlemlerde içeriğin yoğun olduğu ve belli bir zaman aralığı içerisinde belirli kazanımların yetiştirilme kaygısıyla işlendiği belirlenmiştir. İçeriğin yoğun olması özellikle fen bilimleri alanında teori ve pratik arasındaki dengeyi bozmaktadır. İçerik sadece teorik olarak anlatılmakta ve öğrencilerin kavraması beklenmektedir. Öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esaslarda da kazanımların belirli süreler içerisinde öğrencilere verilmesi zorunluluğu öğretmenleri sınırlandırmaktadır (Bkz.: Bölüm 3.5.1.5). Ayrıca okul (Bkz.: Bölüm 3.5.2.1) ve sınıf (Bkz.: Bölüm 3.5.2.2) ortamındaki fiziksel koşullardaki yetersizlik de öğretmenleri derslerin teorik olarak işlemelerine iten bir başka etkidir. Hotaman’a (2010) göre demokratik bir eğitim programının içeriği teorik ve uygulama dengesini sağlamalıdır. Öğrenciler, öğretim programlarından daha çok faydalanabilmelidirler. Öğretim programlarının yalnızca teorik boyutlarının öğrencilere sunulması demokratik bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesin konusunda yeterli değildir. Akar’a (2016) göre ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte bilgi transferine dayalı geleneksel eğitim yaklaşımı önemini kaybetmiştir. Ancak ülkemizdeki eğitim sistemi için teoride bu durum

doğrulanabilse de uygulamada benzer düşünceleri ortaya atmak mümkün değildir. Kuş vd. (2011) de çalışmalarında Dünyada ve Türkiye’de bugüne kadar demokrasi eğitiminin daha çok bilgi boyutu üzerinde durulmuş tutum, beceri ve uygulama boyutunun ihmal edildiğini ifade etmişlerdir.

DTS ve YTS’de okutulan sosyal derslerde toplumsal yapı, toplumsal yaşamın düzenlenmesi, ekonomi, siyaset, vb. alanlarda kavramlar ve örnekler yer almaktadır. Özellikle YTS’de öğrencilerin bu derslerde daha aktif ve meraklı olduğu gözlemlenmiştir. Fen derslerinde ise konular gündelik hayatla ilişkilendirildiğinde öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Öğrencilerin “Biyoloji” dersinde işlenen enerji ve besin piramitleri konusunda öğretmenin konuyu yerelleştirmesi ve medyada çokça görülen bir modelle ilişkilendirmesi öğrencilerin dikkatini çekmiş ve derse katılımlarını arttırmıştır. Öğretmen örneğinde; ağır materyaller arasında yer alan civa miktarının deniz tabanına yakın olduğu yerlerde daha fazla bulunduğu ve bölgede yapılan balıkçılık faaliyetlerinde yakalanan dip balıklarının yüksek oranda civa içerdiğine dikkat çekmiştir. Bölgesel olarak çok fazla balık tüketildiğini vurgulayarak sağlıklı beslenme, dip balıkları, balık tutma yöntemleri, çevresel kirlilik, küresel kirlilik ve bu konularda dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda tartışma ortamı yaratarak bilgilendirmelerde bulunmuştur. Ayrıca medyada yeme-içme konusunda tatbilir (gurme) olarak nitelendirilen bir rol modelin çok fazla deniz ürünü tüketerek ve yanlış beslenerek yaşadığı sağlık sorunlarına dikkat çekilmiştir. İçerik disiplinlerarası bir yaklaşımla öğrencilerin soru ve cevaplarıyla şekillenmiştir (YTS, GZ18, 10 Mart 2017).

Bir başka örnekte ise kimya dersinde yakıtlarda bulunan oktan sayısına ilişkin bilgilendirme yapılırken, öğretmenin “Benzinliğe gittiniz zaman size kaç oktan olsun diye sorarlar, bunu duydunuz değil mi? (öğrencilerden toplu olarak evet sesi duyulur). Yakıtların oktan sayısının, yanma kalitesiyle ve zor koşullara dayanıklılığıyla ilişkili olduğunu biliyor muydunuz? Dikkat ettiyseniz doğal olarak fiyatının da bunu göre değiştiğini görebilirsiniz.” (DTS, GZ23, 24 Nisan 2017). İçeriğin öğretmen tarafından güncel bir ekonomik soruna işaret ettiğinde; öğrencilerin kendi aralarında ikili konuşmalarına ve öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen diyaloglarına yansımaları kaçınılmaz olmaktadır. Ancak, tartışma ulusal gündemi ilgilendiren politik uygulamalara ve sorunlara değindiğinde öğretmen sınıfı kontrol altına almak amacıyla verilen içeriği kimya alanındaki farklı örneklerle çeşitlendirerek konuyu değiştirmiştir. Öğretmenin sergilediği bu tutum araştırmacıda iki farklı izlenim

bırakmıştır: (1) Öğretmen güncel sosyo-ekonomik bir sorunu içerikle ilişkilendirirken kontrollü ve planlı bir şekilde tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin görüşlerini alabilirdi; (2) Öğretmen yoğun bir program ve kısıtlı zaman içerisinde öğrencilerin dikkati ve ilgisi güncel politik konularla dağılmışken konu alanına hâkimiyetini ve sınıf yönetimi becerisini kullanarak dikkati konunun özüne çekebilmiştir. Yaşanan örnek olayda; öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri, eğitim sisteminin sınırlılıkları nedeniyle demokratik bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesinden daha çok sistemin gerektirdiği bilgilerin aktarımı amacıyla sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Bireyler sınıf, aile, okul ve toplumsal alanlarda aktif katılımcılığın uygulamalarını deneyimlemeli ve önemini kavrayabilmelidir. Bir okul eğitim programının vatandaşların ve genelde toplumun (işçiler, oy verenler, aile üyeleri, toplum önde gelenleri) sahip olduğu bilgi ve anlayışın daha geniş bir yorumunu yansıtması ve geliştirmesi gerekir (Hopkins, 2014). Bu doğrultuda demokratik bir okul için geliştirilecek eğitim programının yerel etkilerden bağımsız olması ya da etkilenmemesi beklenemez. Karslı (2007) çalışmasında eğitimde kalitenin; verilen eğitimin içinde bulunan çağın amaçlarına, ulusal ve uluslararası amaçlara uygun, kullanışlı, eksiksiz ve öğrenenlerin isteklerine uygun olması ile ölçülebileceğini ifade etmiştir. Karslı'ya göre eğitimde kalite, yaşamda işe yaramak olgusunu içermektedir. Uygulamadaki içerik yerel, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel öncelikleri göz önünde bulundurmalıdır. İçerik güncellenebilir esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Bunun yanında içeriğin, bir olayın farklı şekilde ele alınmasına olanak verecek bir yapıda da olması gerekir (Hotaman, 2010: 37). Öğretmenler öğrencilerin zihinlerindeki boşluğu doldurmamalıdır, bilgilerini düzeltmeleri ve genişletmelerine yardım etmek için var olan bilgilerini kullanmalı ve yeniden inşa etmelidir (Osborne, 1991: 28). Hewit'e (2006: 2) göre, "Okul ihtiyacınız olan bilgileri öğrenerek kendi yaşamınızı oluşturmanıza ve etkin bir şekilde topluma katılmanıza imkân sağlar".

Öğretim programlarının okulların sosyalleştirme ve deneyimleme rolünü ön plana çıkarması gerekmektedir. Bireyler öğretim programları aracılığıyla öğrendikleri ile sosyal yaşam arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir. Demokrasi ve demokratik yaşayış biçimi teorik ve formalite olarak değil, gerçek uygulamada görülmelidir. Bu nedenle, okutulan öğretim programları bir bütün olarak demokratik bir yapıya sahip olmalıdır. Kuş vd. (2011) göre ise öğrencinin ilk kayıttan itibaren içinde bulunduğu okul iklimi ve bu okul iklimi oluşturan

bütün uygulamalar demokratik olmak zorundadır. Hotaman'a (2010) göre demokratik bir program, bireyleri pasif alıcı olmaktan çıkartıp bilgi üretiminin etkili bir ögesi haline getirmelidir. Literatürde yer alan çalışmalarda da (Genç, 2006; Sarı ve Sadık, 2011) benzer şekilde demokrasi bilgi, beceri ve değerlerine yönelik yeterince etkinlik yapılmadığı, yapılan etkinliklerin de genel olarak teorik aktarım şeklinde gerçekleştiğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

DTS ve YTS'de öğrencilerin seçecekleri alan dışındaki derslere ilgi ve katılımlarının yok denecek düzeyde düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, bu dersleri formalite olarak algılamaktadırlar. Girişimcilik, uluslararası ilişkiler, dil ve teknoloji vb. ulusal sınav sisteminde soru yöneltilmeyecek derslerde, bu sınavda soru yöneltilecek derslere ilişkin çalışmalar yürütülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler gerçekleştirilen görüşmelerde bu derslerin formalite olarak algılanmasının temel nedenini yapılan ulusal sınavlara ve eğitim sisteminin de tüm öğeleri ile bu sınavlar doğrultusunda şekillenmesine bağlamaktadırlar. Özellikle girişimcilik ve uluslararası ilişkiler gibi küreselleşen dünyada bireylerin sahip olması gereken en önemli bilgi ve becerileri (Bkz.: Bölüm 3.5.1.2) içeren alanlarda uzmanlaşmış bir öğretmen kadrosuna sahip olunmaması diğer dezavantajlardan biridir.

DTS ve YTS'de öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki ulusal sınav stresinin yüksek olması, öğretmenlerin ilgisiz öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirerek derse ilgiyi artırma çabalarını da değersizleştirmektedir. Bu nedenle, öğrenciler sınıf ortamında öğretmenin dikkat çekme çabalarına olumlu tepki vermemektedir. Brough (2012) ulusal standartların ve testlerin yaratıcılığı bastırdığını, okul ve sınıf eğitim programını daralttığını, öğrenci katılımını kısıtladığını ve derinlemesine öğrenmeyi engellediğini vurgulamaktadır. Yirci ve Karaköse (2010) ise çalışmalarında Türk eğitim sisteminin tutarlı, mantıklı, uzun vadeli ve kapsamlı bir politikaya sahip olmadığı sonucuna varmışlardır. Ortaöğretim düzeyinde uzun süreli planlanmadan uygulanan ve kısa sürede değişen ulusal sınav sistemi bu duruma örnek olarak verilmiştir.

Gözlemler sürecinde toplum yaşayışının düzenlenmesi ilişkin konularda aktarılan içeriğin sınırlılıkları, öğretmenler ve öğrenciler arasında fikir düzeyinde çatışmaların yaşanmasına neden olduğu belirlenmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğretmen ve öğrenci arasında aktarılan içerik üzerine yaşanan fikir çatışması diyaloglara şu şekilde yansımıştır (YTS, GZ7, 23 Şubat 2017, 13.23):

T: İnanmada asla şüphe olmaz. Acaba dersek o inanç, inanç değildir.

ÖK1: Ama hocam acaba demezsek zaten o bilgiye inanamayız ki! O Acabayı sorgulamamız lazım.

T: Acaba değil. İnandın, Allah vardır dedin. Allah var, meleklerden bahsediyor. Ona da inandın. “Ama şu ahreti mantıklı bulmuyorum. Acaba gerçekten var mı ki?” dersin neye inanmış olursun. Hepsine inanmak zorundasın.

ÖK2: Hocam evrende bir sürü gezegen var, onlarda da yaşam varsa ve hepsinin bir dini ve inancı varsa ne olacak.

T: Benim bilmediğim gezegendeki insandan bana ne, hayvandan bana ne, yaşayıştan bana ne!

ÖK2: Ama insan sorguluyor hocam.

T: Bu çok saçma bir soru ama ya. Böyle şey olmaz, sorgulamayacaksın.

Yaşanan çatışma, öğretmen ile öğrenci arasındaki düşünce sistemi farklılıklarından ve içeriğin farklı düşüncelere açık ve esnek özellikte olmamasından kaynaklandığı düşüncesini ön plana çıkarmaktadır. Ancak, öğretmenlere yapılandırılmamış görüşmelerde “İçeriğin aktarımı esnasında, öğrencilerle yaşanan etkileşimlerde hayata bakış açınız, deneyimleriniz ve bilgi birikiminiz mi yoksa resmi programlarda kazandırılması gereken bilgiler mi ön planda yer alıyor?” sorusu yöneltildiğinde, öğretmenler genel olarak tereddütsüz bir yaklaşımla aşağıdaki örneğe benzer cevaplar vermektedir:

“Tabii ki resmi programda yer alan bilgiler... Sistemin bize verdiği sorumluluklar var bunları zamanında yerine getirmemiz gerekiyor. Öğrencilerle karşı karşıya geldiğimiz durumlarda kaynak olarak resmi programlara başvuruyoruz. Yoksa öğrenci bunu çarpıtıp farklı bir şekle dönüştürebilir. Başınıza daha büyük dertler alabilirsiniz.” (Öğretmenler odası, 22 Şubat 2017, 12.10)

Yaşanan çatışmada dikkat çeken en önemli durum ise; içerik her ne kadar sınırlı özelliklere sahip olsa da, öğretmenin öğrenciye verdiği güven ile yaşanan çatışmanın ilgili

içerikle sınırlı olduğunun iki taraf açısından da örtülü olarak bilinmesidir. Benzer şekilde Gollob vd. (2010) de karşılıklı saygı, hoşgörü ve çatışmaların barışçıl çözümü için öğretmenlerinden bir rol model olarak gerekli güveni almaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesi, öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de sınıf (Bkz.: Bölüm 3.4.2) ve okul (Bkz.: Bölüm 3.4.3) ortamında öğretmenlerde bulunması gereken önemli özelliklerden biri olarak belirtilmiştir.

Gerçekleştirilen doküman analizlerinde; din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının öğrenme öğretme yaklaşımının incelenmesi kapsamında ortaya çıkan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşım arasındaki çelişkinin (Bölüm 3.5.1.1) öğretmen ve öğrenciler arasındaki fikri düzeyde çatışmalara yol açması beklenebilir bir olgudur. Türkoğlu'na (2011) göre din, hangi davranışların zorunlu, hangi davranışların izin verilen, hangi davranışların kınanan, hangilerinin yasak ve hangilerinin özgür olduğunu belirtmektedir. Bir inanç yaşamındaki değişmez ya da sorgulanamaz düzeydeki görüş, düşünce ya da yaptırımların bir başka inanç yaşamında kabul görmesi zordur. Sınıf ortamında bu zorluğu yansıtan durumlar öğretmen ve öğrenci arasındaki diyaloglara da yapılan alıntıdaki gibi yansımaktadır.

DTS ve YTS'de öğrencilerin her fırsatta konuyu güncel olaylara getirdiği ancak öğretmenlerin bu konulardan sakındıkları gözlemlenmiştir. Bu durumda, “Öğretmen, düşünmeyen suskun, tartışmayan, eleştirmeyen, sorgulamayan, bağımlı, edilgen bir öğrenci mi; düşünen, tartışan, eleştiren, hayır diyebilen, bağımsız etkin öğrenci mi istemektedir?” sorusu akıllara gelmektedir. Öğretmenin bu konudaki seçimi bireyin bireyselleşmesinden, toplumun demokratikleşmesine uzanan bir süreçte olumlu ya da olumsuz ama çok önemli bir rol oynayacaktır (Demirbolat,1999). Söz konusu durum hakkında öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Siyasi konulardan ve söylemlerden uzak durmaya çalışıyoruz, resmi program hassasiyeti gereği...” (Birinci kat koridoru, 24 Mart 2017, 10.21)

Yukarıda yer alan öğretmen düşünceleri eğitim programlarının sınırlılıklarına işaret etmektedir. Öğrenciler ise yapılan görüşmelerde vatandaşlığın yalnızca eğitim programlarındaki teorik boyutlarla sınırlı kalmaması ve “Güncel ekonomik, toplumsal ve sosyal boyutlarıyla gerçekte pratik olarak nasıl olmalıdır? Vatandaşlık farklı ekonomik ve

politik sistemlerde ne anlama gelmektedir?” sorularına yanıt verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (DTS, 03 Nisan 2017, saat 14.23). Yönetim şekli ya da demokrasi kavramı içine teorik olarak harmanlanmış demokratik uygulamalar ve vatandaşlık konuları öğrencilerin zihninde karışıklığa sebep olmaktadır. Hahn (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında bu durumdan farklı olarak öğretmenlerin güncel konulara değinmeye özen gösterdiğini rapor etmektedir. Hahn’ın gerçekleştirdiği gözlemlerde, öğretmenler öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçmeleri için sınıf tartışmaları ve okulda sağlanan fırsatlar yoluyla vatandaşlık hakkında mesajlar iletmışlerdir. Bu amaçla okul konseyleri, bağış toplama projeleri ve sosyal konularla ilgili kampanyalar gibi vatandaşlıkla ilişkili etkinlikler düzenlenmiştir. Yüz yüze etkileşimler gençlerin vatandaşlık anlayışı oluşturmalarını sağlamıştır. Ayrıca siyasi karikatürler üzerine yapılan tartışmalarda özgür ifadenin önemine dikkat çekilerek daha geniş toplumsal söylemler hakkında mesajlar işlenmektedir.

Okulların uygulamaları ve bilgisi yeniliğe açık, esnek ve seçkin olmalıdır (Print & Lange, 2013). İçerik, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek kendileri ve yaşadıkları toplum için anlamlı gelen konu ve sorunlarla bütünleştirilmesi ile anlamlı olmaktadır. Öğrencilerin ortak konu ve sorunlara bakış açıları ve bulduğu çözümler kendilerini ve diğer katılımcıları etkileyecektir. Bireyler hem öz-yeterliklerini geliştirecek hem de sosyal katılıma katkıda bulunabileceklerdir. Bu süreçte öğretmenler bilgiyi kontrol eden rolünde değil, bilgiye ulaşmanın kolaylaştırıcısı olmalıdırlar.

Güç, okulda eğitim programının içerik seçimini düzenleyen bir katalizördür. Bazıları neyin öğretileceğine ve sonunda da neyin öğrenileceğine karar verir (English, 2010). Okul ve sınıf ortamında içerik seçimi konusunda gücün öğretmen ve öğrencide olmadığı söylenebilir. Öğretmen aktarılması gereken içeriğin sunumunda bir aracı ve öğrenci pasif dinleyicidir. Gerçek güç politika yapımcıların elindedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bkz.: Bölüm 3.4). Elde edilen bu bulgular, bir anlamda eğitim programının siyasi ve sosyo-ekonomik düzenin bir parçası olduğunu göstermektedir. Her sistem kendi birey tipini yetiştirir. Yetiştirilen birey tipi, eğitim programının nasıl bir politik ve sosyo-ekonomik yapıya ait olduğunu gösterir ki, bu da var olan yönetim sistemine işaret eder.

3.5.2.4. Yöntem

Ders işleniş sürecinde öğretmenler öğretim programlarında ön görülen içeriği belirli bir süre içinde aktarmak zorundadır. Öğrenciler ise aktarılan içeriğin önemli görülen bölümlerini öğrenmek zorundadır. “Ne?” sorusuna verilen yanıt ortadayken, “Nasıl?” sorusuna verilen yanıt örtük program öğeleri ile şekillenmektedir.

DTS ve YTS’de öğrenciler, genel olarak seçecekleri alana yönelik derslere ilgi göstermektedirler. Öğrencilerin eğitim programlarını yaşamlarıyla alakasız ve ilgisiz bulunduğu sınıf atmosferinde, öğretmenler eğitim sisteminin sınırlamalarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Kalabalık sınıf ortamları, yetersiz fiziksel koşullar, kaynak ve materyal eksikliği, öğrencilerin alanları dışındaki derslere zorunlu katılmaları, ulusal sınav sisteminin öğretmen ve öğrenci üzerinde oluşturduğu kaygı öğretmenlerin farklı etkinlikler tasarlayarak farklı zekâ alanlarını işe koşmaları önündeki en önemli engellerdir. Karşılaştığı bu engelleri aşamayan öğretmen kendisini sınıf içerisinde disiplin sorunlarıyla boğuşurken bulmaktadır. Özellikle DTS’de, öğretmenlerin disiplin sorunlarına daha çok zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler sınıf içi disiplini sağlamak ve öğrencilerin dikkatini çekmek için daha çok uyarılarda bulunmaktadır. Ün Açıkgöz (2009) sınıf yönetiminin okullarda yaşanan en önemli sorun olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler öğretimsel zamanın önemli bir kısmını disiplin sorunlarına ve dersin akışını sağlamaya ayırmaktadır.

Disiplin sorunlarıyla boğuşan öğretmenlerin içeriğin aktarılması için zamanı etkili kullanabilmek adına geleneksel öğretim yöntemleri kullanması öğrencilerin ders süresince farklı zamanlarda düşüş yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin genel olarak yapılan gözlemlerde ders esnasında sıkıldıklarında uyuduğu, gizlice farklı kitaplar okudukları, stres atma araçlarıyla (stres çarkı vb.) ilgilendikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ise öğrencilerin düşüş yaşadığı durumlara hazırlıklı olmadıkları gözlemlenmiştir. Ün Açıkgöz’e (2009) göre birçok sınıfta öğrenciler dersten sıkıldıkları, onların ilgisini çekebilecek uygulamalar olmadığı için sorun çıkmaktadır. Ün Açıkgöz öğrencilerin pasif olduğu durumlarda ders dışı olayların öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini ve soru yöneltilen öğrenciler dışındakilerin derste sıkıldıklarını ifade etmektedir. Duman’a (2007a) göre bu durum öğretmenlerin etkili zaman dilimlerini kullanma konusunda gereken bilgiye yeterli

düzeyde sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Osborne (1991) kitabında Brophy ve Good tarafından 1986 yılında gerçekleştirilen bir çalışmadan yaptığı alıntıda benzer bulgulara yer vermiştir. Bu alıntıda sınıf ortamına ilişkin alınan notlar şöyledir: “Öğrenciler daha çok sınıf ortamında öğrenmektedir. Sınıfta seçme özgürlüğünün ve fiziksel hareket alanının kısıtlandığı, daha çok öğretmenin konuştuğu ve öğrencinin pasif olduğu ve öğrencinin görev davranışlarının öğretmen tarafından kontrol edildiği bir ortam bulunmaktadır”. Duman (2007a: 160) çalışmasında, öğretmen ve öğrenci arasındaki ortak yaşantının oluşturabilmesi koşulunu şöyle ifade etmektedir: “Öğrenme-öğretme sürecinin verimli, etkili olabilmesi için; Öğrencilerin öğrenme strateji, stilleri ve anlayışlarıyla öğretmenin öğretim strateji ve yaklaşımlarının örtüşmesi gerekir”.

DTS ve YTS’de gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin sınıf içindeki kontrol gücünü ellerinde tuttıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve süreç içerisinde şekillendirilmesi görevini tek başına üstlenmektedir. Süreç içerisinde de öğrenci davranışları öğretmen tarafından kontrol edilmektedir. Osborne’a (1991) göre sınıf ortamı ailenin duygusal ve kişisel bağlarından yoksun olarak daha tarafsız ve nesnel olarak güç ve otoriteyi deneyimlediği ilk yerdir. Öğrencilerin güç ve otoriteyi hangi yolla öğrendikleri değil, okul yaşamının ötesinde ve daha geniş bir toplumda kendileri için doğuracağı sonuçları önemlidir. Bu noktada sınıf içerisinde güç ve otorite sahibi öğretmenlerin uyguladığı pedagoji önem taşımaktadır. Pedagoji uygulamalı bir akademik disiplindir. Öğrenmenin gerçekleştiği sosyal kurumlar olan okulları daha anlaşılabilir yapar ve gelişmesini sağlar. Türkoğlu’na (2011) göre öğretmenin mesleki özelliklerinin içinde en önemlisi, bildiğini nasıl öğreteceğini bilmesidir. Demokratik okul kültürünün oluşması ve gelişmesi için öğrencilerin demokratik yeterliliklerini arttıracak öğrenme tiplerinin, sistematik bir şekilde desteklenmesi gerekir (Print & Lange, 2013). Çünkü demokrasi yaşanmadan öğretilemez (Power & Scott, 2014).

Öğretmenlerin güç ve kontrolü elinde bulundurmaları kullandıkları pedagojik yaklaşıma yansımaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşım ve sınıf içi süreçlerin otoriter yönetimi öğrencilerin etkinliklere ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarının ve kendi deneyim ve çalışmalarının sorumluluğunu almalarının önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini tek başına planlaması, öğrencilerin özgür oldukları ve yaratıcı deneyimler yaşadıkları ders içi süreçlerin de önüne geçmektedir.

YTS’de yapılan gözlemler, kendi deneyimlerinin ve davranışlarının sorumluluğunu alabilen özgür bireylerin olduğu sınıflarda disiplin sorunlarının daha az yaşanabileceğini göstermektedir. Araştırmacı tarafından sınıf içerisinde güç ve otorite konularına ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde, öğretmenler güç ve kontrolün aslında politika yapıcılarda olduğunu ifade etmişlerdir:

“Sınıf mevcutları ortada, sınav sistemi var, belirli konuları belirli zaman dilimleri içerisinde yetiştirmemiz gerekiyor... Başarılı öğrencilerin olduğu sınıflarda çok fazla öğrencileri kontrol etme zorluğu yok, derslere daha iyi odaklanıp daha verimli sonuçlara ulaşıyoruz. Başarı düştüğü zaman ister istemez disiplin sorunlarıyla da uğraşmak gerekiyor. Sistem daha farklı olsaydı birçok şey daha farklı olabilirdi. Her şey bizim kontrolümüzde değil, bizimde zorunlu sorumluluklarımız var.” (Öğretmenler Odası, 27 Mart 2017, 13.37)

Gözlem sürecinde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi ve öğrencilerin deneyim yaşayıp bu deneyimlerini paylaşması için sınıf ortamında gerekli olan sınıf içi tartışma grupları gibi etkileşimli öğretim yöntemlerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle bu yaş grubunda yaşanabilecek tartışma ve çatışmalardan kaçınmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bu konudaki genel düşüncesi şöyledir (Öğretmenler Odası, 03 Mart 2017, saat 9.27) :

“Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinden bahsediyorsunuz ya da bahsediliyor. Eleştirel ve yaratıcı düşünmekten kaçınan ve düşüncelerini özgürce ifade edemeyen, derslerini bile özgürce işleyemeyen öğretmenlerin, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmesini bekliyorsunuz!”

Bu konuda sadece öğretmenlerin çekinceleri değil, öğrencilerin de çekinceleri bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin, odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler öğrencilerin çatışmalardan kaçınmalarının sınıf ortamı ile sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ailede kendilerini özgürce ifade edememekte (Bkz.: Bölüm 3.3.1), okulda oluşan gruplaşmalardan çekinmekte (Bkz.: Bölüm 3.3.3, Bölüm 3.5.2.6) ve toplumda önyargı ile karşılaşmaktadırlar (Bkz.: Bölüm 3.3.4). Öğrenciler yalnızca sınıf

ortamında ders ile ilgili konularda değil, diğer yaşam alanlarında da kendilerini ifade edememektedirler. Odak grup görüşmeleri ve gözlemlerde benzer sonuçların ortaya çıkması araştırmacıyı sorunun kaynağının belirlenmesi hususunda yapılandırılmamış görüşmelerle öğrenci ifadelerine başvurulmasına yönlendirmiştir. Öğrenci ifadelerinde bu durumun temel nedenleri arasında medya ve politikacıların söylemleri gösterilmiştir (Birinci kat koridor, 6 Nisan 2017, 09.27):

“Ülkemizde siyasetçilerin medyayı yönlendirerek insanları kutuplaştırmaları toplumda ön yargılara sebep oluyor. İnsanlar bir düşüncenin üst mertebesindeki insanın düşünceleri yanlış bile olsa sorgulamıyor.”

Ders sürecinde bireyler arası ve gruplar arası etkileşim ve iletişimi sağlayacak etkinlikleri işe koşabilecek öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımı sadece sınıf içi örtük program öğelerinden değil aynı zamanda okul, aile, toplum ve medya kaynaklı etkenlerden de önemli derecede etkilenmektedir.

DTS ve YTS’de yapılan gözlemlerde araştırmacının en çok zorlandığı bölüm gözlem yapılan dersin bir diğerinin tekrarı şeklinde oluşudur. Bu nedenle çok kısa sürelerde veri doygunluğuna ulaşılması mümkündür. Araştırmacı tarafından öğrenme öğretme sürecinin genel olarak aşağıdaki gibi gerçekleştiği belirlenmiştir:

- (1) Öğretmen derse girer ve eşyalarını yerleştirir,
- (2) Sınıf mevcudu öğrenci numara sırasına göre okunarak yoklama alınır,
- (3) Önceden öğretmen tarafından hazırlık yapılması konusunda (konunun gözden geçirilmesi, internetten araştırma yapılması vb.) öğrencilere bilgilendirme yapılmış ise soru-cevap yöntemiyle ön bilgiler kontrol edilir,
- (4) İçeriğin sunum yoluyla aktarılmasına başlanır,
- (5) Değerlendirme bölümünde, öğrencilerden doğru cevapları almak için sorular yönetilir.

Yukarıda verilen süreç araştırmacının genel olarak karşılaştığı gözlem sürecini temsil etmektedir. Matematik ve fizik gibi soyut verilerin kavramsallaştırılması gereken derslerde ise alışagelmış etkinliklerden farklı olarak öğrencilerin verilen örnekleri tahtaya kalkarak

özmesi istenmektedir (DTS, GZ3-GZ4, 22 Şubat 2017; YTS, GZ10-GZ11, 24 Şubat 2017; YTS, GZ38-GZ39, 05 Nisan 2017; DTS, GZ44-GZ45, 07 Nisan 2017). İngilizce gibi anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) dil becerilerinin sergilenmesi gereken derslerde çoklu ortam araçlarının daha çok kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerini (ses dosyalarını dinleme; konuyla ilişkili videoları izleme, alıştırma örneklerini yapma-boşluk doldurma, doğru yanlış bulma, eşleştirme; kelime telaffuzlarını tekrarlama) etkileşimli tahtaların yardımıyla gerçekleştirmektedirler. Dil becerilerinin sergilendiği derslerde öğretmen, öğrenci ve ortam arasındaki etkileşimin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (YTS, GZ34-GZ35, 04 Nisan 2017; DTS, GZ40-GZ41, 06 Nisan 2017).

Farklı yöntem, teknik ve araçlar kullanılarak farklı zekâ türlerinin harekete geçirilmesi ve bu yolla öğrencilerin sürece aktif olarak katılımının sağlanması beklenen bir sonuçtur. Villegas-Reimers'e göre (1994) konuşarak anlatma gibi katılımcı olmayan öğretim metotları, demokratik vatandaşlık eğitimi veren sınıflarda tek başına kullanılan bir aktivite olmamalıdır. Naval vd. (2014) aktif vatandaşlık eğitimi için katılımcı öğrenme ve öğretim metotlarının önemine işaret etmektedir. Ün Açıkğöz (2009) çalışmasında; incelediği sınıf yönetim modellerinde ortak vurgulanan noktanın, sorunların daha ortaya çıkmadan önlenmeye çalışılmasının gerekliliği olduğunu ifade etmektedir. Ün Açıkğöz'e göre en iyi uygulama, önleyici ve düzeltici yöntemlerin etkili öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasıdır. Print'e (2012) göre vatandaşlık eğitiminde proje tabanlı öğrenme, toplum hizmetleri ile öğrenme, benzetimler ve atölye çalışmaları ve güncel toplumsal sorunların ve çatışmaların incelenmesi ya da tartışılması öğretmenler tarafından kullanılabilecek belirli pedagojik yaklaşımlardır.

Öğretmenler öğrencilerin aktif vatandaş olmaları için gerekli olan yeterlilikleri geliştirmelerini sağlayacak pedagojik durumları nasıl üretebilir sorusu araştırmacıların ve uygulamacıların sorduğu en önemli sorulardan birisidir. Uygulamadaki programların aktif yaratıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde demokratik katılımcılığı arttırarak bireyleri pasif dinleyen konumundan aktif deneyimleyen konumuna getirmelidir. Doolan ve Domazet'e (2007) göre bir ülkede demokratik vatandaşlık amaçlanıyorsa, pasif değil daha aktif bir vatandaşlık anlayışı benimsenmelidir. Öğretmenlerin etkileşimli tahta gibi yeni teknolojileri kullanmaları öğrencinin farklı zekâ alanlarına hitap ederek hem geleneksel sınıf

ortamından uzaklaşmayı sınırlı bir düzeyde yaşatırken hem de öğrencinin tutumlarının değişmesini sağlayabilmektedir.

3.5.2.5. Değerlendirme

Ulusal sınav sisteminin okul ve sınıf içerisinde içerik, yöntem, sınıf içi ilişkiler ve karar alma mekanizması üzerinde ciddi etkileri olduğu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konmaktadır. Değerlendirme ögesinin de bu sistemden etkilenmesi kaçınılmazdır. Dahası eğitim sistemi; kurumları, personelleri, yazılı dokümanları, uygulamaları ve yararlanıcıları ile birlikte ulusal sınav sistemi doğrultusunda işe koşulmaktadır.

Yüksel ve Sağlam'a (2012) göre eğitim programları istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Eğitimde program değerlendirme ise davranış değişmelerinin, program tasarısında saptanan ölçütlere göre beklenen sonuca ulaşip ulaşmadığını ortaya çıkarmak için başvurulacak bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim programının istendik yönde davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanması, o sistemde istenen birey tipinin ön plana çıkarılması demektir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında ortaya çıkan birey tipinin irdelenmesi gerekmektedir. Değerlendirme ögesine göre ise bireyin beklenen sonuca ulaşmamasın nasıl ölçüldüğüne dikkat etmek gerekir. Gözlemler süresince eğitim programının değerlendirme ögesine yönelik ders işleniş sürecinde; sorulan sorulara verilen yanıtlar, sınıf ortalamaları altında kalan öğrencilerin notlarını düzeltmeleri için verilen projeler, ödev paylaşımları ve çoktan seçmeli testlerin uygulanması gibi etkinlikler dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ulusal sınav sistemine uyum sağlamaları, kaygı düzeylerinin azaltılması ve konu eksikliklerinin giderilmesi için bütün okul genelinde yapılan deneme sınavları bulunmaktadır. Okulun bütün paydaşları için öğrencilerin mevcut ve olası değişiklikler kapsamında gelecek yeni sistemlere karşı her an hazır olması, sınavda çıkabilecek sorulara yönelik içeriğe öğrencilerin dikkatinin çekilebilmesi, sınıf içerisinde sınav kaygısını kullanarak disiplin sorunlarının azaltılması gibi amaçlarla deneme sınavları bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır.

Sınıf ortamında pasif alıcı konumundaki öğrencilerin ders içi performansları, genel olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplar ile ölçülmektedir. Daha nesnel bir değerlendirme ise çoktan seçmeli sorulardan oluşan standart testler ve genel ulusal sınav sistemine

hazırlığa yönelik gerçekleştirilen deneme sınavları ile yapılmaktadır. Dahası, öğrencilerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde öğrenciler okula başlar başlamaz ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarından aldıkları puanlara göre değerlendirilmeye başladıklarını ve sınıflara ayrıldıklarını belirtmektedirler. Burada öğrenciler seviye sınıflarının oluşturulduğuna ve ayrımcılık yapıldığına dikkati çekmek istemektedirler. Ancak öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde öğretmenler farklı başarı düzeyindeki öğrencileri bir araya toplayarak onlara uygun eğitim verdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunmalarının ders işlenişini aksattığını, başarılı öğrencilerin sıkıldığını, akademik olarak başarısı düşük öğrencilerle ise yeteri kadar ilgilenemediklerini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler tarafından bu tür bir düzenlemenin öğrenci lehine olduğu savunulmaktadır. Öğretmen ve öğrenci ifadelerinde YTS'deki öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olduklarına yer verilmektedir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de genel olarak YTS'deki öğrencilerin DTS'deki öğrencilere göre daha çok söz hakkı alarak ders içi performans değerlendirme sistemine dâhil oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar (Ackley vd., 2003; Bacon, Stewart, & Silver, 1999) çalışmalarında öğrencilerin sınıf içi katılımlarının artmasının akademik olarak da başarılarını arttırdığını tespit etmişlerdir.

Gerçekleştirilen gözlemlerde sınıf askılıklarının üzerine kuruması için bırakılan resimleri (resim atölyesinin fiziksel olarak yetersizliğinden kaynaklı) inceleyen öğretmenler resimlerin kimlere ait olduğunu ve hangi öğrencilerin farklı yeteneklere sahip olduğunu merak edip sormuştur (DTS, GZ23, 24 Mart 21017). Yetersiz kültürel etkinlikler (Bkz.: Bölüm 3.3.3.4), yetersiz fiziksel koşullar (Bkz.: Bölüm 3.3.2.3, Bölüm 3.4.2.2), kalabalık sınıflar, sınav kaygısı ve geleneksel öğrenme-öğretme sürecine ek olarak bilişsel olarak bilgiyi ölçmeye dayalı değerlendirme yöntemleri sınıf içinde farklı yetenekleri keşfetmeye yeterli değildir. Benzer şekilde Lobman'a göre (2011) de öğrenciyi başarıya götürdüğü düşünülen kâğıt ve kalem testleri özel yetenekleri ya da önemli durumları yakalamak için yetersizdir. Başarısızlığın öğretmen tarafından büyütülmesi, çocuğun sadece notla değerlendirilmesi, birey olarak, onun biricikliğinin fark edilmemesi, kısaca kendisiyle ilgili ona verilen her olumlu ya da olumsuz mesaj benlik bilincinin oluşumuna bir etkidir (Demirbolat, 1999).

Demokratik toplum ve politika yaşamına bireyleri bu tür anti-demokratik değerlendirme yaklaşımıyla hazırlamak büyük bir çelişkidir. Benzer şekilde Dworkin vd. (2003) çalışmalarında standart testlere dayalı bir sistemin, demokratik eğitimin önündeki en önemli sınırlamalardan biri olduğu sonucuna varmışlardır. Kesson ve Ross (2004) ise standart testler ile yapılan değerlendirmelerin sadece pedagojik olarak uygun olmayan yöntemler olmadığını, aynı zamanda demokratik toplumlar için ciddi bir tehdit olduğunu savunmaktadırlar. Subba'ya (2014) göre sınıfta öğrencilerin çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi sağlanmalı ya da akran değerlendirmesi işe koşulmalıdır. Bu yolla öğrencilerin kendi çalışmalarından sorumlu hissetmeleri sağlanabilir.

3.5.2.6. Sınıf içi ilişkiler

YTS ve DTS'de gerçekleştirilen gözlemlerde, öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamındaki iletişim ağının iki ana unsurunu oluşturduğu gözlemlenmiştir. Sınıf içinde öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri sınıf ortamının havasını belirlemektedir (Taçman, 1995: 30). Öğretmenin öğrencileriyle oluşturduğu iletişim ortamı hem bireyselleştirme süreci açısından hem de bağımsız düşünme alışkanlığı geliştirme açısından çok önemlidir (Demirbolat, 1999).

DTS ve YTS'de yapılan gözlemlerde, sınıf ortamında iletişim yönünün genel olarak öğretmenden öğrenciye doğru olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen aktif anlatıcı, öğrenciler ise pasif alıcı durumundadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerin herhangi bir anda yönelttiği sorulara cevap vererek, kitaplardan takip ederek ve not tutarak iletişim ortamına katılmaktadırlar. Öğrencilerden istenen ve beklenen, aktarılması gereken kazanımlar hakkında sorulan sorulara doğru cevapları vermeleridir. Demirel (2011) iletişimi en yalın biçimiyle iki birim arasındaki ileti alış verişi olarak tanımlamaktadır. Demirel sınıf içi iletişimi geliştirmek için ise öğretmenin konuşma yeteneğini geliştirmesi, dersi iyi planlaması, ilgi dağıtan durumları ortadan kaldırması, birden fazla duyuya hitap eden araç gereç kullanması, zor ve çok teknik olan öğretim araçlarını kullanmaması ve öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini değerlendirmesi gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Demirel öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim biçimlerini sunarken öğretmende öğrenciye doğru tek yönlü iletişimi en az etkili iletişim yolu, öğretmeninde dâhil olduğu sınıftaki bütün çift yönlü iletişim biçimini ise en etkili iletişim yolu olarak

tanımlamaktadır. Friere (1970) ise geleneksel eğitim ortamındaki sınıf iletişimini “eğitimin banka modeli” olarak tanımlamaktadır. Öğrencileri, banka ATM’leri gibi öğretmenlerin bilgi yatırdığı pasif öğrenenlere benzetmiştir. Hotaman (2010) çalışmasında bu bulguyu destekler ifadelerle yer vermiştir: “Kalabalık sınıflarda öğrencilerin yeterli bir şekilde derse katılımları, gerekli pratikleri yapmaları mümkün olmamakta ve kalabalık sınıf olgusu, nasıl olsa her öğrenciyi etkinliklere katamayacağı düşüncesiyle, öğretmeni geleneksel öğretim yöntemlerine sevk eden bir diğer etken olmaktadır”. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tanınması, etkinlikleri uygulaması, değerlendirmesi ve eksiklikleri giderici çalışmalara devam etmesi oldukça güç ve zaman aldığından, sınıfların kalabalık olması, yeni programın öğrenci merkezli temel felsefesine ters düşmektedir (Güven, 2008). Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de sınıf ortamının kalabalık olmasının da öğretmenleri geleneksel yöntemlere iten etkenlerden biri olduğu ifade edilmektedir.

Gözlem sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve dikkatlerini çekmek için genel olarak soru yöneltme, ismiyle seslenme, uyarma (için ses tonunun değiştirilmesi, vücut dili, sınıf içinde dolaşma, göz teması kurma) ve onaylatma gibi yöntemlere başvurduğu gözlemlenmiştir. Dallimore vd. (2004) öğretmenlerin bu davranışlarını öğrencileri derse katmak için kullandıkları “soğuk çağrı” olarak adlandırmaktadır. “Soğuk çağrı” demokratik olmayan bir yöntem olsa da, öğrencilerin uygulamalara katılım sağlaması için etkili bir yöntemdir. Öğrenciler tarafından da öğretmenlerin bu davranışları otoriter sınıf ortamını çağrıştırmaktadır. Kocosa’ya göre (2009) öğretmen, öğrenciyi dinlemeye, gözlemlemeye, ezberlemeye ve kendisine söylenenleri göstermeye zorlamamalıdır. Öğrenme sürecini organize etmeli, tasarlamalı ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

Öğretmenlerin ders işleniş sürecinde öğrencilerin motive etmek için metaforlar kurdukları da gözlemlenmiştir. Bu metaforların genel olarak olumlu ya da olumsuz olduğu söylenememektedir. Daha çok hangi durumlarda kullandıkları genellenebilir. Öğretmenler metaforlara çoğunlukla öğrencilerin dikkatinin dağıldığı ya da ilgilenmedikleri anda derse motive etmek amacıyla başvurdukları gözlemlenmiştir.

“Derse hazırlıklı gelmiyorsunuz! Biliyorum bu sizin seçeceğiniz alan değil. Ama kültürel ve entelektüel bir birey olmak, hayata farklı anlamlar

katmak sizi mutlu edecektir. Hayatta mutlu olmak, sadece cahillerin hakkı değildir!” (YTS, GZ43, 07 Nisan 2017)

Öğrencileri tanıyan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin öğrenciyi tanınması, oluşabilecek olumsuz durumların önlenmesi ya da öğrencinin derse katılımının sağlanması açısından önem taşımaktadır. YTS’de öğretmenin öğrencileri daha iyi tanıdığı söylenebilir. Ancak yapılan gözlemlerde öğrencilerin seçecekleri alana ilgi göstermeleri ve o derslerde daha aktif görünüm sergilemeleri öğretmenlerin de öğrencilere karşı davranışlarında farklılıklar yaratmaktadır. Bu durum derslerde farklı alanı seçecek öğrencilerin arka planda kalmasına ve öğrenme-öğretme sürecinden kopmasına neden olmaktadır (YTS, GZ43, 03 Nisan 2017).

Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde ders içeriği ve ders dışı güncel toplumsal sorunlarla ilgili konuları tartışmaktan kaçındığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin sınıf ortamına getirdiği konuları etkili vatandaşlık eğitimi için bir fırsat olarak görüp zengin öğretim imkânları sağlamalıdır. Öğrencilerin istekli oluşu ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk açısından demokratik vatandaşlık bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması için istenen ortamın sağlandığını göstermektedir. Öğretmenler saygı çerçevesinde gerçekleştirilen bir tartışma ortamı yaratarak farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlamalıdır. Gözlemler sürecinde ise öğretmenlerin, tartışmaları bir engel olarak gördüğü ve önlemek için öğrencileri sürekli kontrol etme gayreti içine girdikleri gözlemlenmiştir (DTS, GZ24, 24 Mart 2017). Tartışmaların hem zaman kaybı hem de sınıf içi çatışmalara dönüşmesinden çekinmektedirler. Dallimore vd. (2004) ise sınıf içi tartışmaları doğası gereği demokratik olarak görmekte ve öğrencileri seslerini duyurma ve başkalarının konuşma hakkına saygı göstermeleri için özgürleştirdiğini savunmaktadır. Ancak Wringe’e (1984) göre öğretmeyle ilgili en bariz gerçekler arasında iletişim kurma ve kontrol etme vardır.

Öğretmenlerin derse başlarken göz ardı ettikleri önemli unsurlardan biri de öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarıdır. Öğrencilerin tamamını aynı düzeyde kabul ederek ulusal sınav sistemine odaklamak, söz konusu öğrencilerin büyük bölümünün hayata atıldıktan sonra, özellikle ekonomik ve psikolojik olmak üzere, hayatın her anlamında zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır. Demokratik bir okul kültürü aktif katılım ve eşitlik değerinin

tanınmasıyla geliştirilebilir. Eğer öğrenciler açık bir görüşe sahip olurlar ve başkalarının bakış açılarını görürlerse çeşitliliklere ve farklılıklara cevap verme ve vatandaşlık ve sosyal sorumlulukları yerine getirme olasılıkları daha da yükselir (Ferguson-Patrick, 2013). Noddings'e (2013) göre fırsat eşitliği için makul bir yaklaşım sergilenmek isteniyorsa öğrencilerin yetenekleri ve ilgi alanlarındaki farklılıklarını da tanımak gerekir. Osborne'a (1991) göre öğretmenlerin sadece çok zengin genel bilgi ve sosyal farkındalığa sahip olması yeterli değildir. Aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarını ve yeteneklerini değerlendirerek ona göre öğretimi organize edebilmelidirler. Diğer taraftan, öğretmenler öğrencileri sınav sistemine hazırlamayı öncelikli sorumlulukları olarak görmektedirler. Bir anlamda öğretmenler, kendilerini öğrencilerin başarısı konusunda sorumlu hissetmektedirler. Bu durum öğretmenlerin üzerinde öğrencileri ulusal sınava hazırlamaları için baskı oluşturmaktadır. Öğretmenler konuları bittiğinde öğrencilerle olan iletişimlerinin bittiğini düşünmektedir. Dworkin vd. (2003) hesap verilebilirlik üzerine kurulan eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin becerilerini sınırladığı gibi öğrenci becerilerine de olan güvenlerini azaltacağını savunmaktadırlar. Bradshaw'a (2014) göre demokrasilerde, öğretim üzerinde çok fazla duran öğretmenler demokrasi öğretmek için başarısız olabilirler. Gitlin (1989) çalışmasında benzer ifadelere yer vererek öğretmenlerin öncelikle önemli görünen bilgiyi yerleştirmenin yoluna bulmakla ilgilenmesi, eğitimin politik yönlerinin çoğunlukla gizli kalmasına neden olduğunu belirtmektedir. Demirbolat'a (1999) göre öğretmenlerin birbirleri ile ilişkili olan üç soruna odaklanması gerekir: bireyselleştirmeyi başarma, bağımsız düşünme alışkanlığı kazandırma, demokratik iletişim ortamı yaratmadır. Wrag ve Wrag (1998) çalışmalarında öğrencilerin; kavramları net olarak açıklama becerisine sahip olma, öğrencilerle birey olarak ilgilenme, ödül ve ceza kullanımında adil olma, biraz sıkı ama aşırı otoriter olmama, alaycı olmayan bir mizah duygusuna sahip olma gibi mesleki becerilere sahip öğretmenleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Demokrasi içinde öğretim ya da demokrasi için öğretim ikisi de feda edilemez. Öğretmenler bu iki fonksiyonu dengelemek için gerekli entelektüel, sosyal ve etik beceriye sahip olmalıdır (Bradshaw, 2014).

DTS'de erkek öğrencilerin öğretmenlerin dikkat ve zamanını daha çok aldığı gerçekleştirilen gözlemlerin tamamında belirlenmiştir. Kız öğrenciler ise daha uysal bir tavır sergilemektedirler. Sadker ve Sadker (1985) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. YTS'de öğrencilerin farklı öğretmenlere karşı davranışlarında

değişme gözlemlenmezken, DTS’de öğrencilerin öğretmenlerden öğretmene farklı davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Öğrenciler öğretmenlerin kişiliklerini ve ders işleme yöntemlerini bildiği için ona göre farklı davranmaktadırlar. Öğrenciler için dersi önemseme kadın ya da erkek öğretmen bazında değişmezken, öğretmenlerle iletişimlerine bakıldığında kadın öğretmenlerle daha iyi iletişim kurdukları gözlemlenmiştir (DTS, GZ3-GZ4, 22 Şubat 2017; DTS, GZ23-GZ24, 24 Mart 2017; YTS, GZ25-GZ26, 27 Mart 2017; DTS, GZ32, 31 Mart 2017; YTS, GZ34-GZ35-GZ37, 04 Nisan 2017). Öğrenciler gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde, bunun nedenini erkek öğretmenleri daha sert ve otoriter algıladıklarından kaynaklandığını belirtmektedirler:

“Evde de daha çok annemizle konuşuyoruz. Babamızdan çekiniyoruz.”
(DTS, 22 Şubat 2017, saat 13.34)

Öğretmenler ise bu durumu toplumsal kültür ve geleneklerle ilişkilendirmektedirler:

“Biz annenin anaç davrandığı, babanın ise sert ve otoriter olduğu bir kültürden geliyoruz. Babamıza bir şey söyleyebilmek için önce anamızla konuşmamız gerekirdi! (gülerek)” (Öğretmenler Odası, 22 Şubat 2017, saat 14.27)

Toplumsal kültür ve değer yargıları, aileyi ve dolaylı olarak sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkilemektedir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde (Bkz.: Bölüm 3.3) ve doğrulanan yapısal modelde de (Bkz.: Bölüm 3.6.3) toplumsal kültürün, değer yargılarının, dini kuralların ve topluma aidiyet duygusunun aile ve sınıf ortamı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ifadelerinde anlaşılabileceği gibi bu etkiler kuşaklar değişse de sürmeye devam etmektedir. Okullar, bireylere değer ve normların çağın gereklerine uygun olarak yenileyebilme ve değiştirebilme becerilerini kazandırma görevini yerine getirmediği sürece bu etkilerin devam edebileceği söylenebilir. Söz konusu görevler yerine getirilse bile bu etkilerin bir ya da iki kuşak sonra etkisini kaybedeceğini söylemek mümkün değildir. Toplumsal bağlamda yaşanabilecek değişimler kuşaklar boyu devam eder. Değişimin sağlıklı ve çağın gereklerine uygun olarak yaşanabilmesi için ise kültürel, ekonomi, sosyal ve politik altyapı doğru analiz edilmelidir.

Gollob vd. (2010) öğrencilerin destekleyici bir öğrenme ortamına ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadırlar. İfade ve düşünce özgürlüğü gibi insan haklarını deneyimlemelerine zemin hazırlayacak öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. YTS ve DTS’de öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebilmektedir. Öğretmenler söz hakkını almak isteyen her öğrenciye söz hakkı tanımakta ve düşüncesini dile getirmede olanak sağlamaktadırlar. Ancak bu durum özellikle ders içeriği ile ilişkili oldukça mümkündür. Öğretmenlerin resmi programda belirtilen programın uygulanmasına ilişkin esaslarda yer alan kazanımların sırasıyla ve zamanında öğrencilere verilmesi hususunda taviz vermemektedir.

Eğitim sisteminin başarısı temelde sistemi işleyip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer personelin niteliklerine bağlıdır. Okul düzeyinde en önemli rol öğretmenlere atfedilmiştir (Van Poeck & Vandenabeele, 2014). Gençlerin ailede kazandığı demokratik değerleri geliştiren en önemli unsur aileden sonra okulda öğretmendir. Bundan dolayı "Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir. Bu nedenle hem görevi hem de toplumdaki yeri bakımından öğretmen demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan, anlayış, tutum ve idealleri geliştirmede olumlu hizmetler yapmaya, durumu en uygun kişidir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Öğretmenlerin eğitimsel konulardaki inançları, fikirleri ve kararları öğretme sürecinin psikolojik bağlamının en büyük parçasını oluşturmaktadır (Subba, 2014: 39). Öğretmenlerin kendilerinin sahip olduğu tutum ve değerler, özellikle de demokrasiye ilişkin algıları, çocukların demokratik bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarında en önemli faktörlerden biridir (Sarı ve Sadık, 2011: 68). Rainer ve Guyton (1999) da yaptıkları çalışmada demokratik eğitim alan öğretmen adaylarının kendi sınıflarında da demokratik değerleri işe koşmada daha özenli olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de okul ortamının en önemli ögesi olarak öğretmenler gösterilmektedir (Bkz.: Bölüm 3.4.3). Martinson’a (2003) göre sosyal derslerde öğretmenler tipik bir sınıf ortamında çeşitli gruplardan bireyleri en azından politik süreçlerde aktif katılımcı olmaları için önemli olduğunu düşündüğü üç öneri sunmaktadır:

- Öğretmen sınıf ortamını, demokrasi ruhunun egemen olacağı şekilde beslemelidir. Demokratik değerler sadece konuşulmamalı, deneyimlenmelidir. Demokratik değerlerin yokluğunda, demokrasi uygulamaları ve katılım hürriyetsiz özgürlüğe benzeyecektir.

- Sınıf öğretimi öğrencilerin ilgili olduğu politik sorular ve konular ile yönelmelidir.
- Medyanın politik süreçlerde oynadığı rol, medya teknolojisindeki patlama ve medyanın demokratik süreçlerle etkileşimi derinlemesine incelenmelidir.

Öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemleri, demokratik yöntemleri öğretmede en büyük araçtır. Güneş (2007: 79)'e göre öğretmenin sınıf yönetimi çerçevesinde yapması gereken temel öğretim, iletişim, etkileşim, zihinsel ve sosyal beceri geliştirme, değerlendirme vb. rolleri vardır. Öğretmenler, öğrenme ve öğretmeyi tanımlama, seçme, organize etme ve desteklemede merkezi bir rol oynayan demokratik değerlerini okuldaki uygulamalarına entegre etmelidir. Öğretmenlerin demokratik tutumları öğrenciler arasında fikirleri, hisleri, tutumları, inançları ve değerleri paylaşmayı sağlamalıdır (Kıymet, 2006: 1172). Eğer öğretmenlerin demokratik değerleri varsa, öğrencilerde kolayca demokratik değerleri öğrenirler. Çünkü öğretmenlerin demokratik değerleri kendi yaşamlarını şekillendirdiği gibi aynı zamanda öğrencilerin de yaşamlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin güçlü demokratik fikir, değer ve davranışları olmalıdır (Kıymet, 2006).

Genel olarak öğretmen tükenmişliği otokratik uygulamaların ürünüdür (Dworkin et al., 2003). Çermik (2013) demokratik değerlerin önce ailede ardından öğretmenler aracılığıyla okullarda geliştirileceği düşüncesinden hareketle, öğretmenler demokratik değerleri öğrencilerine kazandırmak için sistemde mücadele ederek yerlerini almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) Levin'in demokratik ve otoriter sınıf ortamlarını konu alan araştırmasına dayanarak demokratik bir ortamda hoşgörülü bir şekilde öğrencilerle kurulması gereken iletişim metotlarından bir kaç örnek vermektedir:

- Çocukların duyguları kabul edilmelidir. Etkili iletişim için ilk ve en önemli adım onların iç dünyaları dinlenerek atılmalıdır. "Matematik problemini çözemiyorum. Geri zekâlının biriyim" diyen bir öğrenciye Öğretmenin, "Tabi ki geri zekâlı değilsin, ama yeterince çalışmıyorsun" demesi yerine, "bu uzun problem seni tedirgin etti" şeklinde tepki göstermesi ile sorun kendiliğinden çözülebilir.
- Yargılamayan bir ses tonuyla, sorun sözlere dökülerek açıklanmalıdır.

- Öğrenci olumsuz bir davranışta bulunduğunda, kısa, öz ve aşağılamayan bir tepki gösterilmelidir.
- Öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri sunulmalıdır.
- Uyanlar en az kelime kullanılarak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin uygun davranışları görülmelidir. Bu konuda en çok yapılan hata, uygun davranış garanti gözüyle görerek görmemezlikten gelmesidir. Çocuk uygun davranışlarıyla kendisini gerçekleştirmek isteyebilir. Uygun davranışın görülmesi ve pekiştirilmesi, hem öğrencilerin olumlu davranışta bulunma sıklığını artırır, hem de bu durumu gözleyen diğer öğrencileri, aynı davranışta bulunmaya isteklendirebilir.

Subba'ya (2014) göre öğretmenlerin hangi konu alanında uzman olduğunun bir önemi yoktur. Önemli olan öğrettiği içeriğin ve nasıl öğrettiğinin demokrasi eğitime göre nasıl gerçekleştiğidir. Demokratik sınıf etkileşimleri “öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile aktif katılımlarını, işbirliğini, saygı denemelerini, eşit değer ve hakların tanınmasını” içerir (Ferguson-Patrick, 2013). Öğretmenlerin rolü, çocukların kendilerini ifade etmeleri ve aynı zamanda belirli etkileşim biçimlerini inşa etmeleri için güvenli bir alan sağlamaktır. Öğretmenler öğrencilerin yanlış yapmalarından korkmamaları için onlara arkadaş gibi davranmalıdırlar (Subba, 2014: 39). Başarılı bir iletişim süreci bir yandan öğrencinin benlik bilincinin oluşumuna, diğer yandan öğrencinin bağımsız düşünme alışkanlığı edinmesine olumlu katkı sağlamak bağlamında kullanılabilecek önemli bir araç olduğu gibi güçlü demokrasilerin ihtiyaç duyduğu tartışan ve uzlaşabilen nesillerin yetiştirilmesi açısından da önemli bir süreçtir (Demirbolat, 1999).

3.5.2.7. Karar alma mekanizması

Araştırma kapsamında sınıf içi ve okul ortamında gerçekleştirilen gözlemlerde karar alma süreçlerine katılımın önemli bir örtük program ögesi olduğu sonucuna varılmıştır. Subba'ya (2014) göre okullar ve sınıflar karar alma süreçlerinin tartışıldığı alanlar olmalıdır. Bu alanlarda öğrenciler kararlarının temelini sorgulamalı ve bilinçli seçimler yapmalıdırlar. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde de okul kurallarının belirlenmesi, sınıf içi kuralların belirlenmesi, öğrenme deneyimlerinin planlanması, içerik seçimi, fiziksel ortamların düzenlenmesi (sınıf ve ortak kullanım alanları), sosyo-kültürel etkinliklerin düzenlenmesi (gezi, konser, tiyatro, şiir dinletisi, müzik gruplarının oluşturulması, vb.) ve

demokratik uygulamalar (kılık-kıyafet seçimi, temsilci seçimleri) gibi konularda öğrenciler karar alma süreçlerinde seslerinin duyulmasını istemektedirler (Bkz.: Bölüm 3.3).

Okul ortamında gerçekleştirilen gözlemlerde öğrencilerin en çok kılık-kıyafet ve telefon kullanmama kuralına uymadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum araştırmacının alan notlarına aşağıdaki gibi yansımıştır:

“Öğrenciler okul koridorlarında ellerinde cep telefonları ile dolaşmaktadır. Öğrencilerin geneli kulaklık vasıtasıyla müzik dinlemektedir. Bazı öğrenciler okul üniformasının üstüne farklı kıyafet giyerken, bazılarının ise okul kıyafeti giymediği görülmektedir. Genel olarak tek tip kıyafet uygulamasından söz etmek mümkün değil. İlçe bazında düzenlenen “Sessiz Okul” uygulaması ile derse giriş zili çalmasa da öğrencilerin zamanında derse girdiği görülmektedir.” (Birinci kat koridor, 23 Şubat 2017, saat 13.30)

Öğrencilerle birlikte sınıfa girip en arka sıraya oturduğunda bir grup öğrenci mobil internet ile bilgi yarışmalarına katılarak yarışmakta, iki kız öğrenci ders ile ilgili bir konuda araştırma yapmakta ve iki erkek öğrenci birlikte bir oyun oynayarak şakalaşmaktadır. Diğer taraftan, iki erkek öğrenci ise ET’yi açarak arama motorunda ilgilerini çeken bir konuyu araştırmaktadır. Araştırmacının en çok dikkatini çeken konu ise aynı sınıfta yer alan bütün öğrencilerin kendi aralarında ‘Whatsapp’ programını kullanarak bir grup oluşturmuş olmalarıdır.” (YTS, 23 Şubat 2017, 13.40)

Öğrencilerin sınıfta ve ortak kullanım alanlarında akıllı telefonları ve mobil interneti etkili bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Teknolojinin bir sosyalleşme aracı olarak kullanımı dikkat çekicidir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde (Bkz.: Bölüm 3.3) ve ders arası gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde bir okul kuralı olarak telefon kullanımının yasak olmasına rağmen bu kurala neden uyulmadığı sorusu yöneltildiğinde, öğrenciler düşüncelerini şöyle ifade etmektedirler:

“...Telefonlar ve internet artık bizim bir parçamız gibi. Hem zamanımızı etkili değerlendiriyoruz hem de istediğimiz zaman istediğimiz bilgiye

ulaşılabiliyoruz. Telefonun yasaklanması çok saçma bir kural, tam tersi derslerde daha çok kullanılmalı. Zaten internette girmemizi istemedikleri yer varsa, biz oraya dışarıda da gireriz. Hem arkadaşlarımızla ödev konusunda konuşuyoruz, olayları tartışıyoruz. Kıyafet konusunda da o kuralda çok doğru bulmuyoruz. Yani kendimiz rahat hissetmiyoruz. Aslında şu an fark ettim saçma bulduğumuz kurallara uymuyoruz. İhtiyacımız neyse, kendimizi nasıl iyi hissediyorsak biraz kuralları ona göre çığnıyoruz. Ama tabi öğretmenlerimiz müsaade etmese daha dikkatli oluruz.” (YTS, 23 Şubat 2017, 14.26)

Okul genelinde sınıfların fiziksel düzenlemeleri ve boyutları standart bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu fiziksel ortam üzerinde herhangi bir değişiklik yapmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel ortamların düzenlenmesi konusunda da karar alma süreçlerine katılmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilere “fiziksel ortamın düzenlenmesi konusunda karar alma süreçlerine nasıl katıldıkları” hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıt aşağıdaki gibidir:

“Sınıf içerisinde bir duvarda ET (etkileşimli tahta) var, bir duvar zaten pencerelerle kaplı, diğer duvarda elbise askılıkları var (öğrenci elleriyle duvarları göstererek ve umutsuz bir yüz ifadesi ile konuşmaktadır). Sınıfta düzenleyeceğimiz çok fazla alan yok. Hani bir şeyler yapmak istesek de önce idareye ve öğretmenlere sormamız gerekir (Öğrenci bu düşüncesini dile getirirken sözünün dinlenmeyeceğini bildirir bir ifade takınmaktadır). Onlar izin verirse... Hem hangi birimizin istediğini ya da hangi dersle ilgili bir şey koyacağız ki! Bunu yapabilecek alan da yok zaten! (YTS, 03 Eylül 2017, saat 14.21)

Fiziksel ortamların düzenlenmesi konusunda öğrencilerin karar alma mekanizmasına katılma sürecini gözler önüne seren bir başka örnekte ise okul bahçesinde bulunan oturakların betona vidalanmış olmasıdır. Gözlemlenen bu duruma ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulduğunda öğretmenler bu kararın yönetim tarafından alındığını belirtmektedirler. Yöneticiler ise oturakların öğrenciler tarafından sürekli farklı yerlere taşındığı ve taşıma sırasında zarar gördüğü yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca okulların

bütçelerinin kısıtlı olması nedeniyle gerçekleşen zararları karşılayamadıklarını ve bu tür yöntemlere başvurmak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bir öğrenci ise görüşünü şöyle ifade etmektedir:

“Bu okulda biz okuyoruz. Okulda istediğimiz şeylerin yerini değiştirebilmeliyiz. Tabi biraz dikkatli olmamız gerekir ama bazen güneş oluyor, bazen yağmur, bazen de soğuk oluyor... Biz de bu sebeple yerlerini değiştiriyoruz. Genel olarak okulda hiçbir şeyin yerini değiştiremiyoruz “(DTS, 23 Şubat 2017, saat 11.06).

Okulların genel fiziksel yapısına ilişkin planlamalar bakanlık düzeyinde gerçekleşmektedir. Okulun bulunduğu fiziksel alan, derslik sayısı, laboratuvarlar, sınıf içi fiziksel yapı, araç-gereçler vd. temel fiziksel yapının belirlenmesinde yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmamaktadır. Bu durumun daha nesnel bir tespiti için aynı ilçede yapılan iki yeni okul ziyaret edilmiştir (Okul ziyareti, 2 Nisan 2017). Okulların farklı düzeylerde eğitim gören öğrencilere yönelik olmasına rağmen fiziksel planlamalarının birebir aynı olduğu belirlenmiştir. Farklı olarak derslik sayısı ve okul arsalarının yüzölçümü bulunmuştur. Bu farklı alanların ise standart fiziksel alanlar oluşturulduktan sonra atıl halde bırakıldığı gözlemlenmiştir. Okullar kendi mali bütçelerini kullanarak farklı fiziksel alanlar yaratmak istediklerinde ise ciddi maddi kaynakların bulunması ve izinlerin alınabilmesi gerekmektedir. Okul toplumunu oluşturan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin fiziksel yapı üzerinde sınırlı değişiklik hakları bulunduğu söylenebilir.

Yapılan gözlemlerde DTS ve YTS’de öğrenme deneyimlerinin öğretmen tarafından şekillendirildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen konuyu anlatır, öğrencilerin derse katılımı için soru sorma ve söylediğini onaylatma eyleminde bulunur, konu anlatımı bitince bilgiye dayalı sorular sorulur ve öğrencilerin sorulara beklenen cevapları vermesi beklenir. İçerik öğretmen tarafından belirlenir ve öğretmenin izin verdiği kadar öğrenciler içeriğin dışına çıkabilir. Öğretmen tarafından yapılan bu planlamada öğrenci dikkat süreleri incelendiğinde; dersi çok iyi takip eden öğrencilerin dikkat süreleri 15 ile 25 dakika aralığında değişmektedir. Öğrencilerin bir bölümü dersi takip etmezken, mevcudun yarısına yakın bir bölümünün de dikkat süreleri 5 ile 10 dakika arasında değişmektedir. Sınıf mevcudunun yarısından fazlası kitap okuma, farklı derslerin ödevlerini yapma, ders dışı

materyallerle zaman geçirme, test çözme (stres arkı vb.) gibi farklı etkinliklerle kendilerini oyalamaktadırlar.

Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin planlanmasında karar alma süreçlerine katılımı, öğrencilerin ders içi katılımlarını da arttırabilir. Ackley vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada sınıf içerisinde karar alma mekanizması üzerine fırsat tanınan öğrencilerin akademik olarak başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Countway Guldbrandsen (1998) öğrenciler aktif ve tam olarak sınıf içerisindeki süreçlere katılmazsa sınıf fonksiyonlarının başarılı olamayacağını savunmaktadır. Öğretime ilişkin şeffaf ve anlaşılabilir kararlar demokratik okul uygulamalarının esas öğeleridir (Print & Lange, 2013). Dallimore vd. (2004) öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi sürecine öğrencilerle birlikte karar verilerek öğrencilerin bakış açısıyla şekillendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Hahn (2015) Danimarka'daki okullara yaptığı ziyaretlerde görüştüğü öğrenciler genel olarak okul içinde karar alma süreçlerine katıldıklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler öğretmenlerin İngilizce derslerinde hangi kitabı okumak istediklerini, fiziksel eğitim derslerinde hangi konuyu işlemek istediklerini ve sosyal bilimler dersinde hangi olayı araştırmak istediklerini kendilerine sorarak fikirlerini aldıklarını beyan etmektedirler.

DTS ve YTS'de sınıf kurallarına ilişkin yapılan bütün gözlemlerde benzer yapılara rastlanmaktadır. Sınıfa zamanında girilmesi, sınıfın temiz tutulması, öğretmen girdiğinde ayağa kalkılması, içeriğin aktarımında sessiz olunması, soru yöneltildiğinde parmak kaldırılması, ders işleniş sürecinde yer değiştirilmemesi, izin verilmeden konuşulmaması ve ders dışı konularda konuşulmaması temel sınıf kurallarını oluşturmaktadır. Öğrencilerle sınıf kurallarına ilişkin gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde bir kız öğrenci düşüncesini aşağıdaki gibi beyan etmektedir:

“... Bu kurallar bizim alıştığımız kurallar... Okula başladığımızdan beri her okulda aynı sınıf kuralları var. Artık farkında olmadan bu kurallara uyum sağlıyoruz. Farklı olarak ne gibi kurallar olabilir bilmiyorum ama en azından öğretmen bizim de fikirlerimizi sorabilir bazı konularda.” (YTS, 05 Nisan 2017, 10.16)

Öğretmen sınıf kurallarını oluştururken, öğrenci bu kuralların belirlenmesinde söz hakkına sahip olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını

bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir (Kuş vd., 2011). Öğretmenler öğrencilerin karar alma sürecine katıldığı demokratik sınıf ortamı oluşturmalıdır (Pala, 2011: 28).

Eğitim süreçlerinin planlanmasında göz ardı edilen karar alma süreçlerinin eğitim sisteminin genel yapısından etkilendiğini söylemek mümkündür. Belirli bir zaman aralığında, belirli bir içeriğin, belirli bir amaç doğrultusunda ve kısıtlı imkânlarla sunulmak istenmesi öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını zorlaştırmaktadır. Okul ortamında ve sınıf ortamında var olan karar alma süreçlerine katılımın ise formaliteden ibaret olduğu düşüncesi öğrencilerde mevcuttur (Bkz.: Bölüm 3.3.2).

YTS’de sınıf kurallarına daha çok uyulduğu hem gözlem süreçlerinde hem de öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde ortaya çıkmaktadır (Bkz.: Bölüm 3.3.2.8). Öğrenciler odak grup görüşmelerinde, sınıf kurallarının belirlenmesinde görüşlerine başvurulduğu ve ortak kararlar alındığı için kurallara uyduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de genel olarak öğrencilerin ders işleme süresi boyunca birlikte hareket ederek sınıf içi düzeni sağladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Jover (2012) çalışmasında, öğrencilerin akranlarıyla ilişkisinin bir parçası olarak kendi kurallarını belirlemelerine göre süreçlere katılım sağladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin karar alma mekanizmalarına katılmalarını sağlamak için sınıf temsilcisi seçimleri gerçekleştirilmektedir. Ancak seçilen sınıf temsilcilerinin öğrenci görüşlerini tam olarak öğretmen ve yöneticilere yansıtamadığı öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Yapılan gözlemlerde sınıf temsilcileri daha çok öğretmen ve öğrenciler arasında sınıfa gerekli duyurular ve haberlerin iletilmesi, planlanan etkinlikler için para toplanmasına yardımcı olma ve öğretmenin sınıfta yaşanan sorunlar hakkında bilgilendirilmesi işlevini görmektedir. Ayrıca öğrenci ifadelerinde sınıf temsilcilerinin sınıf adına ortak karar almadan kendi düşüncelerini öğretmen ve yöneticilere aktardığı ifade edilmektedir:

“... Sınıf temsilcileri öğretmenle bizim adımıza konuşuyor. Kendi düşüncelerini söylüyorlar. Öğretmen bir konuda görev vereceği zaman ona soruyor, o da kimi isterse onu söylüyor. Düzenlenecek etkinliklerde sınıf temsilcisi bizim yerimize konuşuyor. Bazen sınıf temsilcisini öğretmen kendi seçiyor” (DTS, 24 Mart 2017, 10.18)

Araştırmacılar (Apple & Beane, 1995; Bickmore, 2001; Dundar, 2013; Wallin, 2003) öğrenme ortamlarındaki karar alma süreçlerine katılan bireylerin demokratik İlkerlere dayanan toplumsal yapıya daha aktif katılabildiğini savunmaktadırlar. Gollob vd. (2010) öğrencilerin kendi okullarının yönetimine katılma fırsatı bulması, haklarını kullanma ve sorumluluklarını yerine getirebilme noktasında önem taşıdığını vurgulamaktadırlar. Hahn (2015) araştırmasında Danimarka'daki okulların, öğrencilerin yönetimde yer almasını sağlamak için sınıf içi karar alma süreçlerine katılmalarını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Hahn araştırmasından elde ettiği bulgularla aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Okul ortamında bireylerin demokrasiyi katılımcı olarak deneyimleyebilmeleri için ortamlar oluşturulmalıdır. Bireyler okul ve sınıf içi demokratik karar alma süreçlerine katılabilmelidir.
- Öğrenci hak ve sorumluluklarını savunulması, okul ve sınıf kurallarının belirlenmesi, etkinlik ve uygulamaların düzenlenmesi gibi önemli karar alma süreçlerinde öğrencilerin seslerinin duyurulması için aktif ve sorumlu temsilciler seçimlerle belirlenmelidir.
- Dahası, okul gibi küçük toplumlarda temsili demokrasi yerine doğrudan demokrasi ile her öğrenci sesini duyurulabilir. İçeriğin düzenlenmesi ve planlanması sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında diyalog kurulmalıdır.
- Okul ve sınıf ortamının mevcut fiziksel koşulları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Öğrenciler değerlendirme sürecine aktif olarak katılarak, içsel değerlendirmeler yaparak değerlendirme sürecinde sorumluluk sahibi olmalıdır.
- Demokratik öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Bir toplumda demokrasinin iyi işlemesi insanların yönetim süreçlerine katılmasına bağlıdır (Merey vd., 2012). Bu nedenle okul kuralları ve işleyişinin belirlenmesinde ve güncellenmesinde öğrenci katılımının sağlanması önemlidir. Bu katılım gerçekleştiği her düzeyde demokratik uygulamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Demokratik bilgi, beceri, değer ve ilkelerin işe koşulduğu karar alma mekanizmaları bireylerin hem sosyal hem de özerk kimliğini geliştirmelerine olanak sağlar. Demokratik toplum, demokrasinin yaşatılabilmesi ve geliştirilebilmesi için, karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgürce ve bağımsız olarak kararlar verebilen ve

olaylara farklı açılardan bakabilen özerk ve özgür bireylere gereksinim duyar (Doğanay ve Ünal, 2006: 209).

3.5.3. Beşinci Alt Problem İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi program özellikleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda resmi program iki boyut altında incelenmiştir: (1) öğretim programları ve (2) uygulamadaki program. Yapılan incelemede öğretim programlarının öğrenme-öğretme yaklaşımı, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve programın uygulanmasına ilişkin esaslar doğrultusunda şekillendiği belirlenmiştir. Uygulamadaki program ise okul ortamı, sınıf içi fiziksel koşullar, içerik, yöntem, değerlendirme, sınıf içi ilişkiler ve karar alma mekanizması kapsamında şekillenmektedir. Resmi programlar sınıf ve okul ortamında uygulamaya dönüşürken örtük program özelliklerinden etkilenerek şekillenmektedir. Okullar bireyleri resmi program (eğitim programı/öğretim programı) ve örtük program öğeleri ile şekillenen uygulamadaki program ile yetiştirmektedir. Bireyler ise sınıf ve okul ortamında esas olarak uygulamadaki programdan etkilenmektedirler. Bolat (2014) gerçekleştirdiği nitel çalışmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak öğretme-öğrenme ortamını etkileyen dört farklı örtük program ögesi belirlenmiştir: (1) öğretmen kişilik özellikleri, (2) öğretmen-öğrenci ilişkileri, (3) öğretmenin öğretmenlik mesleği özellikleri, (4) sınıf ortamı, (4) ödül ve cezalar.

Beşinci alt problem kapsamında, “Demokratik vatandaşlık için gereken bilgi, beceri ve değerler bireylere okul aracılığıyla nasıl kazandırılabilir? Nasıl bir eğitim programı gereklidir?” soruları akıllara gelmektedir. Resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, bu program öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenmektedir (Yüksel, 2002: 32). Öğretmenler eğitimsel sistemin uygulayıcısı ve en önemli parçasıdır. Öğretmenlerin davranışları, tutumları, inançları, sahip olduğu nitelikler ve yeterlikler öğrencilerin demokratik vatandaşlık eğitiminde birinci derecede öneme sahiptir. Öğretmenler de öğrenciler gibi sınıf ve okul toplumu dışında değerleri, yargıları ve kültürel birikimi olan daha büyük bir toplumun parçasıdır. Küçükten büyüğe okul içi ve dışı ortamlar arasındaki köprüyü kurabilecek esas faktör öğretmendir. Ayrıca sınıf ortamında, uygulamadaki programın içerik, yöntem,

değerlendirme, sınıf içi ilişkiler ve karar alma mekanizması gibi öğelerini etkileyen örtük program özellikleri birinci derecede öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler zorunlu kazanımların belirli sürelerde yetiştirilmesi ve ulusal sınav sistemi gibi eğitim sisteminin dayatmaları; anti-demokratik durum ve olayları normalleştiren ve bireylere sunan medya; aile içi yönetim sistemi, ilişkiler ve uygulamalar sınıf içinde öğrenciye aktarılan içeriği, içeriğin nasıl sunulacağını ve değerlendirme sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

Eğitim sistemi resmi programda (öğretim programları) problem çözebilen, çevresiyle iletişime geçebilen, bilgi teknolojilerini etkili kullanabilen, karar alma süreçlerine katılan, dil becerilerini etkili kullanabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen birey tipini ön görmektedir (Bkz.: Bölüm 3.5.1). Ancak uygulamadaki program kapsamında; kurallara sorgulamadan uyan, pasif alıcı, düşünce ve hareket özgürlüğü kısıtlanmış, itaatkâr, sosyal katılımdan soyutlanmış ve yalnız birey tipi yetiştirilmektedir (Bkz.: Bölüm 3.5.2). Ortaya çıkan bu tablo örtük program öğelerinin önemine işaret etmektedir. Yüksel (2002) de gerçekleştirdiği çalışmada eğitim sistemi ve okulların toplumsal, ekonomik, siyasal sistem ve kurumlardan etkilenen örtük program ile birlikte itaatkâr ve uysal insan tipini yetiştirdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Osborne (1991) okulların vatandaşlığı ne öğrettiğiyle (eğitim programı), nasıl öğrettiğiyle (pedagoji) ve bu ikisi arasındaki etkileşim ile (örtük program) yaydığını ifade etmektedir. Doğanay ve Sarı'ya (2004) göre okul programındaki resmi amaçlar içinde olmayan ancak, sınıfta oluşturulan öğretmen-öğrenci ilişkileri, disiplin anlayışı, öğretmenin davranışları, okuldaki yaşam, okul kuralları gibi etmenler öğrenci davranışlarını etkilemektedir.

Alanda çalışma yapan araştırmacılar da örtük program öğelerinin resmi program üzerindeki etkisine dikkati çekmektedirler. Korkmaz ve Erden (2013) araştırmalarında geleneksel bir okulda, bir sınıfı incelerken ele alınabilecek kategoriler ve alt kategoriler belirlemişlerdir. Bu kategori ve alt kategoriler; karar alma mekanizması, program (hedefler, içerik, öğretim strateji/yöntem/teknikleri, öğretim materyalleri, değerlendirme), öğretmen, öğrenen, ilişkiler, fiziksel özellikler olarak ifade edilmektedir. Ün Açıkgoz (2009) bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi bir sınıftaki bireyler iletişim kalıpları, kurallar, normlar, insan ilişkileri, fiziksel koşullar, liderlik biçimleri vb. değişkenlerin etkisi altında olduğunu ifade etmektedir. Davies vd. (2005) çalışmalarında, vatandaşlık eğitiminde sınıf ikliminin

önemini vurgulamaktadırlar. Yüksel (2002) araştırmasında öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve öğrencilere sunulan bu kaynakların her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu üç temel kaynağı; eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri, okul-çevre arasındaki etkileşimler ve sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konumu ve etkileşimleri oluşturmaktadır.

Yapılan gözlemler demokratik vatandaşlık için gerekli öğretmen ve öğrenci becerilerinin karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Bkz.: Bölüm 3.5.2.4, Bölüm 3.5.2.6). Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim becerileri öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlayacağı gibi, öğrenci becerileri de öğretmenleri var olan becerilerini sergilemeye ve geliştirmeye itmektedir. Demokratik vatandaşlık bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi; hem öğretmenler hem de öğrencilerin kendi gerçekliklerini analiz ederek toplumsal projeler gerçekleştirmeleri ve kendileri ve yaşadıkları toplumun yaşam kalitelerini yükseltmeleri ile mümkündür. Kocoska (2009) öğrenimin temel faktörünün öğrenci olduğunu belirterek öğrencinin kendi bireysel, psikofiziksel, entelektüel, sosyal ve yapısal gelişimini birleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinde kişinin psikolojisini; felsefi, sosyolojik, psikolojik ve pedagojik açıdan iyi bilmek önemlidir. Bu durumda uygulayıcı olan öğretmenler öğretim durumlarının yaratıcıları olarak öğrencinin etkin pozisyonu, öğretmenin ilişkisel rolü, öğretim içeriklerinin entegrasyonu süreci, derslerdeki konular arasındaki etkileşimli ilişkilerin yoğunlaştırıldığı durumlarda öğretim biçim ve yöntemlerini şekillendirmelidirler. Taçman'a (1995) göre öğretmenler bilgi, beceri ve değerleri kendi demokratik tutumları ile birleştirerek öğrenciye sunabildikleri zaman öğrencilerinde demokratik değerler geliştirebilirler. Dünder'in (2013) odak noktası öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin olduğu araştırmasında, öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen davranışları öğrenci davranışlarının oluşturulmasında çok önemli bir etkidir. Bireyin davranış göstermesine neden olan eğilimler anlamına gelen tutumlar da bir bakıma davranışların belirleyicisidir denilebilir (Taçman, 1995).

Sınıf ortamında öğretmenler tarafından genel olarak tercih edilen uygulamalar, öğrencilere belirli süre içerisinde belirli bir içeriğin aktarılmasına ve öğrencileri ulusal sınav

sistemine hazırlamaya yöneliktir. Öğretmenlerin öğretim programları ve ulusal sınav sistemi gibi eğitim sisteminin en önemli sorunlarıyla yüz yüze gelmesi, öğretim hizmetinin niteliğini düşürmektedir. Öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını bilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, farkındalık ve sorumluluk sahibi, deneyimleyen, etkinliklere ve karar alma süreçlerine aktif katılan konumda bulunması gerekirken önceden belirlenen kurallara uyan pasif alıcı konumundadır. Demokratik ve özgürlüğe dayalı eğitimde, öğrenciler neyi, nasıl ve ne zaman çalışacaklarına karar verme konusunda özgürlerdir (Morrison, 2008: 52). Evans (2006) sınıftaki öğrenme ortamını şekillendirmek için tercih edilmesi gereken uygulamaları; öğrenci katılımının sağlanması, sınıf içi alanların vatandaşlık konu ve sorunlarının farkındalığını arttırmak için kullanılması, seçilebilir kaynak erişimi ve desteğinin sunulması, öğretmenin demokratik uygulamaları modellemesi olarak sıralamaktadır.

Okullar bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinden sorumludur. Bu nedenle, okulların resmi programlarla öğrencileri toplumun bir üyesi olarak yetiştirmeleri gerçek anlamda zordur (Çubukçu, 2012: 1528). Öğretmenler özellikle formal programda yer almayan öğrencilerin görüş ve değerlerine dikkat ederek eğitim-öğretim etkinliklerini yönlendirmelidir (Yüksel, 2002: 35). Özçelik (2009) ise öğretme hizmetinin başlıca öğelerini şöyle sıralamaktadır: (1) öğrencilere, öğrenme-öğretme sürecinde neleri, niçin ve nasıl yapacaklarını bildirme, (2) öğrencileri, öğrenmeleri beklenen davranışları denemeye, diğer bir deyişle onları, öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlere katılmaya özendirme, (3) öğrencilerin gösterdikleri denemelik davranışlardan beklenene yakın olan veya duruma göre ona yaklaşanları pekiştirme ve (4) denemelik davranışlardan beklenene yakın olmayan veya duruma göre ondan uzaklaşanları düzeltme. Print (2012) öğretim hizmetinin kalitesini öğretmenin benimsediği pedagojik yaklaşımla ilişkilendirmektedir. Print (2012) vatandaşlık eğitiminde pedagojik yaklaşıma ilişkin tipolojiyi üç kategoride toplamaktadır: öğretmen merkezli yaklaşım, öğretmen etkisindeki (rehberliğinde) yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşım. Bu üç yaklaşım Çizelge 3.85'te özetlenmektedir (Print, 2012: 122).

Çizelge 3.85. Vatandaşlık eğitiminde pedagojik stratejiler tipolojisi

	Öğretmen odaklı	Öğretmen rehberliğinde	Öğrenci odaklı
Amaç	Bilgi aktarımı	Düşünme Vatandaşlık düşüncesi	Güçlendirme, vatandaşlık becerilerine bağlılık, empati
Ders yaklaşımı	Kavramsal; Bilgiye Dayalı	Kavramsal ve problem çözme	Katılımcı, empatik, deneysel öğrenme
Pedagojik yöntemler	Tek yönlü açıklayıcı akış-örneğin örneğin öğretmen konuşması, video, misafir konferansı, ders kitapları, çalışma sayfaları	Etkileşimli öğretim, soruşturma, sorgulama, tartışmalı konular, e- öğrenme	Grup tartışmaları, tartışmalar, alan çalışması, rol yapma, oyunlar, simülasyonlar, gençlik forumları, toplum hizmeti
Öğretmen kaynakları	Medya/ders kitapları	Küçük gruplar İnternet	İnternet, oyunlar ve öğrenciler arası bilgi taşıma
Öğretmen rolü	İyi bilgilendirilmiş, Bilgi verici	Yol gösterici, uyarıcı, sorgulayıcı	Denetleme, rehberlik ve teşvik etme
Öğrenci rolü	Pasif ancak bilişsel açıdan aktif	Katılan, düşünen	Bağlantı kuran, aktif- deneysel öğrenme
Değerlendirme	Testler, sınavlar, denemeler	Görevler, ürünler (proje, portfolyo, modeller), sınavlar	Ürünler, gösterim becerileri/empati, görev tamamlama, sözel

Çizelge 3.85'te gösterilen yaklaşımlar incelendiğinde öğretmen merkezli stratejide kavramsal bilgilerin tek yönlü iletişim ile öğrencilere aktarılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin bilgili ve bilgiyi aktaran, öğrencilerin ise pasif alıcı bir rol üstlendiği görülmektedir. Değerlendirme ise sadece öğrencilerin öğrendiği varsayılan bilgileri ölçmeye yöneliktir. Öğrenci odaklı strateji gençlerin vatandaşlık eğitimini nasıl öğrenecekleri ve nasıl daha aktif vatandaş olabilecekleri üzerine farklı yollar arayışındadır. Öğrenme deneyimleri ile öğrencilerde empati, beceri ve deneyimler oluşturulmak istenmektedir. Öğretmenler daha çok denetleyen ve teşvik eden, öğrenciler ise aktif, becerilerini sergileyen ve öğrenmeler arasında bağlantı kuran bir rol üstlenmektedir. Değerlendirmede ürün ve süreç değerlendirmenin yanı sıra davranışsal ve sözel olarak becerilerin sergilenmesi de önem taşımaktadır. Öğretmenin rehberliği stratejisinde ise gençlerde vatandaşlık düşüncesinin ve eleştirel düşünmenin oluşturulmak istendiği söylenebilir. Etkileşimli öğretim, soruşturma, sorgulama, tartışmalı konular ve e-öğrenme gibi yöntemlerle öğrencilere kavramsal bilgi ve problem çözme becerilerinin kazandırılması istenmektedir.

Okulların ürün odaklı doğası göz önüne alındığında, öğrencilerin okullardan aktif ve yaratıcı duyguları olan bir öğrenen ya da vatandaş olarak ayrıldıkları söylenemez. Bu durumda, kendisini demokrasinin özelliklerinde tanımlanan seçme hakkını kullanan pasif vatandaş olarak gören bir vatandaş nesli ve demokrasi türü üretilmesine olanak sağlanmaktadır (Lobman, 2011: 4). Demokratik sınıf, öğrencinin kişilik gelişiminin tamamlandığı, hümanizmin, kişiselleştirmenin ve sosyalleşmenin gerçekleştiği bir yer olarak anlaşılmalıdır (Kocoska, 2009: 2429).

Öğretmenler eğitim programlarının amaç ve hedeflerinin uygulanmasında sorumluluk sahibidir. Sınıf ortamında demokratik bir ortam yaratılarak öğrencilerin demokratik vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazanmaları isteniyorsa öncelikle öğretmenlerin demokratik davranışlar sergilemesi, sınıf ortamının fiziksel koşullarının uygun olması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılanması gerekmektedir. Demokratik bilgi ve becerileri kapsayan eğitim programlarının sunulduğu sosyal derslerde öğretmenlerden paralel doğrultuda demokratik davranış ve tutum beklenebilir. Ancak demokratik tutum ve davranışlar okul eğitimsel programının bütününe yayılmalıdır. Öğrencilerle ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, yapılan doküman analizi ve sınıf içi gözlemler resmi programla uygulamadaki program arasında uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır. Hazırlanan resmi programlar, okul şartları ve imkânları göz önünde bulundurulmadan tasarlanmaktadır. Okulların sınıf mevcutları, oturma düzeni, laboratuvar koşulları gibi mevcut özellikleri, hazırlanan resmi programdaki hedefleri yerine getirebilecek düzeyde değildir. Mevcut koşullar altında okul ortamında ve sınıf içi uygulamalarda vatandaşlık eğitiminin hedefleri nasıl gerçekleştirilebilir üzerine odaklanılması daha doğru ve gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Dundar (2013) Türkiye’de demokrasi eğitiminin genel olarak mevcut eğitim sistemi içerisinde verilmesi yaklaşımının benimsendiğini ifade etmektedir. Mevcut sistemin içerisinde belirli vatandaşlık bilgilerinin verildiğini ve belirli vatandaşlık uygulamalarının sistem içinde mevcut olması nedeniyle uygulandığını söylemek mümkündür.

Resmi programlar demokratik bir devlet ve toplum yapısını güçlendirecek özellikleri barındırmamaktadır. Yüksel (2002: 31) çalışmasında “Okullarda uygulanmak üzere geliştirilen programlarda resmi ideolojiyi yansıtan planlı bir şekilde belirlenmiş amaç ve konular yer alır” ifadesine yer vermiştir. Demokratik vatandaşlıktan söz edilebilmesi için politik olarak tüm kurumlarıyla demokrasi ile bağdaşan bir yönetim olması gerekir. Bu

doğrultuda demokratik bir devlet yapısının her alanda gücünü ve devamlılığını koruması, eğitim sisteminin ve öğelerinin nasıl tasarlandığı ile ilgilidir. Tasarlanan ya da planlanan eğitim programları incelendiğinde, bu programların öğrencilerin hepsini aynı düzeyde kabul ederek sınıf ortamında işe koşulduğu gözlemlenmiştir. Bu tür bir eğitim programının, uygulamada eğitsel ya da demokratik olduğu söylenemez. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmamaktadır. Bireylere aktarılan içerik, sınav sistemi ve öğretmenlerce önemli görülmesi halinde dikkate alınmaktadır. Hotaman'a (2010) göre demokratik bir eğitim programı, sadece yetişkinlerce önemli görülenlere değil, aynı zamanda öğrencilerin kendileriyle ilgili sorulara da cevap verecek bir içeriğe sahip olmalıdır. Daha az bilgi yoğunluğu olan program, öğretmenlere programı yetiştirme kaygı ve çabası yerine öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişmelerine, sosyalleşmelerine ve hayata hazırlanmalarına zaman ayırmalarına fırsat verir (Arı, 2012: 136). İçerik standart bir yapıda ideal ortamlar düşünülüp gerçek fiziksel koşullar göz ardı edilerek geliştirilse de, içeriği aktaran ve uygulayan öğretmenlerin kullandığı yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler gerçekte önem taşımaktadır. Öğretmenlerin demokratik yaşam biçimini işe koşmada bir misyona sahip olması gerekir. Alsubaie (2015) göre öğretmenler kazandırmak istedikleri bilgi ve becerileri zamanın yetersizliğinden ya da programın yoğunluğundan dolayı veremiyorsa, örtük programdan faydalanabilirler. Örneğin işbirlikli öğrenme deneyimleri ile öğrencilerin iletişim ve etkileşim kurması sağlanarak sosyal becerilerin gelişimi sağlanabilir.

Keating, Kerr, Lopes, Featherstone ve Benton (2009) İngiltere'de gerçekleştirdikleri on yıl süren çalışmalarında (2001-2009) İngiliz okullarında verilen vatandaşlık eğitiminde etkili uygulamaların belirlenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerine yaptıkları araştırmayı raporlaştırmışlardır. Bu raporun ana bulguları şöyledir:

1. Birçok ders geleneksel formattadır. Öğretmenler ve çalışma kâğıtları tartışmalardan ve BİT'e (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) göre daha çok ön planda yer almaktadır.
2. Öğrenciler düşünceleri ifade etme ve dikkate alınması gereken sorunları gündeme getirme konusunda olumlu bir sınıf iklimi olduğunu hissetmektedir.
3. Okullar, katılım için çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Ancak öğrenci kabulü sınırlıdır.

Demokratik vatandaşlık bilgi, beceri, değer ve tutumlarının resmi ve uygulamadaki program kapsamında kazandırılmasının önündeki en önemli engeller, okul düzeyinde bütünsel bir eğitim programının ortaya konamaması ve öğrencilerin önüne konan içerikle toplumsal gerçeğin örtüşmemesidir. Öğretim programları, okul ve sınıf ortamında kazanımların belirli bir süre içinde verilmesi ve içerik kapsamı dışına çıkılmaması noktasında örtük programı dikkate almamaktadır. Oysaki uygulamadaki programın fiziksel koşullar, aktarılan içerik, yöntem, değerlendirme, karar alma mekanizması ve sınıf içi ilişkiler gibi öğeleri örtük program öğeleri ile şekillenmektedir (Bkz.: Bölüm 3.5.2). Örtük program kapsamında demokratik bilgi, beceri, değer ve tutumların öğrencilere kazandırılmasının önündeki en önemli engeller ise aile, sınıf, okul ve toplumda ortaya çıkan örtük program özelliklerinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileridir. Örtük program özelliklerinin resmi programlarda kontrol altına alınarak tüm paydaşların eğitim sistemi içine dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde verilen bir örnek durumu özetlemektedir:

“Öğrencilerde sınav stresi üzerine rehberlik servisinin yaptığı çalışmaya velilerin de dâhil edilmesini istedim. Velilere bir haftalık ergenlikte gençlerin davranışları üzerine eğitim verildi. Çıkışta velinin birine ‘Ne anlattılar, sen ne anladın bu eğitimden?’ diye sordum. ‘Çocuğun üzerine çok gidiyormuşum onu anladım, çok gitmeyecekmişim. Onu anlamaya çalışacağım, biraz davranışlarını hoş göreceğim’ cevabını verdi. Her sınıf düzeyinde öğrencilerle birlikte velilere de eğitim verilseydi bugün ülkemizde iyi yetişmiş bireyler olurdu. Ülkemiz, insanımız çok farklı yerlerde olurdu.” (Öğretmenler Odası, 11 Eylül 2017, 9.25)

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, demokratik bir okul ortamının oluşturulamamasının nedenleri ilk akla gelen sorular arasındadır. Sorunun cevabı ise örtük program öğeleri arasındaki mutlak ilişkiden kaynaklanmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin etkinlik içindeki durumu ve öğrenme sürecinin temel faktörleri arasındaki ilişkilerin demokratikleşmesi demokratik eğitimin temel göstergesidir. Power ve Scott’a göre (2014) demokratik süreçlerin işlerliğini artırılması için vatandaşlık eğitim programlarının etkililiğinin artırılması ve sınıf içi öğrenci katılımının sağlanması gerekmektedir. Yüksel’e (2002) göre okullarda uygulanması için geliştirilen resmi

programlar, gerçekte okullarda tümüyle aynen uygulanmamaktadır. Resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, bu program öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenmektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin aile, sınıf, okul ve toplumdaki demokratik ortama ilişkin algıları demokratik vatandaşlık tutumlarının yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma sorusunun bağımsız değişkenlerini ailede algılanan demokratik ortam (AADO), sınıfta algılanan demokratik ortam (SADO), okulda algılanan demokratik ortam (OADO) ve toplumda algılanan demokratik ortam (TADO) oluşturmaktadır. Demokratik vatandaşlık tutumu (DVT) ise bağımlı değişkendir. Öğrencilerin aile, sınıf, okul ve toplumdaki demokratik ortama ilişkin algılarının belirlenmesi için geliştirilen ölçekler birden fazla boyuttan oluşmaktadır. AADO, ailedeki demokratik değerler (ADEG) ve ailede görev ve sorumluluklar (AGSR) boyutlarından; OADO, okul içi aktif katılım (OAK), okula aidiyet (OAID) ve okulda demokratik değerler (ODEG) boyutlarından; SADO, sınıf içi aktif katılım (SAK) ve sınıfta demokratik değerler (SDEG) boyutlarından; TADO, topluma aidiyet (TAID) ve toplumda demokratik değerler (TDEG) boyutlarından oluşmaktadır (Bkz.: Bölüm 1.5.3.2).

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, katılımcı olmayan sınıf içi gözlemler ve tutulan alan notları doğrultusunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle ve birbirleri ile ilişkili olacağı düşünülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010: 8) tarafından uygun istatistiksel testin seçimi için önerilen karar ağacı incelendiğinde; birden fazla nicel bağımlı değişken ve ikiden fazla nicel bağımsız değişkenin olduğu durumlarda nedensel ilişkilerin yordanması amacıyla yol (path) analizi önerilmektedir. Jöreskog’a (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 261) göre, genel yapısal eşitlik modelleri iki parçadan oluşmaktadır: birincisi, gözlenen değişkenleri gizil değişkenlere doğrulayıcı faktör analizi ile bağlayarak uygulanan “ölçme modeli”; ikincisi ise gizil değişkenleri birbirine eşzamanlı eşitlik sistemleri ile bağlayarak uygulanan

“yapısal model”dir. Yapısal eşitlik modelinin kurulmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir;

- Teorik modellerin kurulması
- Ölçme modellerinin test edilmesi
- Ölçme Modeline ilişkin uyum iyiliği istatistiklerinin gözden geçirilmesi (χ^2 /sd, p, RMSEA, NNFI, CFI, SRMR, GFI, AGFI) ve modifikasyonların yapılması
- Teorik modellerinin test edilmesi
- Yapısal modele ilişkin uyum iyiliği istatistiklerinin gözden geçirilmesi (χ^2 /sd, p, RMSEA, NNFI, CFI, SRMR, GFI, AGFI) ve modifikasyonların yapılması
- Yapısal modelin doğrulanması

3.6.1. Yapısal Modele İlişkin Teorik Modellerin Kurulması

Ölçeklerden elde edilen nicel veriler ve bu verilerin derinlemesine incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen öğrenci odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, katılımcı olmayan sınıf içi gözlemler, tutulan alan notları ve yansıtıcı araştırmacı görüşlerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda iki farklı teorik model oluşturulmuştur. Teorik modellerin kurulmasındaki amaç; öğrencilerin aile, sınıf, okul ve toplumdaki demokratik ortama ilişkin algılarının demokratik vatandaşlık tutumu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlenmesi için dayanak oluşturulmasıdır.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde, en çok zaman harcanan ortamın sınıf ortamı olduğuna ve demokratik vatandaşlık tutumlarını doğrudan etkilediğine yönelik ifadeler yer almaktadır: “Sınıf ortamı tutumumuzu her şekilde etkiler zamanımızın çoğunu burada geçiriyoruz” (G7DÖK4), “Aileden daha çok sınıftaki arkadaşlarımızla zaman geçiriyoruz tutumlarımız etkileniyor” (G2YÖK1). Benzer şekilde öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de sınıftaki demokratik ortama ilişkin algının öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumunu etkilediğine yönelik ifadeler yer almaktadır: “En aktif rol sınıftır. Çünkü daha fazla zaman geçirdikleri ve birçok tutum örnekleri ile karşılaştıkları, kıyas yaparak öğrendikleri bir ortam...” (T.10, 40-41). “Kitle iletişim araçları, aile, okul, arkadaşlar... Ama en çok hangi unsurla vakit geçirilirse sonuç ona yönelik olacaktır.” (T.3, 64). Öğretmen görüşmelerinde öğrencilerin tutumlarını

etkileyen sınıftaki demokratik ortamın ailedeki demokratik ortamdan ve okuldaki uygulamalara aktif katılımdan etkilendiğine ilişkin öğretmen ifadeleri ise şöyledir: “Aile demokratik tutumları etkiler, çünkü birey ilk ve temel değerleri ailesinde kazanır. Sınıf ve okul ortamına geldiğinde belli bir değer ve tutumu zaten vardır. Okul bunu, bilgi ve beceriyle davranışın uygulanmasına olanak sağlar” (T.4, 50-52).

Çermik (2013) demokratik değerlerin önce ailede ardından öğretmenler aracılığıyla okul ortamında geliştirildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde erkek öğretmenleri neden daha otoriter algıladıkları sorulduğunda öğrenci ifadeleri ailedeki demokratik ortama dikkat çekmektedir, “Evde de daha çok annemizle konuşuyoruz. Babamızdan çekiniyoruz.” (DTS, 22 Şubat 2017, 13.34). Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de öğretmenler aile ve sınıf ortamının demokratik tutumlar üzerindeki etkisinden söz etmektedir: “Bu çağlarda demokratik vatandaşlık bilgi, beceri, değer ve tutumunu geliştirmede aile ve sınıf ortamı en etkilisidir.” (T.1, 31). “Demokratik tutumu öncelikle anne ve babadan öğrenir çocuk. Anne ve babanın birbirilerine ve çocuklarına karşı demokratik olmayan tutumları çocukları etkiler.” (T.10, 29-30). Elde edilen veriler doğrultusunda ailedeki demokratik ortama ilişkin algının öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde doğrudan ve sınıf ortamındaki demokratik ortamı etkileyerek dolaylı etkilerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde öğretmenler ailedeki ortam ile sınıftaki ortama yönelik nedensel ilişkileri açıklarken, toplumdaki demokratik değerlerin aile ve sınıf ortamını etkilediği üzerine görüş belirtmişlerdir: “Biz annenin anaç davrandığı, babanın ise sert ve otoriter olduğu bir kültürden geliyoruz. Babamıza bir şey söyleyebilmek için önce anamızla konuşmamız gerekirdi! (gülerek)” (Öğretmenler Odası, 22 Şubat 2017, 14.27). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde de toplumdaki demokratik ortamın birey üzerinde doğrudan, ailedeki ve sınıftaki demokratik ortam üzerinden dolaylı etkilerine dikkat çeken ifadeler yer almaktadır: “Toplumun beklentileri ve değerleri aile üzerinde ve dolaylı olarak birey üzerinde etkili olmaktadır.” (T.9, 39), “Bu ortamların hepsi zincirin birer halkası gibiler. Biri koptuğunda problemlerin yaşanması kaçınılmazdır.” (T.9, 44), “Sınıf, farklı sosyo-kültürel ortamlardan gelen çocukların birlikte kaynaştığı bir ortam olduğu için çocukların getirdiği kültür ve tutumlardan etkilenir.” (T.10, 31), “Farklı kültür ve eğitim durumuna sahip bireylerin varlığı ve etkisi, kişiyi kendi olmaktan ziyade

topluluğun istediği birey gibi davranma durumu demokratik vatandaş tutumundan uzaklaştırıyor.” (T.4, 45).

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, ailelerin çocuklarını toplumun olumsuz amaçlarından korumak için sergilediği tutum ve davranışların aslında toplumsal baskıyı aile ortamına taşıdığı ifade edilmektedir: “Aile kızları topluma hazırlamak için baskı yapabiliyor.” (G4YEÖ1, 107). Benzer şekilde öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de ebeveyn tutum ve davranışlarının öğrenci ve dolayısıyla okul üzerinde baskı oluşturduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin toplumda kendilerinin ve çocuklarının kabul görmesi amacıyla aile ortamında baskıcı tutum sergiledikleri ve demokratik değerlerden uzaklaştıkları söylenebilir. Ayrıca topluma aidiyet duygusu ile okuldaki değer çatışmaları arasında kalan öğrencilerin de uyum sorunları yaşadıkları söylenebilir. Bu konudaki öğretmen ifadeleri ise şöyledir: “Toplumda cinsiyet ayrımı öğretilmekte, erkek çocuğa daha çok değer verilmekte, dizilerde de bu durum işlenmekte. Aileye de aynı durum yansımakta. Okullarda ise eşitlik ilkesi daha ön planda” (T.2, 11-12).

Toplumsal baskıların, aile ortamındaki görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda da etkileri bulunmaktadır. Öğrenciler odak grup görüşmelerinde ve yapılandırılmamış görüşmelerde, toplumsal baskıdan etkilenen ebeveynlerin kendilerine karşı güvenlerini yitirdiklerini ve bu nedenle aile içinde görev ve sorumluluklarını zorunlu oldukları için ve göstermelik olarak yerine getirdiklerini ifade etmektedirler: “Ailem ders konusunda baskı yapıyor. Çalışsan da onlara az geliyor. Sürekli ders çalışmaya zorluyorlar.” (G3YKÖ1, 26), “Ailem sadece söylediğime değil hiçbir şeye güvenmiyor. Okul çıkışında kurslarımız oluyor. Kursu kalıyorum mesela, yok hayır kursu kalmıyorsun biliyorum ben diyorlar. Aşırı güvensizlik var.” (G6DKÖ3, 52), ”Babam her akşam eve geldiğinde bana ders çalışıp çalışmadığımı sorar, çalıştığımı söylesem de inanmaz. Bende artık babam her eve geldiğinde ders çalışır gibi yapıyorum. Zaten baksa da anlamıyor. Herkesin istediği olmuş oluyor” (Giriş katı koridoru, 23 Şubat 2017, 13.33). Elde edilen veriler doğrultusunda toplumdaki demokratik ortamın öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları üzerinde doğrudan etkisi olduğu gibi aile ve sınıftaki demokratik ortamı da doğrudan etkileyerek aynı zamanda dolaylı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Okulda sorumluluk almanın, okula aidiyet duymanın, görev ve sorumluluk paylaşmanın okuldaki ve sınıftaki demokratik ortamı etkilediği ve dolaylı olarak bireyleri de

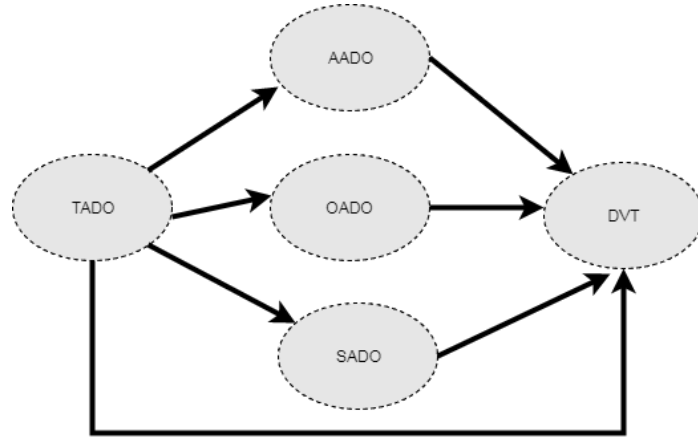
etkilediğine yönelik öğretmen ifadeleri ise şöyledir: “Okul ortamında topluluk halinde yaşamının gerektirdiği ihtiyaçlar değerlendirilmelidir. Bir arada olmanın getirdiği avantaj ve dezavantajların bireyin kişilik kazanmasında topluluğun mutlak bir önemi vardır. Çünkü birey sosyalleştiği ortamda davranışlarını belirleyen üst bir kurallar sistemine ihtiyaç duymaktadır. İşte bu demokratik değerlerin tedrisi için fırsattır.” (T.8, 12-15).

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde ve sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerde seçilen okul temsilcisi, sınıf temsilcisi ve yardımcılarının okul ve sınıf ortamında daha çok görev ve sorumluluk aldıkları ve devamında okul ve sınıf ortamında da etkinliklere daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca yapılandırılmamış öğrenci görüşmelerinde ve sınıf içi gözlemlerde öğretmenin temsilcilerle daha iyi iletişim kurduğu ve bu öğrencilerle daha yakın olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de okul ve sınıf ortamının en önemli örtük program öğelerinden birinin öğretmen olduğu ve öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisinin de öğrencileri iyi tanıması olduğu belirtilmiştir. Okul ortamında, görev ve sorumluluk alan öğrencinin okula aidiyet duygusu gelişmekte ve okul değerlerini daha çok benimsemektedir. Bu doğrultuda öğrencinin sınıf içi etkinliklere daha çok katılması, sınıf içi değerleri benimsemesi ve dolaylı olarak da olsa öğrencinin demokratik vatandaşlık tutumlarının etkilenmesi kaçınılmazdır.

Kuramsal bağlam doğrultusunda kurulan birinci teorik modele (TM1) ait ilişki ağı aşağıdaki gibidir:

- TADO; DVT, AADO, OADO ve SADO’yu doğrudan etkilemektedir.
- AADO; DVT, OADO ve SADO’yu doğrudan etkilemektedir.
- OADO; DVT ve SADO’yu doğrudan etkilemektedir.

Kuramsal bağlam doğrultusunda oluşturulan TM1’e ait ilişkisel yollar Şekil 3.3’te gösterilmektedir.



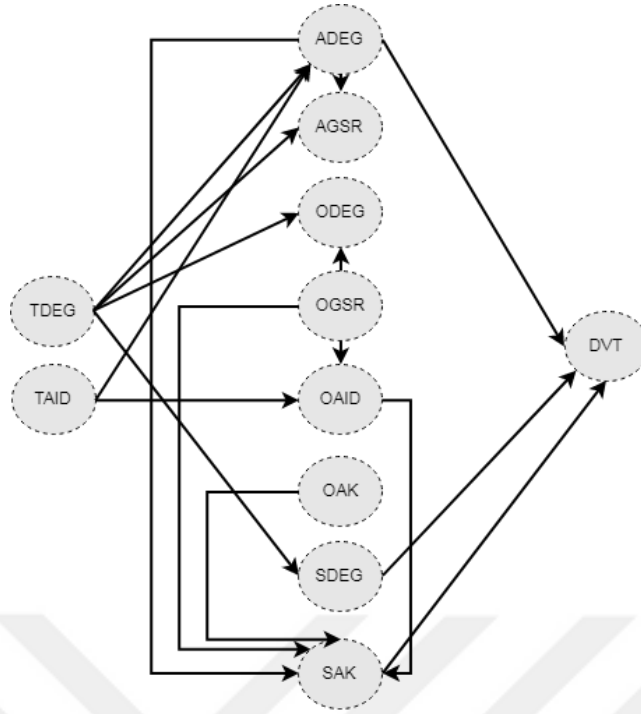
Şekil 3.3. TM1'e ait ilişkisel yollar

Kuramsal bağlam doğrultusunda kurulan ikinci teorik model (TM2); AADO, SADO, OADO ve TADO'dan elde edilen toplam puanlar yerine; AGSR, ADEG, SAK, SDEG, OAK, ODEG, OGSR, OAID, TDEG ve TAID alt boyutlarından elde edilen puanlarla yapısal modelin kurulmasını temel almaktadır. Örneğin AADO'dan elde edilen toplam puan yerine, bu ölçeğin alt boyutları olan AGSR ve ADEG yapısal modelde gizil değişken olarak yer almaktadır. Bu yaklaşımdaki amaç her bir alt boyutun farklı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini belirlemektir.

Kuramsal bağlam doğrultusunda kurulan TM2'ye ilişkin ilişki ağı aşağıdaki gibidir:

- TAID; OAID ve ADEG'i doğrudan etkilemektedir.
- TDEG; ADEG, AGSR, ODEG ve SDEG'i doğrudan etkilemektedir.
- ADEG; DVT, SAK VE AGSR'yi doğrudan etkilemektedir.
- OAK, SAK'ı doğrudan etkilemektedir.
- OGSR; SAK, OAID ve ODEG'i doğrudan etkilemektedir.
- SAK; DVT, OAID VE SDEG'i doğrudan etkilemektedir.
- OAID, SDEG'i doğrudan etkilemektedir.
- SDEG, DVT'yi doğrudan etkilemektedir.

Kuramsal bağlam doğrultusunda oluşturulan TM2'ye ait ilişkisel yollar Şekil 3.4'te gösterilmektedir.



Şekil 3.4. TM2'ye ait ilişkisel yollar

3.6.2. Ölçme Modellerinin Test Edilmesi

Yapısal modellerin kurulmasında kullanılacak ölçme modellerine ilişkin uyum indeksleri Çizelge 3.86'da gösterilmektedir.

Çizelge 3.86. Ölçme modellerine ilişkin uyum indeksleri

	χ^2/sd	p	RMSEA	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI
TDEG	3.39 (13.58/4)	0.009	0.070	0.98	0.99	0.016	0.99	0.96
TAID	0.4 (0.4/1)	0.525	0.0	1	1	0.002	1	1
SAK	2.86 (8.6/3)	0.03	0.062	0.96	0.99	0.018	0.99	0.97
SDEG	3.09 (21.67/7)	0.002	0.065	0.96	0.98	0.023	0.99	0.96
OGSR	2.10 (25.27/12)	0.013	0.048	0.98	0.99	0.023	0.99	0.97
ODEG	2.46 (12.63/5)	0.027	0.056	0.97	0.99	0.031	0.99	0.97
OAK	0.98(0.98/1)	0.321	0.0	1	1	0.007	1	0.99
OAID	3.72(3.72/1)	0.053	0.074	0.98	1	0.015	1	0.96
ADEG	3.83 (49.83/13)	0.0	0.076	0.96	0.98	0.027	0.97	0.94
AGSR	1 (3/3)	0.391	0.001	1	1	0.007	1	0.99
DVT	2.84 (17.06/6)	0.009	0.061	95	98	0.026	0.99	0.96

Çizelge 3.86'daki TDEG faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=3.39$ (13.58/4) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.070 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.98 mükemmel uyum, CFI=0.99 mükemmel uyum, SRMR=0.016 mükemmel uyum, GFI=0.99 mükemmel uyum, AGFI=0.96 mükemmel uyum. TAID faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=0.4$ (0.4/1)

mükemmel uyum, RMSEA=0.0 mükemmel uyum, NNFI=1 mükemmel uyum, CFI=1 mükemmel uyum, SRMR=0.002 mükemmel uyum, GFI=1 mükemmel uyum, AGFI=1 mükemmel uyum. SAK faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=2.86$ (8.6/3) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.062 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.96 mükemmel uyum, CFI=0.99 mükemmel uyum, SRMR=0.018 mükemmel uyum, GFI=0.99 mükemmel uyum, AGFI=0.97 mükemmel uyum. SDEG faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=3.09$ (21.67/7) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.065 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.96 mükemmel uyum, CFI=0.98 mükemmel uyum, SRMR=0.023 mükemmel uyum, GFI=0.99 mükemmel uyum, AGFI=0.96 mükemmel uyum. OGSR faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=2.10$ (25.27/12) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.048 mükemmel uyum, NNFI=0.98 mükemmel uyum, CFI=0.99 mükemmel uyum, SRMR=0.023 mükemmel uyum, GFI=0.99 mükemmel uyum, AGFI=0.97 mükemmel uyum. ODEG faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=2.52$ (12.63/5) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.056 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.97 mükemmel uyum, CFI=0.99 mükemmel uyum, SRMR=0.031 mükemmel uyum, GFI=0.99 mükemmel uyum, AGFI=0.97 mükemmel uyum. OAK faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=0.98$ (0.98/1) mükemmel uyum, RMSEA=0.0 mükemmel uyum, NNFI=1 mükemmel uyum, CFI=1 mükemmel uyum, SRMR=0.007 mükemmel uyum, GFI=1 mükemmel uyum, AGFI=0.99 mükemmel uyum. OAID faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=3.72$ (3.72/1) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.074 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.98 mükemmel uyum, CFI=1 mükemmel uyum, SRMR=0.015 mükemmel uyum, GFI=1 mükemmel uyum, AGFI=0.67 mükemmel uyum. ADEG faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=3.83$ (49.83/13) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.076 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.96 mükemmel uyum, CFI=0.98 mükemmel uyum, SRMR=0.027 mükemmel uyum, GFI=0.97 mükemmel uyum, AGFI=0.94 kabul edilebilir uyum. AGSR faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=1$ (3/3) mükemmel uyum, RMSEA=0.001 mükemmel uyum, NNFI=1 mükemmel uyum, CFI=1 mükemmel uyum, SRMR=0.007 mükemmel uyum, GFI=1 mükemmel uyum, AGFI=0.99 mükemmel uyum. DVT faktörüne ilişkin uyum indeksleri: $\chi^2/sd=2.84$ (17.06/6) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.061 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.95 mükemmel uyum, CFI=0.98 mükemmel uyum, SRMR=0.026 mükemmel uyum, GFI=0.99 mükemmel uyum, AGFI=0.96 mükemmel uyum.

Elde edilen sonuçlar uygulanan 11 ölçme modelinin doğrulandığını göstermektedir.

3.6.3. Teorik Modellerin Test Edilmesi ve Doğrulanması

Bu bölümde TM1 ve TM2'ye ilişkin yapısal modellerin doğrulanmasına yer verilmektedir. TM1'e ilişkin uyum indeksleri Çizelge 3.87'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.87. TM1'e ilişkin uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.55 (3940.10/1543)
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.056
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	0.78
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0.76
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.84
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.83
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.84
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.082

TM1'e ilişkin elde edilen uyum indeksleri kurulan teorik yapının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir: $\chi^2/sd=2.55$ (3940.10/1543) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.056 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.83 zayıf uyum, CFI=0.84 zayıf uyum, IFI=84 zayıf uyum, SRMR=0.082 kabul edilebilir uyum, GFI=0.78 zayıf uyum, AGFI=0.76 zayıf uyum. Uyum indekslerine ek olarak ilk bakılacak değerler arasında TM1'e ilişkin belirtilen ilişkisel yolların sahip olduğu özdeğerler (t) bulunmaktadır. Bu değerlerin tamamının "1.96" değerinden büyük olması beklenir. TM1'deki doğrudan etkilere ilişkin varyans açıklama oranları (v) ve özdeğerler (t) Çizelge 3.88'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.88. TM1'e ait doğrudan etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları

		TDEG	TAID	SAK	SDEG	OAK	OGSR	OAID	ODEG	ADEG	AGSR	R ²
SAK	v	.10	.13	-	-	.066	.082	.11	.062	.056	.062	.72
	t	-1.90	-2.52	-	-	9.48	3.27	3.99	-.45	4.88	2.48	
SDEG	v	.085	.11	-	-	.041	.069	.12	.052	.044	.054	.61
	t	.073	-2.68	-	-	3.75	3.51	5.21	-.43	.64	3.14	
OAK	v	.078	.081	-	-	-	-	-	-	.058	.063	.16
	t	-.29	4.87	-	-	-	-	-	-	2.15	-2.52	
ODEG	v	.090	.078	-	-	-	-	-	-	.058	-.011	.37
	t	7.32	-1.93	-	-	-	-	-	-	2.15	-.18	
OGSR	v	.099	.096	-	-	-	-	-	-	.069	.075	.53
	t	5.96	4.06	-	-	-	-	-	-	.44	-2.19	
OAID	v	.060	.11	-	-	-	-	-	-	.043	.048	.63
	t	-1.38	7.83	-	-	-	-	-	-	.38	-2.75	
AGSR	v	.067	.067	-	-	-	-	-	-	-	-	.36
	t	5.36	4.45	-	-	-	-	-	-	-	-	
ADEG	v	.069	.070	-	-	-	-	-	-	-	-	.28
	t	3.34	4.88	-	-	-	-	-	-	-	-	
DVT	v	.13	.19	.15	.15	.12	.12	.19	.075	.076	.086	.27
	t	-1.44	.80	1.23	2.18	.66	.93	-1.17	.56	1.58	.98	
t: özdeğer, v: varyansı açıklama oranı, R ² : toplam varyans												

Çizelge 3.88 incelendiğinde, SAK alt boyutu ile ODEG alt boyutu arasındaki; SDEG alt boyutu ile TDEG, ODEG ve ADEG alt boyutları arasındaki; OAK alt boyutu ile TDEG alt boyutu arasındaki; ODEG alt boyutu ile TAID ve AGSR alt boyutları arasındaki; OGSR alt boyutu ile ADEG alt boyutu arasındaki; OAID alt boyutu ile TDEG ve ADEG alt boyutları arasındaki; DVT ile TDEG, TAID, SAK, OAK, OGS, OAID, ODEG, ADEG ve AGSR alt boyutları arasındaki ilişkiyel yollara ait “t değerleri”nin anlamsız olduğu ($t < 1.96$) belirlenmiştir.

Elde edilen veriler, TM1'e ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ilişkiyel yollara ait özdeğerler (t) test edilen ilişkiyel modelin doğrulanamadığını göstermektedir. Sonuç olarak TM1 reddedilmiştir.

TM2'ye ilişkin uyum indeksleri Çizelge 3.89'da gösterilmektedir.

Çizelge 3.89. TM2'ye ilişkin uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.40 (3754/1563)
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.053
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	0.79
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0.77
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.86
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.85
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.86
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.067

TM2'ye ilişkin elde edilen uyum indeksleri kurulan teorik yapının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir: $\chi^2/sd=2.40$ (3754/1563) kabul edilebilir uyum, RMSEA=0.053 kabul edilebilir uyum, NNFI=0.85 zayıf uyum, CFI=0.86 zayıf uyum, IFI=86 zayıf uyum, SRMR=0.067 kabul edilebilir uyum, GFI=0.79 zayıf uyum, AGFI=0.77 zayıf uyum. Uyum indekslerine ek olarak ilk bakılacak değerler arasında yapısal modele ilişkin belirtilen ilişkisel yolların sahip olduğu t değerleri bulunmaktadır. Bu değerlerin tamamının 1.96 değerinden büyük olması beklenir. TM2'ye ait doğrudan etkilere ilişkin varyans açıklama oranları (v) ve özdeğerler (t) Çizelge 3.90'da gösterilmektedir.

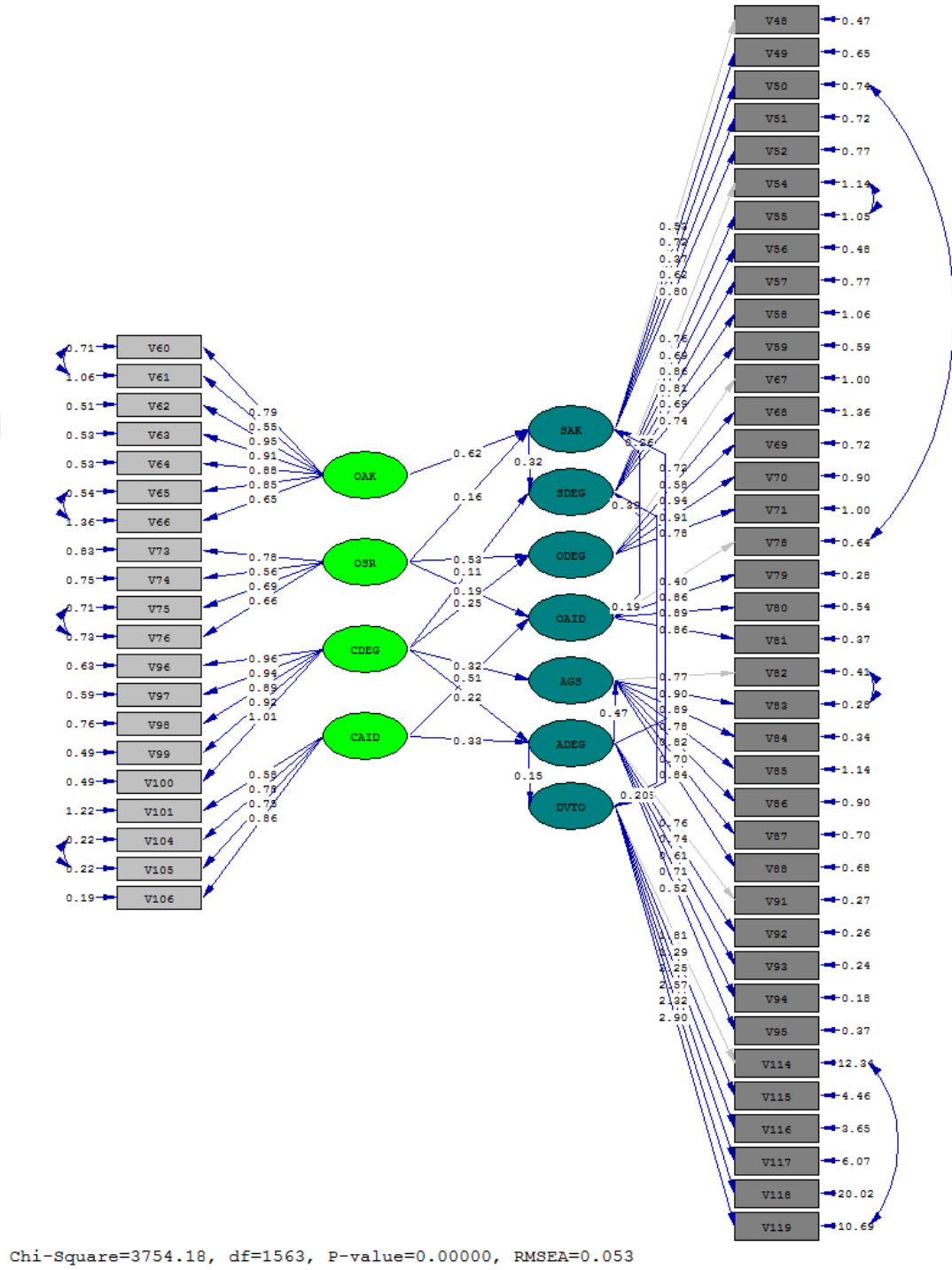
Çizelge 3.90. TM2'ye ait doğrudan etkilere ilişkin özdeğer (t) ve varyans (v) açıklama oranları

		TDEG	TAID	SAK	SDEG	OAK	OGSR	OAID	ADEG	R ²
SAK	v	-	-	-	-	.62	.16	-	.26	.63
	t	-	-	-	-	9.64	2.82	-	5.47	
SDEG	v	.11	-	.26	-	-	-	.39	-	.64
	t	2.4	-	5.79	-	-	-	5.14	-	
ODEG	v	.25	-	-	-	-	.53	-	-	.51
	t	3.66	-	-	-	-	6.82	-	-	
OAID	v	-	.51	.19	-	-	.19	-	-	.63
	t	-	7.75	3.58	-	-	3.29	-	-	
AGSR	v	.32	-	-	-	-	-	-	.47	.53
	t	7.29	-	-	-	-	-	-	9.99	
ADEG	v	.22	.33	-	-	-	-	-	-	.26
	t	3.39	4.86	-	-	-	-	-	-	
DVT	v	-	-	.26	.20	-	-	-	.15	.27
	t	-	-	3.20	2.06	-	-	-	2.81	

t: özdeğer, v: varyansı açıklama oranı, R²: toplam varyans

Çizelge 3.90 incelendiğinde, TM2'de belirtilen bütün ilişkisel yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t > 1.96$). Elde edilen uyum indeksleri ve t değerleri

test edilen TM2'nin doğrulandığını göstermektedir. Doğrulan model Şekil 3.5'te gösterilmektedir.



Şekil 3.5. TM2'ye ilişkin doğrulan model

TM2'ye ait birinci düzeyde ilişkisel yollara ait varyans açıklama değerleri aşağıdaki gibidir;

- Öğrencilerde DVT oluşumunu SAK, SDEG ve ADEG toplamda %27 oranında varyansla açıklamaktadır. SAK, SDEG ve ADEG'in tek başına DVT'yi açıklama oranı ise sırasıyla %26 (t=3.2), %20 (t=2.06) ve %15'tir (t=2.81).

İkinci düzeyde ilişkisel yollara ait varyans açıklama değerleri aşağıdaki gibidir;

- SAK varyansı; OAK, OGSR ve ADEG tarafından sırasıyla %62 (t=9.64), %16 (t=2.82) ve %26 (t=5.47) olmak üzere toplamda %63 oranında açıklanmaktadır. OAK'ın SAK varyansını önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. OGSR ve ADEG'in SAK üzerinde zayıf ancak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- SDEG varyansı; TDEG, SAK ve OAID tarafından sırasıyla %11 (t=2.4), %26 (t=5.79) ve %39 (t=5.14) olmak üzere toplamda %64 oranında açıklanmaktadır. OAID'in SDEG varyansını önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. TDEG ve SAK'ın SDEG üzerinde zayıf ancak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- ADEG varyansı; TDEG ve TAID tarafından sırasıyla %22 (t=3.39) ve %33 (t=4.86) olmak üzere toplamda %26 oranından açıklanmaktadır. TDEG ve TAID'in ADEG üzerinde zayıf ancak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- ODEG varyansı; TDEG ve OGSR tarafından sırasıyla %25 (t=3.66) ve %53 (t=6.82) olmak üzere toplamda %51 oranında açıklanmaktadır. OGSR'nin ODEG varyansını önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. TDEG'in ODEG üzerinde zayıf ancak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- OAID varyansı; TAID, SAK ve OGSR tarafından sırasıyla %51 (t=7.75), %19 (t=3.58) ve %19 (t=3.29) olmak üzere toplamda %63 oranında açıklanmaktadır. TAID'in OAID varyansını önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. SAK ve OGSR'nin OAID üzerinde zayıf ancak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- AGSR varyansı; TDEG ve ADEG tarafından sırasıyla %32 (t=7.29) ve %47 (t=9.99) olmak üzere toplamda %53 oranında açıklanmaktadır. ADEG'in AGSR varyansını önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. TDEG'in AGSR üzerinde zayıf ancak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

DVT'yi açıklayan etkenlerin belirlenmesinde doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkiler ve toplam etkilerin de belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla Çizelge 3.91'de

298

TM2'ye ilişkin bağımsız değişkenlerin bağımlı ve bağımsız değişkenler üzerindeki dolaylı etkilerine, Çizelge 3.92'de ise toplam etkilere yer verilmektedir.

Çizelge 3.91. TM2'ye ait dolaylı etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları

		SAK	TDEG	TAID	OAK	OGSR	ADEG
SAK	v	-	.06	.08	-	-	-
	t	-	2.89	3.71	-	-	-
SDEG	v	0.07	.02	.23	.25	.14	0.10
	t	3.35	2.73	5.89	6.36	4.11	4.55
OAID	v	-	.01	.02	.12	.03	0.05
	t	-	2.28	2.66	3.52	2.25	3.09
AGSR	v	-	.11	.15	-	-	-
	t	-	3.28	4.41	-	-	-
DVTO	v	0.08	.07	.12	.21	.07	0.09
	t	2.04	3.2	3.93	4.76	3.04	3.81

t: özdeğer, v: varyansı açıklama oranı

Çizelge 3.91'de TM2'ye ait bağımlı ve bağımsız değişkenler üzerindeki dolaylı etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranlarına yer verilmektedir. Dolaylı etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları aşağıdaki gibidir:

- SAK; SDEG ve DVT varyanslarını sırasıyla dolaylı olarak %7 (t=3.35) ve %8 (t=2.04) oranı ile açıklamaktadır. DVT üzerinde doğrudan açıklama oranına sahip olduğu gibi SDEG üzerinde dolaylı olarak da açıklamaktadır.
- ADEG; SDEG ve DVT varyanslarını sırasıyla dolaylı olarak %10 (t=4.55) ve %9 (t=3.81) oranı ile açıklamaktadır. DVT üzerinde doğrudan açıklama oranına sahip olduğu gibi SDEG üzerinde dolaylı olarak da açıklamaktadır. Ayrıca OAID varyansını dolaylı olarak %5 (t=3.09) oranında açıklamaktadır.
- TDEG, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SAK (%6; t=2.89) ve SDEG (%2; t=2.73) üzerinden %7 (t=3.2) varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID ve AGSR varyanslarını sırasıyla %1 (t=2.28) ve %11 (t=3.28) açıklamaktadır.
- TAID, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SAK (%8; t=3.71) ve SDEG (%23; t=5.89) üzerinden %12 (t=3.93) varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID ve AGSR varyanslarını sırasıyla %2 (t=2.66) ve %15 (t=4.41) açıklamaktadır.

- OAK, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SDEG (%25; t=6.36) üzerinden %21 (t=4.76) varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID varyansını %12 (t=3.52) oranında açıklamaktadır.
- OGSR, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SDEG (%14; t=4.11) üzerinden %7 (t=3.04) varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID varyansını %3 (t=2.25) oranında açıklamaktadır.

Çizelge 3.92’de TM2’de bağımlı ve bağımsız değişkenler üzerindeki toplam etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.92. TM2’ye ait toplam etkilere ilişkin özdeğer ve varyans açıklama oranları

		TDEG	TAID	SAK	SDEG	OAK	OGSR	OAID	ADEG
SAK	v	.06	.08	-	-	.62	.16	-	.26
	t	2.89	3.71	-	-	9.64	2.82	-	5.47
SDEG	v	.13	.23	.39	-	.25	.14	.39	.10
	t	2.85	5.89	6.64	-	6.36	4.11	5.14	455
ODEG	v	.25	-	-	-	-	.53	-	-
	t	3.66	-	-	-	-	6.82	-	-
OAID	v	.01	.52	.19	-	.12	.22	-	.05
	t	2.28	7.84	3.58	-	3.52	3.95	-	3.09
AGSR	v	.43	.15	-	-	-	-	-	.47
	t	8.14	4.41	-	-	-	-	-	9.99
ADEG	v	.22	.33	-	-	-	-	-	-
	t	3.39	4.86	-	-	-	-	-	-
DVTO	v	.07	.12	.33	.2	.21	.07	-	.23
	t	3.2	3.93	4.86	2.06	4.76	3.04	-	4.26

t: özdeğer, v: varyansı açıklama oranı

Çizelge 3.92 incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

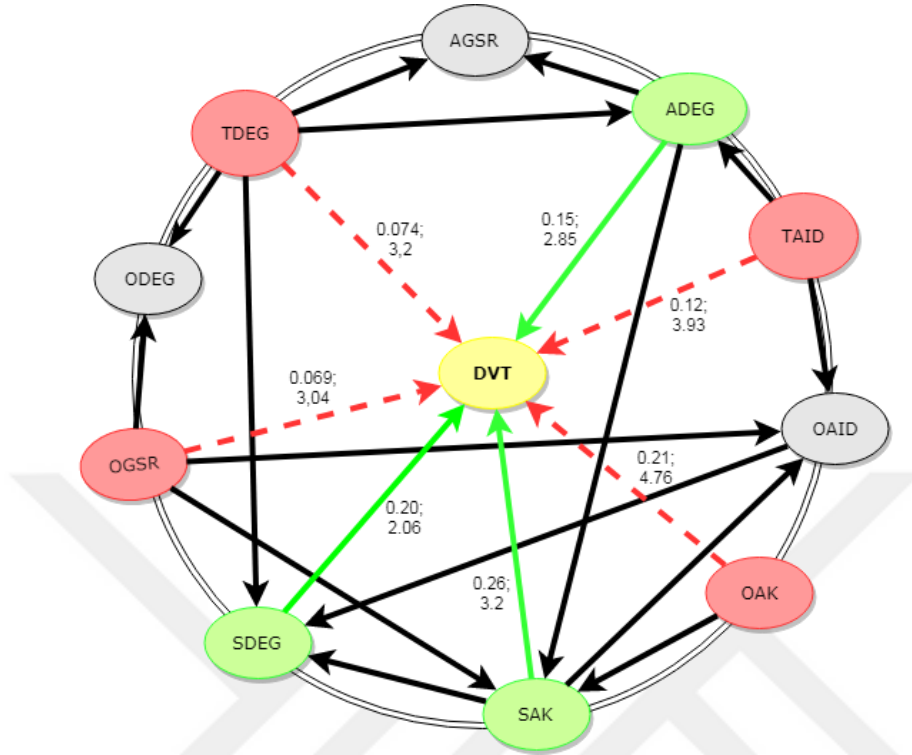
- SAK, DVT üzerinde doğrudan %26 ve SDEG üzerinden dolaylı %7 varyans açıklama oranı ile toplamda %33 varyans açıklama oranına sahiptir. Ayrıca SDEG ve OAID üzerinde sırasıyla toplamda %39 ve %19 varyans açıklama oranına sahiptir.
- SDEG, DVT üzerinde doğrudan sahip olduğu etki ile toplamda %20 varyans açıklama oranına sahiptir.
- ADEG, DVT üzerinde doğrudan %15; SDEG ve OAID üzerinden sırasıyla dolaylı %10 ve %5 varyans açıklama oranı ile birlikte toplamda %23 varyans açıklama oranına sahiptir. Ayrıca ADEG, AGSR üzerinde toplamda %47’lik varyans açıklama oranına sahiptir.

- OAK'ın DVT üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ancak SAK, üzerindeki doğrudan (%62); SDEG (%25) ve OAID (512) üzerindeki dolaylı varyans açıklama oranları ile DVT üzerinde toplam %21 varyans açıklama oranına sahiptir.
- TDEG'in DVT üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ancak TDEG, SAK, SDEG ve ADEG üzerindeki sırasıyla toplam %6, %13 ve %22 varyans açıklama oranları ile DVT'yi toplam %7 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca TDEG; ODEG, OAID ve AGSR'yi sırasıyla toplam %25, %1 ve %43 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır.
- TAID'in DVT üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ancak TAID, SAK, SDEG ve ADEG üzerindeki sırasıyla toplam %8, %23 ve %33 varyans açıklama oranları ile DVT'yi toplam %12 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca TAID; OAID ve AGSR'yi sırasıyla toplam %52 ve %15 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır.
- OGSR'nin DVT üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ancak OGSR, SAK üzerindeki doğrudan %16 ve SDEG üzerindeki dolaylı %14 varyans açıklama oranı ile DVT'yi toplam %7 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OGSR; ODEG ve OAID'i sırasıyla toplam %53 ve %22 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır.
- OAID, DVT üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir etkiye sahip olmamakla birlikte SDEG'i doğrudan bir etki ile toplam %39 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır.
- ODEG, DVT'yi doğrudan ya da dolaylı olarak açıklamamakla birlikte OADO'nun açıklayıcı faktörü ve yapısal modelin ögesidir.
- AGSR, DVT'yi doğrudan ya da dolaylı olarak açıklamamakla birlikte AADO'nun açıklayıcı faktörü ve yapısal modelin ögesidir.

3.6.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin aile, sınıf, okul ve toplumdaki demokratik ortama ilişkin algıları demokratik vatandaşlık tutumlarının yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Demokratik vatandaşlık tutumunu aile, sınıf,

okul ve toplumsal ortamda etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen yapısal eşitlik modeline ilişkin “ilişki ağı” Şekil 3.6’da gösterilmektedir.



Araştırmada ortaya konan ilişki ağı, aynı zamanda bireylerin sosyalleşme sürecindeki davranış gösterme eğilimini açıklayan bir “ekolojik sistemi” de ortaya koymaktadır. Bu sistem bireyleri aile, sınıf, okul ve toplum gibi giderek genişleyen sosyal ilişkiler ağı içinde anlamanın bir yoludur. Bronfenbrenner'a (1979: 21) göre “İnsan gelişiminin ekolojisi, aktif gelişen insanoğlunun ve o anki yaşam alanlarının değişen özellikleri arasındaki ilerleyen ortak uyumun bilimsel çalışmasını kapsamaktadır. Çünkü bu süreç bu yaşam alanları arasındaki ilişkilerden ve yaşam alanlarının düzenlendiği iç içe geçmiş daha geniş bağlamlardan etkilenir.”

Şekil 3.6 incelendiğinde; sınıf içi aktif katılım, sınıf ortamında benimsenen demokratik değerler ve aile ortamında benimsenen demokratik değerler öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanma sürecinde doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca ilişki ağı incelendiğinde öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen etmenlerin de birbirleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ilişki ağı dolaylı etkileri de içermektedir. Aile ortamındaki demokratik değerlerin; öğrencilerin sınıf içi aktif katılımını etkileyerek

sınıftaki demokratik değerler üzerinde dolaylı bir etki oluşturduğu (%7) ve bu ilişki ağı üzerinden demokratik vatandaşlık tutum varyansını dolaylı olarak %9 (Çizelge 3.91) olmak üzere toplamda %23 (Çizelge 3.92) oranında açıkladığı belirlenmiştir. Ün Açık göz (2009) de düzensiz ve ilgisiz aile ortamını, öğrencilerin sınıf içindeki uygunsuz davranışlarının altında yatan nedenlerden biri olarak tanımlayarak aile ortamının sınıf ortamı ile olan ilişkisine dikkati çekmek istemektedir. Benzer şekilde sınıf içi aktif katılımın sınıftaki demokratik değerleri de etkileyerek demokratik vatandaşlık tutumu varyansını dolaylı %8 (Çizelge 3.91) olmak üzere toplamda %33 (Çizelge 3.92) oranında açıklamaktadır. Ayrıca bir değişkenin birden fazla değişken etkisinde kaldığı görülmektedir. Sınıf içi aktif katılımın öğrencilerin okuldaki etkinliklere/uygulamalara aktif katılımından, okulda görev ve sorumluluk almalarından ve ailedeki demokratik değerlerden etkilendiği görülmektedir. Sınıf içi aktif katılım üzerinde etkiye sahip değişkenler aynı zamanda demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde de dolaylı etkilere sahiptir (Çizelge 3.91).

Yapısal modelin ilişki ağında yer alan dolaylı etkiler, toplumsal aidiyet ve toplumdaki demokratik değerler değişkenleri için de geçerlidir. Öğrencinin topluma aidiyet duygusunun aile ortamındaki demokratik değerleri etkileyerek demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Dahası, istatistiksel veriler detaylı incelendiğinde; topluma aidiyet duygusunu sınıf içi aktif katılım değişkenini etkileyerek sınıftaki demokratik değerler değişkeni üzerinde ve bu değişkenler üzerinden de demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde ayrıca dolaylı bir etki gösterdiği tespit edilmiştir (Çizelge 3.91). Benzer şekilde toplumdaki demokratik değerlerin, ailedeki ve sınıftaki demokratik değerler vasıtasıyla demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde dolaylı bir etkiye (%7) sahip olduğu belirlenmiştir. Çubukçu (2012) da gerçekleştirdiği nitel çalışmada, örtük programın resmi programın uygulanma sürecini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini belirlemiştir. Bu etkilerin nasıl oluştuğunu anlayabilmek ve yorumlayabilmek için araştırmanın farklı bölümlerinde yer alan bulguların değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerde, *“Öğrencilerin toplum yaşamında çevresini, sınıf arkadaşları ve ailesi oluşturmaktadır. Aile ve geniş toplumda sevgi ihtiyacını karşılayamayan öğrenciler küçük gruplar oluşturmaktadır. Bu grupların oluşumundaki temel görüş grup içindeki bireyleri diğer gruplara karşı korumaktır. Hâlihazırda farklı kültürel çevrelerden gelmiş olsalar da grup üyelerinin benzer politik görüşlere sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir”* düşüncelerine yer verilmektedir. Ayrıca

görüşmeler sonucunda, “*Toplumsal normlar, kurallar, yaşam biçimi, inanç sistemi, vb. ebeveynler tarafından çocuklarını olası toplumsal baskıdan koruma güdüsüyle aile ortamına taşınmaktadır. Çocuklar tarafından ise bu durum toplumsal baskının aile ortamında –özellikle yaşam biçimi üzerinde– başlaması olarak algılanmaktadır. Toplum tarafından aile bireylerine atfedilen roller, aile ortamında kuralların konması ve kararların alınması noktasında anne ve baba karakterinin etkin olmasına neden olmaktadır.*” düşüncesine ulaşılmıştır (Bkz.: Bölüm 3.3.5). Yapılan gözlemler sonucunda ise “*sınıf ortamında öğrencilerin en çok kendi akranlarından etkilendiği ve küçük gruplarla sosyalleştiği*” belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2.6).

Araştırma verileri öğrencilerin toplumsal etkilerden uzak tutmanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaşadığı toplum, birinci derecede ailesi, sınıftaki arkadaşları ve öğretmenleridir. Öğrencinin toplumsallaşması ve toplumdan nasıl etkilendiği ailesinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kendi yaşadıkları toplumdan nasıl etkilendiği ile ilgilidir. Literatür incelendiğinde benzer konuları çalışan araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Gollob vd. (2010) genç bireylerin sosyalleşme sürecini güçlü bir şekilde etkileyen diğer etmenlerin aile, akran ve medya olduğunu ifade etmişlerdir. Davies, Gregory ve Riley (1999) çalışmalarında aile, arkadaşlar ve öğretmenleri vatandaşlık eğitimini etkileyen önemli faktörler olarak tespit etmişlerdir. Doğanay ve Sarı (2004) ise veri analizleri sonucunda öğrencilerin temel demokratik değerleri sırasıyla en çok evde ailelerinden, derste öğretmenin anlattıklarından, sınıfta öğretmen ve arkadaşlarının davranışlarından, televizyon ve/ya gazetelerden ve okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendikleri bulgularına ulaşmışlardır. Demirhan Iscan ve Senemoğlu (2009) çocuklar aile ve toplum değerleriyle büyürken daha çok ilgi alanları ve medyanın, özellikle erken ergenlikte, kişisel gelişimleri üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Osler ve Starkey (2006) anne-babaların vatandaşlık eğitiminde öğretmenlere önemli destekler verebileceğini vurgulamaktadırlar. ”Crick Raporu” (1998) toplumun katılımı vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Büyükkaragöz ve Kesici’ye göre (1996) bireylere informal olarak demokrasi eğitimi toplum, aile ve devlet tarafından kazandırılır. Morrison (2008: 50) ise okul ve toplum arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadır: “okullar ve toplum birbirinin yansımasıdır. Belirli değerler ve inançlar toplumda egemendir ve okulda da öğretilmektedir”. Morrison’a (2008) göre okul ve toplum arasındaki bu ilişki bir döngüdür ve sahip olduğu değerler ve inançlar şunları içermektedir:

- Rekabetçi ahlak ve sabit inanç toplumda vardır ve bu meritokrasidir.
- Dışsal motivasyonun içsel motivasyondan daha önemli olduğunu
- Akademisyenlere aşırı değer verilmesi
- Çalışma, insan ve tabiat konularının birbirinden ayrılması ve parçalanmasına ilişkin bir inanç
- İtaatkârlığın eleştirel düşünmeden daha değerli olduğuna olan inanç
- Kişinin değerinin başkaları tarafından tanımlanabileceği inancı (iyi öğrenci ya da kötü öğrenci)

Toplumsal değerler ve aidiyet duygusunun demokratik vatandaşlık tutumu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi okulların toplumdan farklılaşmayan bireyler yetiştirdiğine işaret etmektedir. Toplumun, aileden ve eğitim sisteminden yetişmesini beklediği birey tipi ön plana çıkmaktadır. Okullar bir anlamda var olan toplumsal yaşantıya paralel birey tipi yetiştirmektedir. Türkoğlu (2011) eğitimin yalnızca kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarmakla kalmaması, kültüre yeni öğeler katarak onu geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Toplumun değişmeyen geleneksel norm ve değerlerinin bireyler üzerinde baskı ve stres oluşturduğuna ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir (Bkz.: Bölüm 3.3.5). Eğitimin en önemli toplumsal işlevi yenileşmeyi ve değişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Aksi takdirde kültürlerine yeni değerler katmayan toplumlar, gelişen yenedünya toplumları karşısında geri kalırlar (Türkoğlu, 2011). Benzer şekilde Yüksel ve Sağlam (2012) da eğitim hizmetlerinden yararlanma zorunluluğunun ortaya çıkmasını; çağdaş toplumların aktarılan kültürü geliştirecek yenilikçi ve yaratıcı birey gereksiniminden kaynaklandığını ifade etmektedirler.

Resmi programların incelenmesi kapsamında yapılan doküman incelemesinde toplumsal kültür ve değer yargılarını aktarmanın ötesinde kültür ve değerleri geliştirmek ve yenilemek adına okul düzeyinde bütüncül bir yaklaşımın benimsenmediği belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.1). Resmi ve uygulamadaki programlar, öğrenci ve öğrenciyi etkileyen topluluklar ve toplumlar arasındaki bu ilişki ağını işe koşacak işlevselliğe sahip olmalıdır. Demokratik vatandaşlık için eğitim programları bir okul eğitim programı olarak demokratik bilgi, beceri, değer ve tutumların uygulanmasına imkân sağlayan bütünsel ve disiplinlerarası yaklaşımla ele alınmalıdır. Eğitim programları her sınıf düzeyinde öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak okulun bütün paydaşlarını, özellikle ebeveynleri, kapsamalıdır.

Paydaşların dâhil edilmesindeki amaç, okul dışındaki yaşantıların –özellikle aile içi– okul yaşantılarını desteklemesini sağlamaktır. Okul ve sınıf çevresinin fiziksel özellikleri dikkate alınarak içerik yerel ve bölgesel bağlamda esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Okul çalışmaları, okul dışındaki aktiviteler (toplum hizmetler) ve öğrencinin toplumsal yaşamı arasında bağlantı kurulmalıdır. Gündoğdu ve Yıldırım (2010) çalışmalarında demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda okul ve aile arasındaki ilişkinin önemine işaret etmektedir. Lobman (2011) da yaratıcı etkinlikler için okulların ötesine, gençlerin demokrasinin katılımcısı ve kurucusu oldukları yeni yerlere bakılmasını vurgulamaktadır.

Uygulamadaki programların incelenmesi kapsamında yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin sınıf ortamında aile, sınıf, okul ve toplum arasındaki bu ilişki ağını kurabilecek ve yönetebilecek pedagojik yaklaşımı sergilemediği belirlenmiştir (Bkz.: Bölüm 3.5.2). Oysaki bu aşamada en önemli görev öğretim programlarının uygulayıcısı öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de benzer şekilde öğretmenler sınıf ve okul ortamındaki en önemli örtük program ögesi olarak yine öğretmenleri göstermişlerdir (Bkz.: Bölüm 3.4.2, Bölüm 3.4.3). Öğretmenlerin demokratik vatandaşlık eğitimi için sahip olması gereken yeterlikleri belli sınırlar içinde tanımlamak mümkün değildir. Bu yeterliklere evrensel boyut kazandırmak sınırlandırmak dışında çözüm üretmeyecektir. Öğretmenlerin demokratik vatandaşlık eğitimi için sahip olması gereken yeterlikler bölgesel politik, ekonomik ve toplumsal bağlamda şekillenmektedir. Ayrıca bölgenin tarihi, kültürü, değerleri, eğitim sistemi, inanç sistemi ve coğrafi konumu gibi özelliklerinin bu yeterlikleri etkilediği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ailelerin öğrenmelerin gerçekleşmesinde sınıf içi süreçlere odaklanması doğal bir tepkidir. Sınıf ortamı, öğrencilerin en fazla zaman geçirdikleri ve bilgi, beceri, davranış ve değerlerini şekillendirdikleri yerdir. Doğrulanan yapısal eşitlik modeli de, sınıfta algılanan demokratik ortama yönelik tutumun demokratik vatandaşlık tutumunun en önemli belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Model bu temel anlayıştan farklı olarak aile ortamında benimsenen değerlerin de demokratik vatandaşlık tutumlarının kazanılmasında doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca göz ardı edilen okul içi etkinlik ve uygulamaların, okul genelinde öğrenciye verilen sorumluluk ve görevlerin, toplumda benimsenen demokratik değerlerin ve topluma aidiyet duygusunun demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmasa da

dolaylı olarak kayda değer bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin akıl yürütmelerini ve davranışlarını sadece bireysel özellikleri ile yorumlamak mümkün değildir. Bireyleri yaşadıkları sosyo-kültürel ortam bağlamında görmek gerekir. Vatandaşlık eğitiminde bireysel özellikler ve sosyo-kültürel bağlam birlikte ele alınırsa demokratik bir toplum için yol alınabilir. Duman (2007b) bireylerin iki yönlü düşünmek durumunda olduğunu belirtmektedir. Birincisi, bireyselliği ve onu ne derecede gerçekleştirebildiğidir. İkincisi, toplumsallığı ve toplumsal bağlama nasıl katkı sağladığıdır.

Bu çalışmada demokrasi için eğitimin önemi, aktif katılımı ön plana çıkmaktadır. Eğitim, demokrasinin korunması için en önemli etkenler arasındadır. Bu durum okulların demokratik yaşam biçimini korumada önemini ortaya koymaktadır. Eğitim, vatandaşlık kültürü ve politik demokrasiye katılımı önemli bir belirleyicidir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi okul ortamındaki, özellikle sınıf ortamındaki, aktif katılım ve demokratik değerlerin varlığı öğrencilerin demokratik bir vatandaş olarak politik demokrasiye katılımına (Glaeser et al., 2012; Haste et al., 2017; Kuş, 2014; Torney-Purta et al., 2001) yönelik tutumlarında önemli rol oynamaktadır. Benzer şekilde Rousseau, John Stuart Mill, James Mill, John Dewey ve diğerleri katılımcılığın klasik demokratik teorisinin anahtar ögesi olduğunu savunmaktadır (Rainer & Guyton, 1999). Haste vd. (2017) vatandaşlık eğitiminin vurgulandığı bir eğitim programının, öğrenmenin bilişsel modelini yansıtabileceğini (Öğrencilere yasaların neler olduğu, nasıl yapıldığı ve devletin yapısı hakkında bilgiler verilebilir) ve bu bilgilerin öğrencileri oy kullanma sistemine katılmaları için motive edebileceğini ifade etmektedirler. Ancak bunun aktif vatandaşlık için yeterli olmadığını ifade ederek aktif katılımın önemine vurgu yapmaktadırlar. Daha önceki yıllarda da araştırmacılar (Torney-Purta et al., 1999; Veugelers, 2007; Winter, 2014) Haste vd. ile benzer bilgilere ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar politika hakkında bilgiye sahip olmanın, siyasi tercih yapmanın ve gidip oy kullanmanın ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık kriterlerini karşılamadığını belirtmektedir. Annette (2009), aktif vatandaşlık konusunda yaşam boyu öğrenme sağlayabilmek için katılımcı deneysel öğrenme ve politik öğrenmenin yenilikçi biçiminin işe koşulması gerektiğini belirterek benzer bir düşünce ortaya koymaktadır

Demokratik bir vatandaş yetiştirmede karşılaşılan en önemli engellerden biri, bireyin karakter gelişimi sürecinde bireysellik ve sosyal farkındalık konusunda yaşadığı çelişkidir.

İlerlemecilik akımı ile birlikte öne çıkan bireyin biricikliği toplumsal, ekonomik ve siyasi alandaki yansımalarıyla bireylerin bireyselliği olarak ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu durum okul ortamında, öğrencilerle yapılan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerde ve okul ve sınıf ortamında yapılan gözlemlerde öğrencilerin davranışlarına ve tutumlarına yansımaktadır. Eğitim sistemi demokrasinin ihtiyaç duyduğu özerklik ve sosyal farkındalık bakımından dengeyi bulmuş bireyler değil rekabetçi, akademik olarak başarılı ve yalnızlaşmış bireyler yetiştirmektedir. Eğitim programlarında; öğrencilerin yaşama kişisel anlam ve bakış açısı geliştirmelerine, yaşadıkları dünya ile küresel dünya arasındaki ilişkiyi kurmalarına, özerklik ile sosyal farkındalık arasındaki gerilimi azaltmalarına ve kendi değerlerini oluşturmalarına imkân tanınmalıdır. Ancak resmi programların incelenmesine yönelik yapılan doküman analizlerinde bu imkânların tanındığı söylenemez (Bkz.: Bölüm 3.5.1). Yirci ve Karaköse (2010) de, ancak demokratik bir eğitim politikasıyla eğitilmiş nesillerin demokratik bir toplum yaratacağına inanmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesidir. Verilerin elde edilmesi için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı karma model kullanılmıştır. Bu bölümde; DVTÖ, AADOÖ, SADOÖ, OADOÖ ve TADOÖ ile elde edilen nicel veriler ve gerçekleştirilen öğrenci odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, katılımcı olmayan sınıf içi gözlemler ve okul ortamında tutulan alan notları ile elde edilen nitel veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumları temel demokrasi kültürü, demokratik haklar ve eşitlik, görev ve sorumluluklar, demokratik katılımçılık, küresel vatandaşlık ve vatandaşlık değerleri boyutları açısından ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu için ortalama tutum puanları incelendiğinde; temel demokrasi kültürü boyutu için 4.464; demokratik haklar ve eşitlik boyutu için 4.573; görev ve sorumluluklar boyutu için 4.412; demokratik katılımçılık boyutu için 3.850; vatandaşlık değerleri boyutu için 4.270; ölçeğin toplam puanı için ise 4.090 olduğu görülmektedir. Küresel vatandaşlık boyutu için ise ortalama toplam puan 3.231’dir. Sınıflar bazında ise en düşük ve en yüksek tutum puanlarının onuncu sınıflar düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarında cinsiyet, ekonomik durum algısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, babanın doğduğu bölge, internet kullanımı yoğunluğu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilere ait demografik özelliklerin genel bir çerçevesi çizildiğinde; 277 kız ($\bar{X}$ =263.89) ve 214 erkek ($\bar{X}$ =222.84) olmak üzere toplam 491 öğrenci bulunmaktadır. Babanın doğduğu bölgeye bakıldığında önemli bir çoğunluğun ege bölgesi (f=167) ve doğu Anadolu bölgesi (f=110) kökenli olduğu görülmektedir. Ayrıca Karadeniz bölgesi kökenli 60, iç Anadolu bölgesi kökenli 57, güney doğu Anadolu bölgesi 48, Akdeniz bölgesi kökenli 26, Marmara bölgesi kökenli 18 ve Avrupa Birliği ülkeleri kökenli 5 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma yapılan grubun kültür bakımından karma bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeylerine göre annesi formal eğitim almamış 30 ($\bar{X}$ =214), ilkokul mezunu 138 ($\bar{X}$ =257.24), ortaokul mezunu 104 ($\bar{X}$ =253.04), lise mezunu 145 ($\bar{X}$ =230.39), lisans mezunu 70 ($\bar{X}$ =256.44) ve lisansüstü mezunu 4 öğrenci ($\bar{X}$ =298.12) bulunmaktadır. Baba eğitim düzeylerine göre babası formal eğitim almayan 2 ($\bar{X}$ =434), ilkokul mezunu 101 ($\bar{X}$ =239.61), ortaokul mezunu 118 ($\bar{X}$ =228.87), lise mezunu 158 ($\bar{X}$ =266.55), lisans mezunu 105 ($\bar{X}$ =235.53) ve lisansüstü mezunu 7 öğrenci ($\bar{X}$ =266.50) bulunmaktadır. 28 öğrenci ekonomik durumunu düşük ($\bar{X}$ =256.16), 435 öğrenci orta ($\bar{X}$ =256.16) ve 28 öğrenci yüksek ($\bar{X}$ =256.16) algılamaktadır. Öğrencilerin internet kullanım yoğunlukları incelendiğinde; günlük 12 öğrenci 1 saatten az ($\bar{X}$ =235.58), 99 öğrenci 1 saat ($\bar{X}$ =231.04), 128 öğrenci 2 saat ($\bar{X}$ =250.54), 113 öğrenci 3 saat ($\bar{X}$ =242.91), 59 öğrenci 4 saat ($\bar{X}$ =234.69), 32 öğrenci 5 saat ($\bar{X}$ =266.02), 6 öğrenci 6 saat ($\bar{X}$ =280.00) ve 42 öğrenci 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ =274.50) internet kullanmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları incelendiğinde; 149 öğrenci her gün ($\bar{X}$ =270.77), 162 öğrenci haftada birkaç kez ($\bar{X}$ =258.35), 85 öğrenci ayda birkaç kez ($\bar{X}$ =200.48) ve 47 öğrenci yılda birkaç kez ($\bar{X}$ =216.64) kitap okuduğunu belirtmiştir. 48 öğrencinin ise hiç kitap okumadığı ($\bar{X}$

=201.38) belirlenmiştir. Veri grupları arasındaki anlamlı farklılıklara ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Cinsiyet değişkenine göre kız ile erkek grupları arasında kız öğrenciler lehine TDK, DHE, GS, VD boyutları ile toplam puana ilişkin anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. DK ve KV boyutlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
- Anne eğitim düzeyine göre; KV boyutunda ilkökul öğrenime sahip grup ile lise öğrenimine sahip grup arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu anlamlı farklılığın lise öğrenimine sahip grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. TDK, DHE, GS, VD, DK boyutları ile toplam puana ilişkin anne eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
- Baba eğitim düzeyine göre; DHE boyutunda babaları ilkökul eğitime sahip olan grup ile babaları ortaokul eğitime sahip gruplar arasında babaları ortaokul eğitime sahip olan gruplar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KV boyutunda ilkökul öğrenime sahip grup ile lise ve lisans öğrenimine sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu anlamlı farklılığın lise ve lisans öğrenimine sahip grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. TDK, GS, VD, DK boyutları ile toplam puana ilişkin baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
- Kitap okuma sıklığına göre;
 - TDK alt boyutundaki farklılığın her gün kitap okuyan grup ile hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında her gün kitap okuyan grup lehine;
 - DHE alt boyutundaki farklılığın her gün kitap okuyan grup ile ayda birkaç kez kitap okuyan ve hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında her gün kitap okuyan grup lehine;
 - GS alt boyutundaki farklılığın her gün kitap okuyan grup ile ayda birkaç kez kitap okuyan ve hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında her gün kitap okuyan grup lehine
 - VD alt boyutundaki farklılığın her gün kitap okuyan grup ile hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında her gün kitap okuyan grup lehine, haftada birkaç kez kitap okuyan grup ile hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında haftada birkaç kez kitap okuyan grup lehine ve ayda birkaç kez kitap okuyan grup ile

hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında ayda birkaç kez kitap okuyan grup lehine

- Toplam puandaki farklılığın her gün kitap okuyan grup ile ayda birkaç kez kitap okuyan, yılda birkaç kez kitap okuyan ve hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında her gün kitap okuyan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca haftada birkaç kez kitap okuyanlar ile hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında haftada birkaç kez kitap okuyan grup lehine
 - DK alt boyutu için oluşan anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan grup ile yılda birkaç kez kitap okuyan ve hiç kitap takip etmeyen gruplar arasında her gün kitap okuyan grup lehine
 - KV alt boyutu için oluşan anlamlı farklılığın kitap takip etmeyen grup ile her gün kitap okuyan ve haftada birkaç kez kitap okuyan gruplar arasında her gün kitap okuyan ve haftada birkaç kez kitap okuyan gruplar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Babanın doğduğu bölge, ekonomik durum algısı ve günlük internet kullanım yoğunluğuna göre TDK, DHE, GS, VD, DK, KV boyutları ile toplam puana ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci görüşlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri öğrenci ile aile ortamı, sınıf ortamı, okul ortamı ve toplum ortamı açısından nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özelliklerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda belirlenen örtük program özellikleri aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 ana temadan oluşmaktadır:

- Aile ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, cinsiyet ayrımcılığı, ifade özgürlüğü, aile kuralları, ortam algısı, önemsenme, sevgi ve yönetim şekli unsurlarından oluşmaktadır.
- Okul ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, cesaretlendirme, cinsiyet ayrımcılığı, demokratik uygulamalar, eşitlik, fiziksel koşullar, hoşgörü, ifade özgürlüğü, okul kuralları, ortam algısı ve sevgi unsurlarından oluşmaktadır.
- Sınıf ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, eğitim programı, fiziksel koşullar, hoşgörü, ifade özgürlüğü, ortam algısı, öğretmen davranışları ve tutumları ve sınıf kuralları unsurlarından oluşmaktadır.
- Toplum ortamı ile öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program özellikleri baskı ve stres, cinsiyet ayrımcılığı, gelir adaletsizliği, ön yargı ve sevgi unsurlarından oluşmaktadır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri öğrenci ile aile ortamı, sınıf ortamı, okul ortamı ve toplum ortamı açısından nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özelliklerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program özellikleri aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 temadan oluşmaktadır:

- Aile ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri karar alma süreçlerine katılım, ebeveyn tutum ve davranışları, yönetim/aile yapısı, bireyler arası ilişkiler, medya ve değerler eğitimi öğelerinden oluşmaktadır.
- Sınıf ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri öğretmen tutum ve davranışları, resmi/uygulamadaki program, karar alma süreçlerine katılım, özgürlük,

öğrenci özellikleri, sınıf kuralları, sınıf içi ilişkiler, fiziksel koşullar, aktif katılım ve kültürel farklılıklar öğelerinden oluşmaktadır.

- Okul ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri değerler eğitimi, fiziksel koşullar, okul içi ilişkiler, öğretmen tutum ve davranışları, ebeveyn tutum ve davranışları, demokratik uygulamalar, kültürel farklılıklar, rehberlik hizmetleri, medya, yönetici tutum ve davranışları, okul kuralları, özgürlük ve karar alma süreçlerine katılım öğelerinden oluşmaktadır.
- Toplum ortamından kaynaklanan örtük program özellikleri toplumsal ilişkiler, baskı, medya, farklılıklar, adalet ve haklar öğelerinden oluşmaktadır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi program özellikleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi öğretim programlarının özellikleri, gözlemlerin gerçekleştiği sınıf düzeyinde okutulan öğretim programlarının doküman analizi yöntemiyle analiz edilmesiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda Ortaöğretim 10. sınıflarda okutulan Biyoloji, Girişimcilik, Dil ve Anlatım, Beden Eğitimi, Fizik 1, İngilizce 2, Türk Edebiyatı, Matematik, Kimya, Drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Diksiyon, Rehberlik, Uluslararası İlişkiler dersleri öğretim programları aşağıdaki boyutlar bakımından incelenmiştir;

- Öğrenme-öğretme yaklaşımı
- Temel beceriler
- Değerler eğitimi
- Ölçme ve değerlendirme
- Programın uygulanmasına ilişkin esaslar

Uygulamadaki eğitim programlarının özellikleri ise sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilerek belirlenmiştir. Katılımcı olmayan yarı yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen alan notları öyküleyici anlatım yoluyla aktarılmıştır. Sınıf içi gözlemlerde uygulamadaki eğitimsel programın aşağıdaki değişkenler çerçevesinde şekillendiği gözlemlenmiştir;

- Fiziksel koşullar
- İçerik
- Yöntem
- Sınıf içi ilişkiler
- Değerlendirme
- Karar alma mekanizması

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin aile, sınıf, okul ve toplumdaki demokratik ortama ilişkin algıları demokratik vatandaşlık tutumlarının yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Demokratik vatandaşlık tutumunu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan diğer bir çalışma öğrencilerin aile, sınıf, okul ve topluma yönelik demokratik ortam algısının demokratik vatandaşlık tutumu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin belirlenmesidir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesi amacıyla yapısal modele ilişkin teorik bir model kurulmuş, teorik modelle ilişkin ölçme modelleri ve yapısal model test edilerek doğrulanmıştır. Doğrulan teorik modeldeki doğrudan ilişkiler aşağıdaki gibidir:

- Topluma aidiyet duygusu (TAID), okuldaki aidiyet duygusunu (OAID) ve ailedeki demokratik değerleri (ADEG) doğrudan etkilemektedir.
- Toplumdaki demokratik değerler (TDEG), ailedeki demokratik değerleri (ADEG), ailede görev ve sorumluluk duygusunu (AGSR), okuldaki demokratik değerleri (ODEG) ve sınıftaki demokratik değerleri (SDEG) doğrudan etkilemektedir.
- Sınıf içi aktif katılım (SAK) okul içi aktif katılım (OAK), okul içi sorumluluklar (OGSR) ve ailedeki demokratik değerlerden (ADEG) doğrudan etkilenmektedir.
- Sınıftaki demokratik değerler (SDEG) okuldaki aidiyet duygusu (OAID) ve sınıf içi aktif katılımdan (SAK) doğrudan etkilenmektedir.
- Ailedeki görev ve sorumluluk duygusu (AGSR) ailedeki demokratik değerlerden (ADEG) doğrudan etkilenmektedir.
- Okuldaki aidiyet duygusu (OAID) sınıf içi aktif katılımdan (SAK) doğrudan etkilenmektedir.

- Okuldaki aidiyet duygusu (OAID) ve okuldaki demokratik değerler (ODEG) okul içi sorumluluklar (OGSR) alt boyutundan doğrudan etkilenmektedir.
- Demokratik vatandaşlık tutumu sınıf içi aktif katılım (SAK), sınıftaki demokratik değerler (SDEG) ve ailedeki demokratik değerlerden (ADEG) doğrudan etkilenmektedir.

Doğrulan teorik modeldeki dolaylı ilişkiler ise aşağıdaki gibidir:

- SAK; SDEG ve DVT varyanslarını sırasıyla dolaylı olarak %7 ve %8 oranı ile açıklamaktadır.
- ADEG; SDEG, OAID ve DVT varyanslarını sırasıyla dolaylı olarak %10, %5 ve %9 oranı ile açıklamaktadır.
- TDEG, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SAK (%6) ve SDEG (%2) üzerinden %7 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID ve AGSR varyanslarını sırasıyla %1 ve %11 açıklamaktadır.
- TAID, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SAK (%8) ve SDEG (%23) üzerinden %12 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID ve AGSR varyanslarını sırasıyla %2 ve %15 açıklamaktadır.
- OAK, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SDEG (%25) üzerinden %21 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID varyansını %12 oranında açıklamaktadır.
- OGSR, DVT üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da dolaylı olarak SDEG (%14) üzerinden %7 varyans açıklama oranı ile açıklamaktadır. Ayrıca OAID varyansını %3 oranında açıklamaktadır.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada, öğrencilerin demokratik vatandaşlık kazanımı sürecinde aile, sınıf, okul ve toplum ortamından kaynaklanan örtük program özelliklerinin önemi ortaya konulmuştur. Okullar sahip oldukları özellikler doğrultusunda örtük program öğelerini belirlemeli, planlamalı ve işe koşulmalıdır.

- Politika yapıcılar tarafından demokratik vatandaşlık eğitimi için coğrafi, kültürel ve toplumsal bağlamda ele alınmış bütüncül bir eğitim programı tasarlanabilir.
- Örtük program özellikleri, etkileri ve planlanması üzerine öğretmenlerle seminer ve atölye çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin teknoloji kullanımına duyduğu ilgi ve ihtiyaç göz önüne alınarak demokratik vatandaşlık ve dijital vatandaşlığın kazanımında daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmak için sınıf içinde ve dışında dijital araçların ve etkileşimli yazılımların kullanılmasına odaklanılabilir.

4.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Sınıf içi aktif katılım öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen en önemli etmenlerden biri olarak belirlenmiştir. Sınıf içi demokratik katılımçılık üzerine eylem araştırmaları yapılabilir.
- Bu çalışmada okul eğitimi üzerine aile ve toplumun doğrudan ve dolaylı anlamlı etkilerine rastlanmıştır. Vatandaşlık eğitimine ilişkin çalışmalar genel olarak okullar bazında gerçekleştirilmekte ve kavramsallaştırılmaktadır. Aile ve toplumda vatandaşlık eğitimi üzerine gerçekleştirilecek çalışmalar okul eğitimi üzerine yapılan çalışmalara ışık tutabilir.
- Demokratik vatandaşlık tutumlarının kazanılması sürecinde örtük programın önemli bir işlevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamında örtük program öğelerinin planlanması ve işlevsel olarak kullanılmasına yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin büyük bir bölümü her ne kadar aile ortamını demokratik olarak ifade etseler de aile içindeki baskı ve stres kaynakları, aile kurallarının belirlenmesinde bireylerin rolleri ve davranışları arasındaki tutarsızlıklar ve aile içi yönetim sistemleri incelendiğinde gerçek anlamda demokratik bir yapının olmadığı görülmektedir. Değişen aile içi roller ve demokrasi algısının belirlenmesine yönelik nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Toplum ortamındaki demokratik olmayan değerlerin ve davranışların demokratik vatandaşlık tutumu üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Demokratik olmayan değer ve davranış kaynaklarının belirlenmesine yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile desenlenmiş çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde değerler eğitiminin önemine dikkat çekilmektedir. Okul ortamında değerler eğitiminin işe koşulmasına yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Benzer çalışmalar diğer eğitim kademelerinde (okulöncesi, ilkokul, yükseköğretim vb.) gerçekleştirilebilir.



5. KAYNAKLAR

- Abramovich, S., & Brouwer, P. (2006). Hidden Mathematics Curriculum: A Positive Learning Framework. *For the Learning of Mathematics*, 26 (1), 12-16.
- Ackerman, B. (2013). Reviewing Democratic Citizenship? *Politics & Society*, 41(2), 309-317.
- Ackley, B. C., Colter, D.J., Marsh, B., & Sisco, R. (2003). Student Achievement in Democratic Classrooms. *ERIC*, ED475711.
- Akan, Y. (2011). *Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Demokrasi Bilinci (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akar, C. (2016). Investigating the Students' Perceptions of the Democratic Values of Academicians. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 96-139.
- Akbaşlı, S., Yanpar Yelken, T. ve Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94-108.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 183-198.
- Akyüzlü, K. A. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alkan, F. M. (2017). Öğretmenlerin Örtük Program Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 204-211.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Boston: Princeton University Press.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6 (33), 125-128.
- Alt, D., & Reingold, R. (2012). Multicultural and Democratic Curriculum. History, Problems and Related Metaphors. In D. Alt & R. Reingold (Ed.), *Moral Development and Citizenship Education: Changes In Teachers' Moral Role From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders* (p. 93). Rotterdam: Sense Publishers.

- Alpoğuz, D. ve Şahin, A. (2014). Demokratik veya Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 53-67.
- Annette, J. (2009). 'Active learning for active citizenship': Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 149-160.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Archibugi, D. (2016). World Citizenship. In Blaug, R. and Schwarzmantel, R. (Ed.), *Democracy: A Reader* (2nd ed.). Newyork: Columbia University Press.
- Arı, A. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması: Bir Durum Çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 119-139.
- Arslan, M. C.(2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Arthur, J., & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. London: David Fulton.
- Atasay, A. (1997). *İlköğretim ikinci kademe demokrasi eğitimi ve ilköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Aydemir, H. ve Aksoy, N. D. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi: Malatya Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279
- Ayhan Türkbay, R. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Silver, W. S. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education*, 23(5), 467-487.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <http://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

- Baran, S. S. (2010). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutum Geliştirmesinde Aile, Öğretmen ve Okul Yönetimini Algılama Biçimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Barber, B. R. (1998). *A passion for democracy: American essays*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bartels, R., Onstenk, J., & Veugelers, W. (2016). Philosophy for Democracy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 681-700.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ. H. (2014). Örtük Program Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetsel Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.
- Başaran, İ. E. (1986). Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 111-116.
- Battistoni, R. M. (1997). Service Learning and Democratic Citizenship. *Theory into Practice*, 36(3), 150-156.
- Beane, J. A (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. ve İçen, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri ile Demokrasi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Berkowitz, M. W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for Civic Character. In Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (Ed.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 399-409). London: Sage.
- Beutel, W. (2012). Developing civic education in schools: The Challenge. In Print, M. & Lange, D. (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 7-19). Rotterdam: Sense Publishers.
- Beyer, L. E. (1996). *Creating democratic classroom: The struggle to integrate theory and practice*. New York: Teacher College Press.
- Bickmore, K. (2001). Student Conflict Resolution, Power “ Sharing ” in Schools, and Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Biesta, G. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. In Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Ed.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 1-14). Newyork: Springer.
- Bingöl, D. (2000). Demokratik Tutum ve Değerler Açısından Üniversite Gençliği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 129-57.

- Birz a, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg : DGIV/EDU/CIT, 21.
- Blaug, R., & Schwarzmantel, J. (Eds.) (2016). *Democracy: A Reader* (2nd ed.). Newyork: Columbia University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education-An Introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bolat, Y. (2014).  ğrenci G z yle Sınıfın  rt k Programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 510-536.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149-160.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bozbek, M. ve Demir, S. B. (2014). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine Yönelik tutum  l eği; Geçerlik ve Güvenirlik  alışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 323–350.
- Bradshaw, R. (2014). Democratic Teaching: An Incomplete Job Description. *Democracy & Education*, 22(2), 1–5.
- Brayman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 8-22.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Brough, C. J. (2012) Implementing the Democratic Principles and Practices of Student-Centred Curriculum Integration in Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 23(2), 345-369.
- Burns McFadden, R. (2011). Urban high school students' attitudes toward democratic citizenship: A comparison of students in the NJROTC program and students in traditional civics classes. (Order No. 3466640, Wayne State University). ProQuest Dissertations and Theses,, 135. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/885187535?accountid=15331> on 20 September 2015.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Y ksek ğretim programları ve demokratik tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmelerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353–365.
- Cai, X. (2013). Education and Democracy in the 21st Century. *Democracy & Education*, 23(1), 1–2.
- Cárdenas, M. (2017). Developing Pedagogical And Democratic Citizenship Competencies. In Garcia-Cabrera, B., Sandoval-Hernández, A., Treviño-Villareal, E., Diazgranados Ferrás, S., Martínez, M.G.P. (Eds.), *Civics and Citizenship* (pp. 207-239). Rotterdam: Sense Publishers.
- Chamberlin, R. (2016). *Free Children and Democratic Schools: A Philosophical Study of Liberty and Education* (2nd ed.). Newyork: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Coleman, S., & Blumler, J. G. (2009). *The Internet and Democratic Citizenship: Theory, Practice and Policy*. Newyork: Cambridge University Press.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 29-36.
- Cotton, K. (1996). *Educating for citizenship. School improvement research series*. Retrieved from <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c019.html> on 2 July 2016.
- Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education 3. Relationship Between Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Council of Europe Publishing.
- Countway Guldbrandsen, M. (1998). A Democratic Approach to Classroom Management. *Classroom Leadership*, 2(1). Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/classroom-leadership/sept1998/A-Democratic-Approach-to-Classroom-Management.aspx> on 9 July 2016.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd ed.). Ohio: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 303-308.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (London, Qualifications and Curriculum Authority). Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> on 7 February 2017.

- Crick, B. (2016). Civic Republicanism and Citizenship: The Challenge for Today. In Blaug, R. and Schwarzmantel, J. (Eds.), *In Democracy: A Reader* (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Cunat, M. (1996). Vision, vitality, and values: Advocating the democratic classroom. In Beyer, L. E. (Ed.), *Creating democratic classrooms: The struggle to integrate theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Czajkowski, T. J., & King, M. (1975). The Hidden Curriculum and Open Education. *The Elementary School Journal*, 75(5), 279-283. The University of Chicago Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1000558> on 23 February 2014.
- Çamkerten, F. (2001), *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Program ve Çocukların Demokratik Davranışları ile Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, C. (2010). Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din: Paradigmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması. *Karadeniz Dergisi*, 8, 25-35.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2016). Meslek Lisesi Sınıflarında Öğretmen Davranışları: Örtük Program Açısından Bir İnceleme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (11), 1-15.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ve Bu Değerlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 261-274.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 1526-1534.
- Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2016). Çocuk Eğitiminde Demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, IX (I), 79-84 .
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: student-generated strategies. *Communication Education*, 53 (1), 103-115.
- Dauenhauer, B. P. (2003). Democratic Citizenship in Today's Europe. *The Good Society*, 12(1), 27-30.
- Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. C. (1999). *Good citizenship and educational provision*. London: Falmer Press.

- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341–358.
- Demirbolat, A. O. (1999) Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 229-244.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan Iscan, C., & Senemoğlu, N. (2009). Effectiveness of Values Education Curriculum for Fourth Grades. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1940). Creative democracy: The task before us. In Ratner, S. (Ed.), *The Philosopher of the Common Man* (220-228). New York: Greenwood Press.
- Dinesen, P. T., Nørgaard, A. S., & Klemmensen, R. (2014). The Civic Personality: Personality and Democratic Citizenship. *Political Studies*, 62(1), 134–152.
- Dilekmen, M. (1999). *Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 356 – 383.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. Şimşek, A. (Ed.), *İçerik türlerine Dayalı Öğretim* içinde (209-264). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğanay, A. (2012). A Curriculum Framework for Active Democratic Citizenship Education. In Print, M. and Lange, M. (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 19-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Doolan, K., & Domazet, M. (2007). Political Education in Croatian Secondary Schools: an emergency reaction to a chaotic context. *Research in Comparative and International Education*, 2(3), 210–221.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4 (2), 108-120.
- Duman, B. (2007a). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. (2007b). Eğitim Açısından Toplumsal Değişme ve Yenileşme. Karslı, M. D. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (241-284). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Duman, A. O. (2013). *Bilişsel Koçluk Yönteminin Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dundar, S. (2013). Students' Participation to the Decision-Making Process as a Tool for Democratic School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 867-875.
- Dündar, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 367-381.
- Dynneson, T. L., & Gross, R. E. (1985). An Eclectic Approach to Citizenship. *The Social Studies*, 76(1): 23-27.
- EACEA P9 Eurydice (2012). Avrupa'da Vatandaşlık Eğitimi. İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı Yayınları. 12 Ağustos 2016 tarihinde eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic.../139TR.pdf adresinden alınmıştır.
- Effrat, A., & Schimmel, D. (2003). Walking the Democratic Talk : Introduction to a Special Issue on Collaborative Rule-Making as Preparation for Democratic Citizenship. *American Secondary Education*, 31(3), 3-15.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College.
- English, F. W. (2010). *Deciding What to Teach and Test: Developing, Aligning, and Leading the Curriculum (3rd Ed.)*. California: SAGE Publications.
- Ergün, M., (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eskicumalı, A. ve Eroğlu, E. (2001). Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 165-189.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education, Democracy and Education*, 29(2), 410-435.
- Evcimik, S. Ç. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Eyce, B. (2000). Tarihten Günümüze Türk Aile Yapısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 4, 223-243.
- Ferguson-Patrick, K. (2013). Developing an inclusive democratic classroom "in action" through cooperative learning. *Australian Association for Research in Education*, 25.

- Fettahlioğlu, M. Ş. (2005). *KSÜ Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). Null Curriculum: Its Theoretical Basis Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16 (1), 33–42.
- Friere, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Galton, M., & Moon, B. (Eds.) (1983). *Changing Schools, Changing Curriculum*, London: Harper and Row.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 43-54.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Giroux, H. A. (1978). Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. *The Clearing House*, 52(4), 148-151.
- Gitlin, A. (1989). Educative School Change: Lived Experiences In Horizontal Evaluation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 322–339.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M., & Shleifer, A. (2012). Why does democracy need education ? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77–99.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, Ó., & Weidinger, W. (2010). Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. In Gollob, R., Krapf, P., & Weidinger, W. (Eds.), *EDC/HRE* (Vol. I). Bruxelles: Council of Europe.
- Goodman, J. (1989). Education for critical democracy. *Journal of Education*, 171, 2, 88-116.
- Gordon, D. (1981). The Aesthetic Attitude and the Hidden Curriculum. *Journal of Aesthetic Education*, 15(2), 51-63.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kuşak Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011), 1-14.

- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Graves, T. (2002). Building democracy in our schools and families. Retrieved from http://www.trainingwheels4ece.com/talk/building_democracy.htm. on 12 October 2016.
- Groot, I. (2011). Why we are not democratic yet: the complexity of developing a democratic attitude. In Veugelers, W. (Ed.), *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2004) Unity and diversity in democratic multicultural education. In Banks, J. A. (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71-96). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gülmek, M. N. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki: Zeytinburnu Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school*. Doctoral Thesis, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara
- Gündoğdu, K., & Yıldırım, A. (2010). Voices of home and school on democracy and human rights education at the primary level: a case study. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 2010 (11), 525-532.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Gür, H. (2006). Influences and Controls: The National Curriculum in England and Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 39-53.
- Güven, A. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, S. (2008), Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Güven, A. ve Akkuş, Z. (2004). Demokratik Değer Kazanımında Okulların Rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 217-224.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative & International Education*, 10 (1).

- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. NY: Teachers College Press.
- Hanson, J. S., & Howe, K. R. (2011). The Potential for Deliberative Democratic Civic Education. *Democracy & Education*, 19(2).
- Harris, C. (2005). Democratic Citizenship Education in Ireland. *The Irish Journal of Adult and Community Education*, 47-53, EJ874273.
- Haste, H., Bermudez, A., & Carretero, M. (2017). Culture And Civic Competence: Widening the Scope of the Civic Domain. In Garcia-Cabrera, B., Sandoval-Hernández, A., Treviño-Villareal, E., Diazgranados Ferrás, S., Martínez, M.G.P. (Eds.), *Civics and Citizenship* (pp. 207-239). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hewitt, T. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*. New York: Sage Publications.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher*. London: Routledge.
- Ho, L., Sim, J. B. Y., & Alviar-Martin, T. (2011). Interrogating differentiated citizenship education: Students' perceptions of democracy, rights and governance in two Singapore schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6.
- Hopkins, N. (2014). The Democratic Curriculum: Concept and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 416–427.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research (6th ed)*. Boston: Pearson
- Isin, E. F., & Turner, B. S. (Eds.). (2002). *Handbook of citizenship studies*. London: Sage Publications.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İlgar, L., İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüş ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 99-116.
- İlğan, A., Karayiğit, D. ve Çetin , B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Janmaat, J. G. & Piattoeva, N. (2007). Citizenship Education in Ukraine and Russia: Reconciling Nation-Building and Active Citizenship. *Comparative Education*, 43(4), 527-552. Taylor & Francis, Ltd.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143–162.
- Jover, G. (2012). Citizenship Education In and Out of School. In Print, M. & Lange, D. (Eds.), *In Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 41-56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Karaman Kepenekçi, Y. (1999). *Türkiye’de Genel Orta Öğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Merey, Z. (2013). Elementary school students’ views on domestic democracy. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(1), 71-93
- Karlsen, G. E. (2002). Eğitim Yönetişi, Küreselleşme ve Demokrasi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 93-104.
- Karslı, M. D. (Ed.). (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, C. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Demokratik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G., & Benton, T. (2009). *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002–2008): Citizenship education longitudinal study Seventh Annual Report (DCSF Research Report 172)*. London: DCSF.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice* (5th Ed.). London: SAGE Publications.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in school. *Oxford Review of Education*, 25(12), 274–285.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, National and International. In Gearon, L. (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school* (pp. 7-8). New York: Routledge Falmer.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kesson, K. R., & Ross, E. W. (2004). Defending Public Schools. In Gabbard, D. and Ross, E. W. (Eds.), *Teaching for a democratic society* (pp. 161-172), Praeger Publishers.
- Kıymet, S. (2006). Developing A Teacher Trainees'' Democratic Values Scale: Validity And Reliability Analyses. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1171-1178.
- Kocoska, J. (2009). The student's position in the democratic classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2429-2431.
- Koç, Y. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Konak, A. (2012). *İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Ders İçi Etkinliklerinin Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kondu, Z. ve Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi ne için verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 49-60.
- Kontaş, H., Selçuk, H. E. ve Polat, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Öğrencilerin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 2(44), 141-151.
- Korkmaz, H. E. ve Erden, M. (2013). Demokratik Bir Eğitim Ortamında Eğitim Programının Özellikleri. *NWSA-Education Sciences*, 1C0582, 8(2), 209-224.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, Z. (2014). Democratic environments offered to children at school, in the family, and in society: the case of Turkey. *Educ Res Policy Prac*, 13, 115-128.
- Kuş, Z., Sönmez, Ö. F. ve Karatekin, K. (2011). *Okulda Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi Eğitimi*. X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs (Sözlü Bildiri), Sivas.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2016). The Return of the Citizen. In Blaug, R. and Schwarzmantel, R. (Ed.), *Democracy: A Reader* (2nd ed.). Newyork: Columbia University Press.

- Leblanc, P. R., & Skaruppa, C. (1997). Support for Democratic Schooling: Classroom Level Change via Cooperative Learning. *Action in Teacher Education*, 19(1), 28-38.
- Lecompte, M. (1978). The Hidden Curriculum of the Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(1), 22-37, American Anthropological Association.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lobman, C. (2011). Democracy and Development: The Role of Outside-of-School Experiences in Preparing Young People to be Active Citizens. *Democracy & Education*, 19(1), 1-9.
- Markovik, M. (2010). Political Attitude and Personality in a Democratic Society. *The Western Balkans Policy Review*, 1 (1), 168-184.
- Marshall, T. H. (2016). Class, Citizenship and Social Development. In Blaug, R. and Schwarzmantel, R. (Eds.), *Democracy: A Reader* (2nd ed.). Newyork: Columbia University Press.
- Martin, J. R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Martinson, D. L. (2003). Defeating the "Hidden Curriculum": Teaching Political Participation in the Social Studies Classroom. *The Clearing House*, 76(3), 132-135. Taylor & Francis, Ltd.
- MEB (2007). *Sosyal Bilimler Lisesi Diksiyon ve Hitabet Dersi Taslak Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2009a). *Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (9–12. Sınıflar)*. Bursa.
- MEB (2009b). *Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2011a). *Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2011b). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 VE 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2011c). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2011d). *Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

- MEB (2011e). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*.
- MEB (2012a). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2012b). *Ortaöğretim Uluslararası İlişkiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2013a). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2013b). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2013c). *Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2014). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı(9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2017a). Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017b). Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017c). Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017d). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017e). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017f). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Meighan, R. (1981). *The hidden curriculum*. Retrieved from <http://www.sociology.org.uk/tece1tl.htm> on 12 February 2014 tarihinde alınmıştır.
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi: Karşılaştırmalı Kuramsal Bir Çalışma. *GEFAD*, 32(3), 795-821.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metin, M. (2002). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Demokratik Tutum Geliştirme ve İnsan Hakları Öğretiminin Önemi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Miles, M. B., & A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Miller, P. (2011). Free Choice, Free Schools and the Academisation of Education in England. *Research in Comparative and International Education*, 6 (2), 170-182.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24.06.1973.
- Miretzky, D. (2004). The Communication Requirements of Democratic Schools : Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123
- Mrnjaus, K. (2012). Teacher competences for education for democratic citizenship: Training and Classification Challenges. In Print, M. & Lange, D. (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 81-98). Rotterdam: Sense Publishers.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128.
- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Noddings, N. (2013). *Other people's children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Oral, B. (2008). The Evaluation of the Student Teachers' Attitudes Toward Internet and Democracy. *Computers & Education*, 50(2008), 437-445.
- Osborne, K. (1991). *Teaching for democratic citizenship*. Toronto: Our schools.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Osmanoğlu, A. E. ve Öztürk, C. (2012). Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Algısının Karşılaştırmalı Analiz. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 43-61.
- Oxfam (2015). Education for Global Citizenship: A guide for schools. Retrieved from <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides> on 7 September 2017.

- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretim* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmen, C. ve Er, H. (2012). Sanal Ortamda Vatandaşlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 204-216.
- Özpolat, A. (2010). Ailede Demokratik Sosyalleşme. *Aile ve Toplum*, 11(5), 9-24.
- Öztürk, S. R. (1994). *Sanata Duyulan İlgi Düzeyi ile Demokratik Tutum Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, M., Demir, S. ve Bay, E. (2015). Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Değer Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 274-296.
- Pala, A. (2011). The Need for Character Education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3 (2), 23-32.
- Parker, W. (2003). Diversity, globalisation and democratic education, curriculum possibilities. In Banks, J. A. (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspective* (pp. 433-458). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Patrick, J. J. (1991). Teaching the Responsibilities of Citizenship. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, ERIC Digest (ED332929).
- Patrick, J. J. (1997). Global Trends in Civic Education for Democracy. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, ERIC Digest (ED410176).
- Patrick, J. J. (1999). The Concept of Citizenship in Education for Democracy. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, ERIC Digest(ED432532).
- Patrick, J. J. (2002). Defining, Delivering, and Defending a Common Education for Citizenship in a Democracy. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, ERIC Digest (ED464886).
- Patrick, J. J., & Vontz, T. (2001). Components of education for democratic citizenship in the preparation of social studies teachers. In Patrick, J. J. and Leming, R. (Eds.), *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers* (pp.39-63). Bloomington, IN: Eric Clearinghouse for Social Studies.

- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: SAGE Publications.
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*. California: Sage Publication.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Pitkin, H. F. & Shumer, S. M. (2016). On Participation. *Democracy*, 2(4), 43-54.
- Portelli, J. P. & Solomon R. P. (Eds.) (2001). *The erosion of democracy in education*. Calgary, AB: Detselig Enterprises Ltd.
- Power, F. C., & Scott, S. E. (2014). Democratic citizenship: Responsible life in a free society. *School Psychology International*, 35(1), 50–66.
- Pryor, C. R. (2004). Creating a democratic classroom: Three themes for citizen teacher reflection. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 78-82.
- Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345.
- Print, M. (2012). Teacher Pedagogy and Achieving Citizenship Competences In Schools. In Print, M. and Lange, D. (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 113-128). Rotterdam: Sense Publishers.
- Print, M., & Lange, D. (Eds.) (2012). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Print, M., Ørnstrøm, S. & Nielsen, H. S. (2002). Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- Rainer, J., & Guyton, E. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15(1999), 121–132.
- Rasuly-Paleczek, G. (Ed.) (1996). *Turkish families in transition*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48–62.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972–991.

- Sadker, D., & Sadker, M. (1985). Sexism in the classroom. *Journal of Vocational Education*, 60(7), 30-32.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 335–364.
- Säfström, C. A. (2014). When the Wrong People Speak: On Bullying as a Political Problem for Democratisation in Schools. . In Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 139-150). Newyork: Springer.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. ve Sadık, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Sarwar, M., Yousuf, M. I., & Hussain, S. (2010). Attitude Toward Democracy In Pakistan: Secondary School Teachers’ Perceptions. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(3), 33-38.
- Scharf, P. (1976). The Democratic School as Social Curriculum. *The High School Journal*, 60(1), 17-25.
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative Rule-Making and Citizenship Education: An Antidote to the Undemocratic Hidden Curriculum. *American Secondary Education*, 31 (3), 16-35.
- Sears, A. M., & Hughes, A. S. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education*, 21(2), 123–142.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Shirazi, F., Ngwenyama, O., & Morawczynski, O. (2010). ICT expansion and the digital divide in democratic freedoms: An analysis of the impact of ICT expansion, education and ICT filtering on democracy. *Telematics and Informatics*, 27(2010), 21-31.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2006). Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stoddard, J. (2014). The Need for Media Education in Democratic Education. *Democracy & Education*, 22(1), 1-9.
- Subba, D. (2014). Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective. *American Journal of Educational Research*, 2 (12A), 37-40.
- Şahin, B. (2007). *Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Şeker, M. (2013). 8. Sınıf Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitaplarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 51-62.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü.ve Özdemir, Y. (2006). Lise Düzeyinde Eğitim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 165-172.
- Şişman, M, Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taçman, M. (1995). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları.
- Telatar, S. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toper, T. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Toy, S. (2004). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Tösten, R., Han, B., & Anik, S. (2017). The Impact of Parental Attitudes on Problem Solving Skills in High School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 170-174.
- Tse, T. K. (2009). Teachers and Democratic Schooling. In Saha, L. J. And Dworkin, A. G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 319-330). Springer International Handbook of Research on Teachers and Teaching, Volume 21.
- Turabik, T., & Gün, F. (2016). The Relationship between Teachers' Democratic Classroom Management Attitudes and Students' Critical Thinking Dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57.
- Türkoğlu, A. (2011). *109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Teknofset Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/> (05. 04. 2014)
- Ural, S. N. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Empatik Eğilim Düzeylerine Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uysal, B. (1984). Siyasal Katılma ve Katılma Davranışı Üzerinde Ailenin Etkisi. *Amme İdare Dergisi*, 17(4), 109–134.
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Van Poeck, K. & Vandenabeele, J. (2014). Education and Sustainability Issues: An Analysis of Publics-in-the-Making. In Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 195–210). Newyork: Springer.
- Vasan, S. (2007). Gendering Resource Rights and Democratic Citizenship. *Indian Journal of Gender Studies*, 14(1), 17-32.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37(1), 105–119.
- Villegas-Reimers, E. (1994). *Education for democracy. The role of schools*. Washington, DC: USAID.
- Villegas-Reimers, E. (2005). *Educating for Democracy: The Impact of Teacher Professional development*. Paper presented at the conference: "Education and the Civic Purposes of Schools," August 2005, San Jose, Costa Rica.

- Wallin, D. (2003). Student Leadership and Democratic Schools: A Case Study. *NASSP Bulletin*, 87 (636), 55-78.
- Weber, R. P. (1990) *Basic Content Analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wildemeersch, D. (2014). Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship. In Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 15–28). Newyork: Springer.
- Winter, M. D. (2014). Subjectificating Socialisation for the Common Good: The Case for a Democratic Offensive in Upbringing and Education. In Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 55–72). Newyork: Springer.
- Wraga, W. G. (1998, August). *Democratic leadership in the classroom: Theory into practice*. Speeches/Meeting Paper, Czech National Civic Education Conference, Olomouc. ERIC, ED427998.
- Wragg, E. C., & C. M. Wragg (1998). Classroom Management Research in the United Kingdom. *ERIC*, ED418971.
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 130-153.
- Wringe, C. (1984). *Democracy, Schooling and Political Education*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 593-602.
- Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokratik Hayat Ünitesinde Tartışma Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri Kazandırmasındaki Etkililik Açısından Resmi Ve Örtük Program İle Okul Dışı Etmenlerin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. & Türkoglu, A. (2017). Democratic Citizenship Attitude Scale: A Validity and Reliability Study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 649-664.
- Yıldırım, L. (1994). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin*

- Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (1998). *Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımları ve Kendini Açma Davranışları ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9 (3), 325-336.
- Yılmaz, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods (3rd ed.)*. London: Sage Publications
- Yirci, R., & Karaköse, T. (2010). Democratic education policy and Turkish education system. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 1330–1334.
- Yu, H. (2004). The power of thumbs: the politics of SMS in urban China. *Graduate Journal of Asia-Pacific Studies*, 2 (2), 30-43.
- Yüksel, İ ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğilim ve Bilim*, 27 (126), 31-37.
- Zwaans, A., van der Veen, I., Volman, M., & ten Dam, G. (2008). Social competence as an educational goal : The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), 2118–2131.

6. EKLER

EK 1: 2016-2017 eğitim-öğretim yılı araştırma izni

 T.C.
[REDACTED] KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36457172-605.99-E.9202408 29.08.2016
Konu : Cengiz YILDIRIM' ın tez çalışması hk.

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
[REDACTED]

İlgi: Adnan Menderes Üniversitesinin Rektörlüğü'nün 26/06/2016 tarih ve 82493341-605.99 sayılı yazısı.

Adnan Menderes Üniversitesinin Rektörlüğü'nün "Cengiz YILDIRIM' ın tez çalışması hk." konulu ilgi yazısı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

İlgi yazı ve ekleri doğrultusunda Öğretmen Cengiz YILDIRIM ın kurumunuzda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde çalışma yapabilesi için gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hasan KUYUMCU
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki: Yazı (1 Sayfa)

Dağıtım:
Tüm Resmi/Özel lise Müdürlükleri

EK 2: 2015-2016 eğitim-öğretim yılı araştırma izni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.11487637
Konu: Araştırma İzni.

11/11/2015

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 16/09/2015 tarih ve 6211 sayılı yazılarında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Cengiz YILDIRIM tarafından, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokratik Vatandaşlık Tutumlarının Resmi ve Örtük Program Açısından İrdelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde İlimiz [REDACTED] ortaöğretim okullarında veri toplama araçlarının geliştirilmesi, görüşme ve gözlem yapılması isteği belirtilmektedir.

Cengiz YILDIRIM'ın söz konusu tez çalışmasını, İlimiz [REDACTED] ortaöğretim okullarında uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

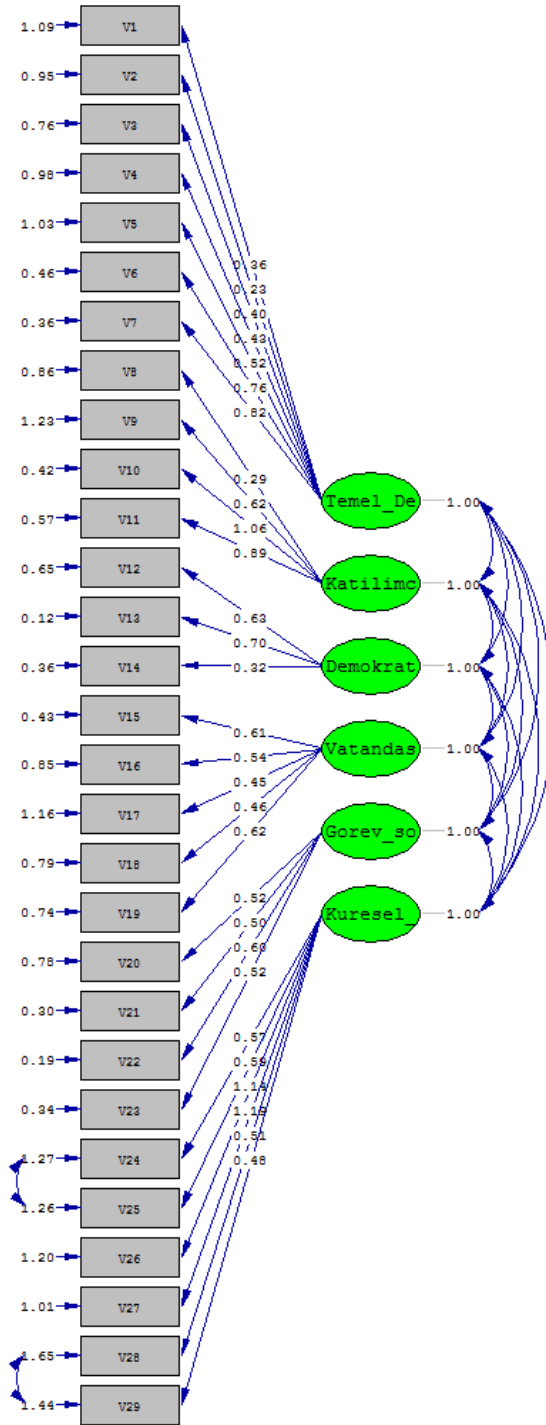
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/11/2015

Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3: DVTÖ ölçme modeli



Chi-Square=627.76, df=360, P-value=0.00000, RMSEA=0.045

EK 4: DVTÖ

Temel Demokrasi Kültürü	1	Farklı dini inanca sahip biriyle karşılaştığımda ön yargılı olurum.
	2	Farklı etnik kökenden biriyle karşılaştığımda ön yargılı olurum.
	3	Siyasi liderler tanıdıklarına ayrıcalık tanımalıdır.
	4	İnsanlar yaşadıkları ülkenin yönetimi yanlış kararlar alsa da desteklemeye devam etmelidir.
	5	En fazla maddi gelir elde edenler diğer vatandaşlardan daha fazla politik güce sahip olmalıdır.
	6	Kadınlar siyasete girmemelidir.
	7	Hukuk sistemi siyasetten etkilenmemelidir.
Demokratik Haklar ve Eşitlik	8	Her birey eşit haklara sahiptir.
	9	Kadın ve erkek eşittir.
	10	Her birey eşit oy hakkına sahiptir.
Görev ve Sorumluluklar	11	Her birey kendi kültürünü koruyarak ulusal kimliğe katkı yapmalıdır.
	12	Her birey doğal, kültürel ve mimari mirası korumakla sorumludur.
	13	Her birey kendisi ve toplumu için sorumluluk almalıdır.
	14	İyi vatandaş toplumsal hizmetlerde gönüllü olarak yer almalıdır.
Demokratik Katılımcılık	15	İyi vatandaş insan haklarını iyileştirmek için eylemlere katılmalıdır.
	16	İyi vatandaş çevreyi korumak için eylemlere katılmalıdır.
	17	İyi vatandaş devletin aldığı kararlara yönelik barışçıl protestolara katılmalıdır.
	18	Devletin her vatandaşa iş garantisi verme sorumluluğu vardır.
Küresel Vatandaşlık	19	Uluslararası olayları takip ederim.
	20	Uluslararası gelişmeleri takip ederim.
	21	Vatandaşlık sorumluluklarını deneyimlemek için toplumsal hizmetlerde görev alırım.
	22	Toplumdaki demokratik uygulamalara aktif olarak katılırım.
	23	Diğer ülkelerdeki insanlarla iletişim kurarım.
	24	Farklı ülkelerdeki insanların bulunduğu gruplara katılırım.
Vatandaşlık Değerleri	25	Başka ülkeden de olsa kendimi diğer insanların yerine koyabilirim.
	26	Farklı fikirlere hoşgörümlü olurum.
	27	Farklı anadile sahip insanların dilini konuşmasına saygı gösteririm.
	28	Etnik kültüre dayanan farklılıklar zenginliktir.
	29	Kendimi bir dünya vatandaşı olarak görürüm.

EK 5: AADOÖ

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
ADEG	1	Ailemde kendimi özgürce ifade edebiliyorum.	()	()	()	()	()
	2	Ailem söylediklerime önem verir.	()	()	()	()	()
	3	Ailemdeki bireyler farklı fikirlere hoşgörülüdür	()	()	()	()	()
	4	Aile içinde kendimi baskı altında hissediyorum	()	()	()	()	()
	5	Ailem istediğim yaşam biçimini yaşamama saygı gösteriyor	()	()	()	()	()
	6	Ailemde kız-erkek ayrımı yoktur	()	()	()	()	()
	7	Aile içinde alınacak kararlarda bana danışırlar.	()	()	()	()	()
AGSR	8	Aile içinde düzenli olarak yerine getirdiğim görevlerim vardır.	()	()	()	()	()
	9	Aile kurallarına uymaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
	10	Ailede herkesin yapması gereken görevler vardır.	()	()	()	()	()
	11	Ailedeki sorumluluklarımı yerine getiriyorum	()	()	()	()	()
	12	Ailem bana sorumluluk verir.	()	()	()	()	()

EK 6: SADOÖ

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
SAK	1	Sınıftaki ders içi etkinliklere aktif olarak katılıyorum.	()	()	()	()	()
	2	Sınıf içinde vatandaşlık sorumluluklarını öğrenebileceğim farklı aktiviteler gerçekleştiriyorum.	()	()	()	()	()
	3	Sınıf kurallarına uymaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
	4	Sınıf kurallarının belirlenmesine katılıyorum.	()	()	()	()	()
	5	Sınıf içinde gönüllü olarak sorumluluk alırım.	()	()	()	()	()
SDEG	6	Sınıf içinde hoşgörü ortamı vardır.	()	()	()	()	()
	7	Sınıfta işbirliği içinde çalışırız.	()	()	()	()	()
	8	Sınıf arkadaşlarım bana güvenir.	()	()	()	()	()
	9	Sınıfta kendimi özgürce ifade edebiliyorum.	()	()	()	()	()
	10	Sınıfta güncel olayları tartışırız.	()	()	()	()	()
	11	Sınıf öğretmenim bana güvenir.	()	()	()	()	()

EK 7: OADOÖ

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
OAK	1	Toplum hizmetlerine katılmak için görev alıyorum.	()	()	()	()	()
	2	Okulda politika ile ilgili düzenlenen etkinliklere katılıyorum.	()	()	()	()	()
	3	Okul etkinliklerinde gönüllü olarak sorumluluk alırım.	()	()	()	()	()
	4	Okuldaki diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışacağımız görevler alıyorum.	()	()	()	()	()
	5	Okul içinde vatandaşlık sorumluluklarını öğrenebileceğim farklı aktiviteler gerçekleştiriyorum.	()	()	()	()	()
	6	Okuldaki uygulamalara aktif olarak katılıyorum.	()	()	()	()	()
	7	Okulda sosyo-kültürel etkinliklere (koro, tiyatro, okul yemeği, gezi vb.) katılmam için beni cesaretlendirirler.	()	()	()	()	()
ODEG	8	Okuldaki vatandaşlık etkinliklerini yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
	9	Okulda kendimi baskı altında hissediyorum.	()	()	()	()	()
	10	Okul ortamı kendimizi geliştirmemize katkıda bulunuyor.	()	()	()	()	()
	11	Okul yönetimi ihtiyaçlarımızı önemsiyor.	()	()	()	()	()
	12	Okul ortamında kız-erkek ayrımı yoktur.	()	()	()	()	()
OGSR	13	Okulda kendimi özgürce ifade edebiliyorum.	()	()	()	()	()
	14	Öğrenciler birlikte çalıştığında okulda olumlu değişiklikler yapılabilir.	()	()	()	()	()
	15	Okul ortamında arkadaşlarımla ortak hedeflerimizin başarısı için sorumluluk aldığım öğrenme deneyimleri yaşıyorum.	()	()	()	()	()
	16	Okul ortamında kendi hedeflerimin başarısı için sorumluluk aldığım öğrenme deneyimleri yaşıyorum.	()	()	()	()	()
OAİD	17	Okul kurallarına uymaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
	18	Okulda bana güvenirlir.	()	()	()	()	()
	19	Okulda söylediklerime önem verilir.	()	()	()	()	()
	20	Okulda sevilirim.	()	()	()	()	()

EK 8: TADOÖ

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
TDEG	1	Yaşadığım çevrede farklı fikirlere hoşgörü gösterilir	()	()	()	()	()
	2	Yaşadığım çevre kendimi geliştirmeme olanak sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
	3	Yaşadığım çevrede kız-erkek ayrımı yoktur.	()	()	()	()	()
	4	Yaşadığım çevrede kendimi özgürce ifade edebiliyorum.	()	()	()	()	()
	5	Çevremdeki insanlar istediğim yaşam biçimini yaşamama saygı gösteriyor.	()	()	()	()	()
	6	Yaşadığım çevrede güncel olaylar ile ilgili tartışmalara katılırım.	()	()	()	()	()
TAID	7	Yaşadığım çevrede bana güvenirlir.	()	()	()	()	()
	8	Yaşadığım çevrede beni severler.	()	()	()	()	()
	9	Yaşadığım çevrede söylediklerime önem verilir.	()	()	()	()	()

EK 9: Kişisel bilgiler formu

1- CİNSİYET: ()KIZ ()ERKEK						
2. YAŞ:						
3- DOĞUM YERİ:						
4. BABANIN DOĞUM YERİ:						
5- AİLENİN EKONOMİK DURUMU: () DÜŞÜK () ORTA () YÜKSEK						
6- SINIF DÜZEYİ: () 9.SINIF () 10.SINIF () 11.SINIF () 12.SINIF						
7- ANNE EĞİTİM DÜZEYİ: () okuma-yazma bilmiyor () ilkokul () ortaokul () lise () üniversite () lisansüstü						
8- BABA EĞİTİM DÜZEYİ: () okuma-yazma bilmiyor () ilkokul () ortaokul () lise () üniversite () lisansüstü						
10- Günlük internet kullanım süreniz:						
1 saat	2 saat	3 saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat ve üstü
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12- Hangi sıklıkta kitap okuyorsunuz ?						
Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda Birkaç kez	Yılda birkaç kez	Takip etmiyorum		
☐	☐	☐	☐	☐		

EK 10: Kodlanmış öğrenci odak grup görüşmesi örneği

Tarih : 17.11.2016; Saat : 10:01:32-11:00:54; Süre : 59 dakika 22 saniye; Yer : Konferans salonu	Görüşmenin amacı : DVT'yi aile, sınıf, okul ve toplum ortamında etkileyen örtük program öğelerini belirleme Sınıf düzeyi : 10-Sınıf düzeyinde demokratik vatandaşlık tutumu en yüksek sınıf	
No	Betimsel veri	Araştırmacı kodlama ve yorumları
13	Araştırmacı: Ailenizdeki kurallar hakkında ne düşünüyorsunuz? Ailenizde kurallar nasıl belirleniyor?	
14	G2YKÖ1: Ailemde kuralları annem koyar. Babam daha çok baskın. Kurallara bazen uyuyorum, mesela bize konulan kurallar odanı topla vb. gibi. Bu gibi kurallarla tabii ki uyuyorum. Evin temelini oluşturan kurallara uyuyorum. Eve gelme saati gibi. Benim için yararlı olacağını düşündüğüm kurallara uyuyorum. Evde herkes kurallara uyar. Kendimi özgürce ifade edebiliyorum. Söylediklerimi önemsiyorlar.	Kural koyucu-anne Baba baskın Herkes Kurallara uyar İfade özgürlüğü Düşüncelerin önemsenmesi (Anne kural koyucu-ataerkil yapı- kurallara uyulması demokratik olduğunu göstermez)
15	G2YEÖ2: annem ev hanımı olduğu için evin kurallarını annem koyar. Bizimki daha çok demokrasi, bizim görüşlerimizde soruluyor. Ben kurallara uyuyorum. Annem daha baskın babam kendi hayatına düşkün. Bazen gelir bazen gelmez. Bence bu doğru değil. Ailesine daha çok zaman ayırmalı. Bizde herkes kendi dünyasında yaşıyor.	Anne kural koyucu Demokratik ortam (?) Baba kurallara uymuyor Aile içi ilişkiler (ilişkiler kopuk gibi) (Anne kural koyucu-anaerkil yapı- öğrenci demokratik olarak ifade etse de demokratik ortam yok, aile içi ilişkilerde demokratik yapının şekli değişiyor mu? Erozyona mı uğruyor)
16	G2YKÖ3: kendi görüşlerimi ifade edebiliyorum ama yine de sınırlandırarak onlara da hitap edebilecek şekilde konuşuyorum. Aile koruma amaçlı baskı altına alıyor. Kuralları annem koyar babam baskındır. Kuralları birlikte koyarlar aslında. Onlar kuralları bozdular mı bende bozuyorum.	İfade özgürlüğü Aile-baskı (toplum baskısından koruma amaçlı, kız öğrenci?, toplum baskısı kızlar üzerine mi kontrol et) Anne-kural koruyucu (Ebeveynler kural koyucu anne uygulayıcı-baba otoriter aslında), Baba baskın Tepkisel davranma
17	G2YKÖ4: babam annemden fikir alır. Baskın annemdir. Birlikte hareket ediyorlar. Beni ilgilendiren konuda soruyorlar. Fikirlerimizi alıyorlar. Çok kural koymuyorlar, küçüklükten öğrettikleri için şimdi kural koymuyorlar. Kendimi özgürce ifade edebiliyorum	Anaerkil yapı, Ebeveynler kural koyucu Düşüncelerin önemsenmesi Yaş ve eğitim ilişkisi İfade özgürlüğü
18	G2YKÖ5: Kuralları birlikte koyuyoruz ama baskın olan kesinlikle annem yani. Fikrimizi alırlar. Bazı konular sadece bilgimiz olsun diye konuşulur. Eğer beni baskı altına alacak bir kural koyarlarsa o kurala uymam. Annem bozmaz babam bozar. Kendimi özgürce ifade edebiliyorum	Ana erkil yapı Kuralların birlikte konması Düşüncelerin önemsenmesi (önemsenmiyor, sadece bilgi veriliyor) Baba kurala uymuyor İfade özgürlüğü

EK 11: Kodlanmış yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi örneği

Tarih : 13.09.2017	Görüşmenin amacı : DVT'yi aile, sınıf, okul ve toplum ortamında etkileyen örtük program öğelerini belirleme	
Saat : 12:00-13:00	Görüşme no : 3	
Yer : Boş bir oda		
No	Betimsel veri	Araştırmacı kodlama ve yorumları
28	Araştırmacı: Ailede öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanmalarını etkileyen öğeler sizce nelerdir?	
29	T.3: (53) Kararlar alınırken öğrencinin katılımı önemlidir. Öğrenciye yönelik durumlarda fikrinin sorulması ve seçmek istediği mesleğe kimin karar verdiği gibi.	Karar alma süreçlerine katılım Düşüncelerin önemsenmesi
30	Araştırmacı: Sınıfta öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanmalarını etkileyen öğeler sizce nelerdir?	
31	T.3: (54) Sınıfça alınan kararlarda; örneğin sınav tarihleri olsun, sınavın hangikonusları kapsayacağı olsun fikirlerini sorarım. (55) Olumsuz hallerde öğretmenlerin sorunu çözümlemede gösterdiği yaklaşımlar.	Karar alma süreçlerine katılım / sınav tarihi Karar alma süreçlerine katılım / sınav kapsamı Öğretmen tutum ve davranışları / çatışmaların çözümü
32	Araştırmacı: Okulda öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanmalarını etkileyen öğeler sizce nelerdir?	
33	T.3: (56) Okul ortamında ortak sosyal alanların bulunması, (57) sportif uğraşlarda çevredekilere saygı gösterilmesi, (58) kantinde sıraya girme, (59) giriş çıkışlarda iyi davranış sergileme öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutum kazanmalarında etkilidir.	Fiziksel koşullar / sosyal alanlar Değerler eğitimi / saygı Okul kuralları / sıraya girme Değerler eğitimi / iyi davranış sergileme
34	Araştırmacı: Okulda öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanmalarını etkileyen öğeler sizce nelerdir?	
35	T.3: (60) Toplumsal alanlarda demokrasi bilincini yerleştirmek istiyorsak bireyler kendi haklarını korumalı, başkasının haklarını korumalı, yani başkalarına kendisi gibi davranmalı, (61) olduğu gibi davranmalı ve herkesin haklarını kendisinininki kadar önemli olduğunu bilmelidir.	Haklar/haklarını koruma Haklar/ başkasının hakkını koruma
36	Bu ortamların (aile, sınıf, okul, toplum) birbirleri ile olan ilişkisini nasıl açıklayabiliriz?	
37	T.3: (62) Bu ortamlardaki davranışlar, onu sergileyen kişinin aslında sosyal birikiminin çıktısıdır. (63) Bu çıktının olumlu ya da olumsuz olması bireyin sosyal girişimine bağlıdır.	Toplumun birey, aile, sınıf ve okul üzerindeki etkisi Topluma aidiyet/sosyalleşme girişimi

EK 12: Öğrenci görüşme formu

Sevgili Öğrenciler,

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezinin konusunu ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumu oluşturmaktadır. Bu amaçla demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi ve örtük program öğelerinin belirlenmesi üzerine çalışmamı yürütüyorum.

Araştırma kapsamında yapacağımız görüşmelerle; elde edilen istatistikî veriler, öğrenci görüşmeleri ve gözlemler sonucunda belirlenen resmi ve örtük program öğelerinin demokratik vatandaşlık tutumunu nasıl etkilediği üzerine öğrenci bakış açısı ortaya konulacaktır. Yapılan görüşmelerde ilçe adı, okul adı ve öğrenci adı gibi bilgiler gizli tutulacaktır.

Cengiz YILDIRIM

1. Kendinizden bahsedebilir misiniz?
2. Ailenizdeki ortamın demokratik olması ya da olmaması sizin demokratik davranışlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?
3. Ailenizdeki ortamın ve ilişkilerin demokratik olup olmaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Okuldaki demokratik ortam ve uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Toplum hizmetlerine katılmak için görev almak istiyor musunuz?
 - b. Okul etkinliklerinde gönüllü olarak sorumluluk alır mısınız?
 - c. Okuldaki diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışacağınız görevler alıyor musunuz?
 - d. Okul içinde vatandaşlık sorumluluklarını öğrenebileceğiniz farklı aktiviteler olduğunu düşünüyor musun?
 - e. Okulda sosyo-kültürel etkinliklere (koro, tiyatro, okul yemeği, gezi vb.) katılmanız için sizi cesaretlendirirler mi? Kimler cesaretlendirir?
 - f. Okulda kendinizi baskı/stres altında hissediyor musunuz?
 - g. Okul yönetimi ihtiyaçlarınızı önemsiyor mu?
 - h. Okul ortamında kız-erkek ayrımı olduğunu düşünüyor musunuz?
 - i. Okulunuzda hoşgörü ortamı var mı?
 - j. Okulda kendinizi özgürce ifade edebiliyor musunuz?
 - k. Okul ortamında kendi hedeflerinizin başarısı için sorumluluk aldığınız öğrenme deneyimleri yaşıyor musunuz?
 - l. Okul kurallarına uymaya özen gösterir misiniz?
 - m. Okulda sevilir misiniz?
5. Farklı etnik köken, dini inanç ve dile sahip insanlarla karşılaştığınızda ya da iletişim kurduğunuzda nasıl hissediyorsunuz?
6. Gelir dağılımındaki adaletsizlikler için ne düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce gelir dağılımı nasıl olmalı?
7. Ailenizde, okulunuzda, çevrenizde farklı kültürlerle karşılaşılıyor musunuz?
 - a. Kültürel farklılıklar sizi düşünce ve duygu olarak nasıl etkiliyor?
8. Farklı ülkelerdeki kültürler, olaylar, diller hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Sınıftaki ortamın demokratik olup olmaması sizin demokratik davranışlarınızı etkiler mi? İlişkili olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Sınıftaki ders içi etkinliklere aktif olarak katılıyor musunuz?
 - b. Sınıf kurallarına uymaya özen gösterir misiniz? Uymuyorsanız neden uymuyorsunuz?
 - c. Sınıf kurallarının belirlenmesine katılır mısınız?
 - d. Sınıftaki hoşgörü ortamı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - e. Sınıfta işbirliği içinde çalışır mısınız?
 - f. Sınıfta kendinizi özgürce ifade edebiliyor musunuz?
 - g. Sınıfta güncel olayları tartışır mısınız?
 - h. Öğretmenleriniz size güvenir mi?
10. Toplum ortamının demokratik olup olmaması sizin demokratik davranışlarınızı etkiler mi?
11. Çevrenizdeki insanlar yaşam biçiminize saygı gösteriyor mu?
 - a. Herhangi bir tepkiyle karşılaşılıyor musunuz?
12. Güncel konularda kendinizi geliştirir misiniz?
13. Güncel olayları takip ederken yeni teknolojileri kullanır mısınız?
14. Okul da uygulanan resmi programlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK 13: Öğretmen görüşme formu

Öğretmen arkadaşlarım,

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezinin konusunu ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumu oluşturmaktadır. Bu amaçla demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen resmi ve örtük program öğelerinin belirlenmesi üzerine çalışmamı yürütüyorum.

Araştırma kapsamında yapacağımız görüşmelerle; elde edilen istatistikî veriler, öğrenci görüşmeleri ve gözlemler sonucunda belirlenen resmi ve örtük program öğelerinin demokratik vatandaşlık tutumunu nasıl etkilediği üzerine öğrenci bakış açısı ortaya konulacaktır. Yapılan görüşmelerde ilçe adı, okul adı ve öğretmen adı gibi bilgiler gizli tutulacaktır.

Cengiz YILDIRIM

1. Sizce vatandaşlık ve demokratik vatandaşlık kavramları ne ifade etmektedir?
 - a. Vatandaşlık;
 - b. Demokratik vatandaşlık;
 - c. Bu kavramların birbirleri ile olan ilişkisi nasıl açıklanabilir?
2. Genç bireylerin aktif, bilgilendirilmiş ve kendi demokrasilerinde iyi birer vatandaş olmaları için okul ortamında neler yapılabilir?
 - a. Hangi bilgi, beceri ve değerler öncelikli olarak kazandırılmalıdır?
3. Aktif ve bilgilendirilmiş bir demokratik vatandaş yetiştirmek için ne tür bir pedagojik yaklaşım sergiliyorsunuz? (Aktarılan içerik, yöntem, öğretmen-öğrenci ve sınıf içi ilişkiler, değerlendirme, karar alma mekanizmalarına katılım)
 - a. Demokratik vatandaşlığın öğretiminde model olan bir öğretmeni nasıl tanımlarsınız?
4. Öğrencileri demokratik bir vatandaş olarak hazırlarken okullarda önümüze çıkan fırsatlar ve engeller nelerdir?

Fırsatlar;

Engeller;
5. Okulunuzun öğrencilere vatandaşlıkla ve demokrasiyle ilgili vermeye çalıştığı mesajlar ve değerler nelerdir?
 - a. Aile ve toplumda, okulun bireye verdiği mesajları destekleyen ya da çatışan ne gibi mesajlar bulunmaktadır (örnek verebilirsiniz, örneğin cinsiyet rolüne bakış açısı).
6. Mevcut şartlarda (fiziksel koşullar, personel yetkinliği, öğrenci profili, veli profili, toplumsal kültür ve değerler) demokratik eğitimi sağlamanın yolları nelerdir?
7. Öğrencilerin sorduğu sorulara verilen cevaplarda sahip olduğunuz bilgi birikimi ve hayata bakış açınız mı yoksa resmi programda yer alan bilgiler mi öncelik kazanıyor? Neden?
8. Okutduğunuz ders ile ilgili gerekli bilgi ve kaynaklara nereden ulaşıyorsunuz?
9. Aile, sınıf, okul ve toplumda öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumu kazanmalarını etkileyen değişkenler sizce nelerdir?
 - a. Aile ortamında;
 - b. Sınıf ortamında;
 - c. Genel okul ortamında;
 - d. Toplumda;
 - e. Bu ortamların (aile, sınıf, okul, toplum) birbirleri ile olan ilişkisini nasıl açıklayabiliriz?
 - f. Sizce öğrencinin demokratik vatandaşlık bilgi, beceri, değer ve tutumunu geliştirmede en aktif rolü hangisi (aile, sınıf, okul, toplum, vd.) üstlenmektedir? Neden?
10. Resmi programları (Öğretim programları) demokratik vatandaşlık bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırmada yeterli buluyor musunuz?
 - a. Yeterli bulduğunuz yönleri;
 - b. Yetersiz bulduğunuz yönleri;
11. Öğrenciler okulunuzdan mezun olduğu zaman vatandaş ya da demokratik vatandaş olarak onlardan beklentileriniz nelerdir?
12. Okul ve sınıf içinde öğretim kalitesini olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Cengiz YILDIRIM

Doğum Yeri ve Tarihi: İzmir / 26.12.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi: Muğla Sırkı Koçman Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ EğitimProgramları ve Öğretim (YL-Tezli)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (KPDS: 74; ÜDS: 71.250)

İş Deneyimi

Öğretmen: (2007-2013) Dalaman Atakent İlköğretim Okulu, Dalaman/Muğla

Öğretmen: (2013-Devam Etmekte) Didim Efeler Ortaokulu, Didim/Aydın

İletişim

e-posta Adresi: cengizyildirim2010@gmail.com

Tarih: 30.03.2018