

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK
TUTUMLARI İLE AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (KADIKÖY
İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Selami KARDAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2013

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK
TUTUMLARI İLE AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Selami KARDAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar

İstanbul - 2013

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2013**

ONAY

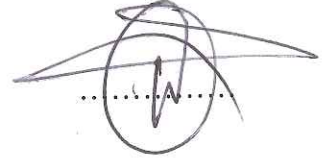
Selami KARDAŞ tarafından hazırlanan ‘6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)’ başlıklı bu çalışma, 26. Temmuz 2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR



JÜRİ ÜYESİ: Prof. Dr. Halil EKŞİ



JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Katılmış



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı : Selami KARDAŞ

Doğum Yılı : 1989

Doğum Yeri: Batman

EĞİTİM:

2006 Batman YDAL

2011 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programına Giriş

DENEYİM:

2011 – K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Araştırma Görevlisi

2012- Marmara Üniversitesi Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta: selamikardas@gmail.com

Görev Yaptığı Kurum: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*“Ve gördük ki
mekan değildir zamandır önemli olan
ve lakin
o da değildir
eylemdir önemli olan
ve o dahi değildir
kalb
olmadıkça.”*

Kalblerini tanıyabilen insanlara...

ÖNSÖZ

İnsanların bir arada yaşayabilmesi için, bu insanların en başta birbirlerine saygı duymaları önemlidir. İnsanların birbirlerinin farklılıklarına anlayışlı olabilmeleri ve diğerlerinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermesi, yani gerekli olan demokratik tutuma sahip olması, belli bir ahlaki olgunluk gerektirmektedir. Bu çalışma 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran bu durumun ortaya konması ve gerekli düzenlemelerin yapılması açısından önemlidir.

Eric Fromm'un bende derin anlamlar uyandıran ve hayatı nasıl yaşamamız gerektiğini çok veciz şekilde anlatan bir sözü var: "İnsanın insana kattığı anlam dışında yaşamın hiçbir anlamı yoktur, insan başkalarına yardım etmediği sürece yapayalnızdır." Bu çalışmaya başlarken de Eric Fromm'un belirlediği bu ölçütlere uygun olsun diye hedeflemiştim, öyle ümit ediyorum ki bu çalışma ilgili alanda faydalı olacak, diğerlerine yaptıkları çalışmalarda yardımcı olacaktır.

Bu yola girerken Frantz Fanon'un şu sözleri bana işaret fişeği oldu: "Entelektüel yabancılaşma burjuva toplumunun bir ürünüdür. İnsan, insana özgü bir dünyanın ideal var olma şartlarını yaratmak imkanını ancak benliğin yeniden ele geçirilmesi ve arındırılması yönünde göstereceği çaba ve özgürlüğün sürdürülmesi için taşıyacağı hassasiyet sayesinde bulacaktır."

Ve yine devam ederken dikkat etmem gerekenleri gösteren şu sözleri: "Size söylemek istediğim, ölümün her zaman bizimle, hep yanı başımızda olduğudur; önemli olan ondan ne zaman kaçıp kurtulacağımız değil, inandığımız fikirler için elimizden gelenin azamîsini yapıp yapmadığımızdır... Eğer en başta bir amacın hizmetkârı değilsek, halkın, adalet ve özgürlüğün sevdalısı değilsek, yeryüzünde bir hiçiz demektir." Şu aşamaya kadar ve bundan sonra bu idealde devam etmeyi ümit ediyorum.

Tez süreci boyunca her konuda yardımcı olan ve her türlü desteği sağlayan Program Danışmanım Prof. Dr. Halil Ekşi'ye, araştırmanın analizlerinde bana yardımlarını esirgemeyen Akif Avcu'ya ve bu hayata anlamlı bakmama oldukça katkı sağlayan ailem

ile özellikle ağabeyim ve aynı zamanda iyi bir dost olan Fatih’e teşekkür etmem gerekiyor.

Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar için ne desem eksik kalacak olsa da ayrı bir parantez açmam gerekiyor. En büyük desteği ve cesareti ondan aldım, sürecin zararsız ve en sağlıklı şekilde tamamlanmasında en büyük pay onun. Yetmeyecek olsa da buradan ona da çok teşekkür ediyorum.

Selami Kardaş

ÖZET

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İstanbul Kadıköy’de öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları nasıldır?
2. İstanbul Kadıköy’de öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin ahlâkî olgunluk seviyeleri nasıldır?
3. İstanbul Kadıköy’de öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ve ahlâkî olgunluk seviyeleri; yaş, cinsiyet, anne mesleği, baba mesleği, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, ailenin gelir durumu, yaşamın çoğunun geçirildiği yer değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İstanbul Kadıköy’de öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ve ahlâkî olgunluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçe merkezinde yer alan ilköğretim okulları ile sınırlanmıştır. Okulların ve öğrencilerin seçiminde tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu ve Bülent Dilmaç (1999) tarafından geliştirilen “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ile “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili analizler “SPSS 15.0” programı kullanılarak yapılmıştır. Çözümleme ve yorumlamalarda ortalama (x), standart sapma (ss), bağımsız grup t-testi, frekans, yüzde dağılımları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile demokratik tutumları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, ahlaki olgunluk, demokrasi, demokratik tutum

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate the relationship between democratic attitude and moral maturity of sixth grade students in terms of several variables. It is looking for an answer to the following questions in the research prepared in accordance with relational survey model.

1. What are the democratic attitude of sixth grade students in Kadıköy?
2. What are the moral maturity levels of sixth grade students in Kadıköy?
3. Do the democratic attitude and the moral maturity levels of sixth grade students in Kadıköy differentiate into age, gender, mother job, father job, educational level of mother, educational level of father, income statue of student's family, place the student has lived for a long time?
4. Is there any relationship between democratic attitude and moral maturity of sixth grade students in Kadıköy?

Research sample is composed of secondary schools in Kadıköy, Istanbul. The selection of schools and students is done by disproportionate random cluster sampling.

In this research, Personal Information Form developed by investigator, "Moral Maturity Scale" translated by Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu and Bülent Dilmaç (1999) and "Democratic Attitude Inventory" are used.

"SPSS 15.0" statistics program is used for analyzing data in this research. Analyzing and commenting phases; average (x), standard deviation, independent t test, frequency, percentage distributions, ANOVA, Pearson moment correlation coefficient are used.

According to the results, there is positive relationship between sixth grade students' democratic attitude and moral maturity level.

Key-words: Moral, moral maturity, democracy, democratic attitude

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler.....	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sayıtlılar.....	3
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	5
2.1. Ahlak.....	5
2.2. Düşünce Tarihinde Ahlak	6
2.3. Ahlakla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	8
2.3.1. Psikanalitik Kuramda Ahlâk Kavramı	9
2.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramında Ahlâk Kavramı	10
2.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramında Ahlâk Kavramı	10
2.4. Ahlâkî Olgunluk	17
2.5. Ahlâkî Olgunlukla İlgili Yapılan Çalışmalar	18
2.5. Demokrasi.....	22
2.6. Demokrasinin Temel Değerleri	23
2.6. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi.....	24
2.7. Demokrasi ve Eğitim	25
2.8. Demokratik Eğitim	26
2.8.1. Öğretmen Tutumları	27
2.8.1.1. Otoriter Öğretmen Tutumu	27
2.8.1.2. Demokratik Öğretmen Tutumu.....	27
2.8.1.2. İlgisiz Öğretmen Tutumu.....	28
2.8.1. Demokrasi ve Okul	28
2.9. Demokratik Tutumlar	30
2.9.1. Demokratik Tutumların Geliştirilmesinde Ailenin Yeri ve Önemi	31
2.9.2. Demokratik Tutumların Geliştirilmesinde Okulun Yeri ve Önemi	33
2.9.3. Demokratik Tutumların Geliştirilmesinde Eğitimcilerin ve Çevrenin Yeri ve Önemi.....	34
2.10. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	35
2.10.1. Demokratik Tutum İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	35
2.10.2. Demokratik Tutum İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	50

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği	51
3.3.3. Ahlaki Olgunluk Ölçeği.....	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Çözümlemesi	53
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	56
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Betimleyici İstatistikler	56
4.2. Araştırmada Kullanılan DTÖ ve AÖÖ'nun Psikometrik Özellikleri	59
4.3. Bazı Demografik Özelliklerin Öğrencilerin Demokratik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi.....	60
BÖLÜM V: SONUÇ	67
5.1. Yargı	67
5.2. Tartışma	71
5.2.1. Cinsiyet Farklılığına Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar	71
5.2.2. Anne Baba Meslek Durumu Farklılığına Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar.....	71
5.2.3. Anne Baba Eğitim Durumu Farklılığına Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar.....	72
5.2.4. Aile Gelir Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar	73
5.2.5. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar.....	74
5.2.6.Yaşa Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar.....	75
5.3. Öneriler	75
5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:	76
5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler:	76
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 : Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistikler.....	56
Tablo 2 : Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistikler.....	57
Tablo 3 : Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerinin Farklı Meslek Gruplarına Göre Dağılımları	57
Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerinin Eğitim Seviyelerinin Dağılımları	58
Tablo 5 : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Hane Toplam Gelir Dağılımları.....	58
Tablo 6 : Yaşamın Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşke Türü.....	59
Tablo 7 : Araştırmada Kullanılan DTO ve AOÖ'ye Verilen Yanıtların Betimleyici İstatistikleri	59
Tablo 8 : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin DTO ve AOÖ Puanları Arasındaki İlişki .	60
Tablo 9 : Cinsiyet Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 10 : Anne Meslek Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması	61
Tablo 11 : Baba Meslek Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması.....	62
Tablo 12 : Farklı Anne Eğitim Seviyesi Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması	62
Tablo 13 : Farklı Baba Eğitim Seviyesi Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 14 : Farklı Aile Gelir Durumu Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması	64
Tablo 15 : Yaşamın Çoğunun Geçtiği Farklı Yerleşke Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması.....	65
Tablo 16 : Farklı Yaş Gruplarında Yer Alan Öğrenciler için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması	65

KISALTMA VE SEMBOLLER

AOÖ: Ahlaki Olgunluk Ölçeği

DTÖ: Demokratik Tutum Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Demokrasi, halkın egemen olduğu yönetim şeklidir. Seçme ve seçilme yöntemiyle çoğunlukta olanların kararlarıyla ülkenin yönetilmesi durumudur.

Tüm dünyada çeşitli milletlerin bir arada yaşadıkları tarih boyunca görülmüştür. Ülkemiz de Osmanlı İmparatorluğu döneminden bu yana birçok millete ev sahipliği yapmıştır. Farklı kültürlerden farklı insanların bir arada yaşaması kültürel bir zenginlik sağlarken, böyle bir ortamda sorun yaşamak da kaçınılmaz olmaktadır. Azınlık sorunlarının çözülmesinde ise demokrasi kavramı ortaya çıkmaktadır. Kişilerin haklarını elde etmesi, adalet ortamının sağlanması için demokratik ortamın oluşturulması şarttır. Bir ülkede demokratik ortamın oluşturulması ise, ülke vatandaşlarının demokratik tutum kazanmasıyla mümkün olabilecektir. Bu bakımdan, demokratik tutum kazandırmanın çocuk yaşlarda başlamasıyla uygun demokratik koşulların sağlanabileceği söylenebilir.

Ahlak, bireyin doğru ve yanlış ayırt edebilmesini sağlayan değerler ve ilkeler bütünüdür (Can, 2008). Çeşitli bilim insanları tarafından incelenen ahlak kavramı, çeşitli sorunların çözümünde önemli bulunmuştur. Ahlaki gelişimini üst düzeye taşımış bireylerin oluşturduğu bir toplumda daha az problemlerle karşılaşılacağı ve barışçıl bir ortam oluşacağı kabul görmektedir.

Ahlaki olgunluğa erişmiş bir birey, doğru ve yanlış arasında bir karar verirken başkalarının hak ve özgürlüklerine de saygı gösterir. Demokratik toplumlarda bireylerin birbirlerine saygı duymaları önemlidir. Herkesi ilgilendirecek bir kararın alınmasında tüm bireylerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve saygı konusunda hassas davranan bireyin ahlaki açıdan kendini geliştirmiş olduğu söylenebilir. Ahlaki olgunluk düzeyine erişmiş bir birey, kendisi için beklediği özgürlükleri başkaları için de talep edecektir. Bu bakımdan, ahlaki olgunluk ve demokratik tutum kavramları iç içe geçmiştir.

Bu araştırmanın problemi, ilköğretim 6. sınıfın ahlaki gelişim dönemleri açısından önemi düşünüldüğünde bu dönemdeki ahlaki olgunluk düzeyi ile demokratik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İstanbul’da öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile demokratik tutumları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

1. İstanbul’da öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları nasıldır?
2. İstanbul’da öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi nasıldır?
3. İstanbul’da öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ve ahlaki olgunluk düzeyleri;
 - a. Yaş
 - b. Cinsiyet
 - c. Anne eğitim düzeyi
 - d. Baba eğitim düzeyi
 - e. Anne mesleği
 - f. Baba mesleği
 - g. Yaşamın çoğunun geçirildiği yerdeğişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İstanbul’da öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Büyük bir insan topluluğunun bir arada yaşayabilmesi için, bu insanların en başta birbirlerine saygı duymaları önemlidir. İnsanların birbirlerinin farklılıklarına anlayışlı olabilmeleri ve diğerlerinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermesi, yani gerekli olan demokratik tutuma sahip olması, belli bir ahlaki olgunluk gerektirmektedir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ise, bu durumun ortaya konması ve gerekli düzenlemelerin yapılması açısından önemlidir.

Öte yandan araştırma sonuçlarının yapılabilecek yeni araştırmalar için bir veri sağlayacağı ve alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcı öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Araştırma kapsamı içerisindeki öğrenciler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
3. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.
4. Kullanılan anketler istatistiksel açıdan güvenilirlerdir.
5. Bu konudaki uzman ve literatür taraması araştırmanın geçerliliği bakımından yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, MEB 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma; Demokratik Tutum Ölçeği, Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ahlak: Bireyin doğru ve yanlış ayırt edebilmesini sağlayan değerler ve ilkeler bütünüdür (Can, 2008).

Ahlaki olgunluk: Bireyin, iç ve dış baskılara rağmen objektif bir bakış açısıyla doğruyla yanlış ayırt edebilme özelliğidir.

Demokratik tutum: Bireyin, demokrasi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını kapsayan tutumudur.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Ahlak

Ahlak gibi toplumsal hayatı bütünüyle kapsama yeteneğine sahip kavramların en önemli sorunu onların çerçevelerini belirlemektir. Ahlak da henüz netleştirilemeyen kavramlardandır. Bu tarz kavramların çerçevelerinin belirlenmesinde ahlakın kendisinden ziyade ahlakın ilişkili olduğu kavramlara daha çok yer verilmektedir. Kökeni itibariyle Arapça olan ahlak kavramı bir insanın yaratılışı gereği gerçekleştirdiği davranışı dile getiren hulk sözcüğünün çoğuludur. Ahlak kavramı; töre, gelenek, görenek, alışkanlık, yerleşik hale gelmiş duygululuk durumu, huy ve karakter anlamlarını çoğul olarak kapsamaktadır (Gündüz, 2010).

Kelime anlamı olarak tabiat, huy, karakter, hal ve hareket biçimi gibi kavramlara karşılık gelen ahlak insanda yerleşmiş bir karakter yapısına dikkat çekmekte ve bireylerin kendi istekleriyle gerçekleştirdikleri hareketleriyle ilgilenen bir alandır. Terim olarak ise ahlak; “umumi bir hayat tarzını”, “bir grup davranış kuralını” ve “davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan fikri bir araştırmayı” ifade etmek üzere üç farklı şekilde kullanılır (Kılıç, 1992).

Aydın (2003), ahlakın üç farklı şekilde kullanıldığını belirtir. Bunlar İslam ahlakının örnek olarak gösterilebileceği ‘genel bir hayat tarzı’, meslek ahlakının örnek olarak gösterilebileceği ‘bir grubun davranış kuralları’ ve ahlak felsefesinin örnek olarak gösterilebileceği ‘davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışmalar, araştırmalar’ şeklindedir.

Ahlak kişinin iyi ve doğru olanları yapması, kötü olanlardan sakınması için oluşturulmuş kuralların oluşturduğu bir sistem ve dolayısıyla aynı zamanda bir yaşam tarzıdır. Ahlak kişinin hem insani ve manevi karakter özelliklerini hem de doğasına ait huylarını belirleyen özellikler bütünüdür (Yavuz, 1994).

Ahlaki özellikler hayatın ilk dönemleriyle başlayan ve ömür boyunca devam eden sosyalleşme süreci dahilinde toplumun değer yargılarını tanıma, kabul etme ve içselleştirme çabaları sonucunda kazanılır. Toplumdaki ahlaki değerler sağlıklı bir

kişilik kazanımının yanında bireyin aynı zamanda doğru ve erdemli davranışlar geliştirmesini sağlar. Bu ahlaki değerler kişinin hayatta ortaya koyduğu her türlü düşünce, zihin yapısı, söz, eylem ve hareketlerinin temelini oluşturur. İnsanın davranışlarından onun nasıl bir ahlaki kişilik ve karaktere sahip olduğu anlaşılır. Ahlak bütün toplumlarda iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerlerin tanımlanmasında ve bu değerler sonucunda kişilerde oluşan fikir, duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış biçimlerinin geliştirilmesini sağlar. Ahlaki değerlerin bir diğer özelliği insanları şiddete başvurmaktan ve ümitsizlikten koruyarak toplumun dejenere olmasını engellemektir (Küng ve Kuschel, 1995).

İnsanın hayatını yalnız olarak sürdüremeyeceği gerçeği ve varlığını devam ettirme sorunu insanların birlikte bir toplum olarak yaşamasını zorunlu kılmıştır. Toplum içerisinde birlikte yaşamak durumunda olan insanlar toplumun varlığını devam ettirmesi için ahlaki esaslar geliştirmişlerdir. Bundan ötürü doğruluk, adalet, dürüstlük gibi kavramlar evrensel hale gelmişlerdir (Dönmezer, 1994).

Ahlaki kaideler toplumdan topluma değişiklik gösterebildiği gibi zaman içinde toplumların inanç ve gelenekleri değiştikçe ahlaki değer ve yargılar da zamanla değişebilmektedir. Bir yerde oldukça makul karşılanan bir hareket başka bir yerde nefret edilen bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir (Öymen, 1975)

Ahlakın kural ve sınırlarını belirleyen iki önemli unsur zaman ve sosyal çevredir. Yaşanan hiçbir olay aynı zaman diliminde birden fazla tekrar edemez. Zaman ilerledikçe buna bağlı olarak insanlar, insanların yaşadıkları, olaylar, sosyal yaşam ve hayat şartları da değişim gösterir. Dolayısıyla sosyal hayatın değişmesine bağlı olarak sosyal hayatın tesiri altında bulunan ahlaki değer, ilke, kural ve kaideler de değişirler (Uygur, 1996).

2.2. Düşünce Tarihinde Ahlak

Kant'ın etikle ilgili öne sürdüğü fikirler etik tarihi açısından bir dönüm noktası olarak görülebilir. Kendisine karşı olan pek çok düşünürün yazdıkları da dahil etikle ilgili felsefi yazıların birçoğu Kantçı terimlere dayanır. Bunun sebebi Kant'ın kendi dönemine kadar egemen olan 'Mutlulukçu Etik' anlayışını değiştirerek, hatta tersine çevirerek etikte yeni bir dönemin başlamasını sağlamış olmasıdır. Etik tarihinde bu

kadar önemli yer tutan bu filozofun ahlak eğitimine dair de ilginç ve dikkat çekici görüşleri vardır (Yayla, 2005).

Kant'ın geliştirdiği sistemde ahlak pratik akıl üzerinden temellendirilir. Akıl ahlaki değerleri ortaya koyar, teorik olarak deneyimlediğimiz dünya bilgisini bize verirken, pratik kullanımda da ahlaki özgürlüğün sınırlarını, genel geçer sınırlarını belirler. Akıl böylece ahlaksal olarak nasıl davranmamız gerektiğini belirleyen kurallar koyar ve bu kurallara göre hareket etmemizi sağlar (Kant, 1999).

Ahlak eğitimi bağlamında ele alındığında Kant'ın eğitimin temel amacının ahlak yasasına bağlı bir ahlakileşme ve insanileşme gerçekleştirmek olduğunu savunduğunu görüyoruz. İnsanın ödev bilinciyle, ahlak yasasına göre davranmaya ve ahlaki açıdan özgün bir şahsiyet geliştirmesi gerektiğini savunan Kant, bundan dolayı çocukların mümkün olduğu kadar erken dönemden itibaren ödev ve disiplin kavramlarına uyum sağlamaları gerektiğini belirtir. Ahlak eğitiminin ahlak felsefesine uygun bir şekilde uygulanması gerektiğini belirten Kant, ahlak eğitiminin disiplin üzerine değil, belli kurallara ve yasalara dayanıp buna göre uygulanması gerekir. Ahlak eğitimi çocuğun şahsiyetinin oluşmasının temelini oluşturur. Kant karakterin ahlaki prensiplere göre hareket etme alışkanlığı olduğunu ve karakterini gerçekleştirmiş bir çocuğun ahlaki fiiller gerçekleştirdiğini belirtir. Ayrıca Kant'ın ahlak eğitimi anlayışında ödül ve cezaya yer yoktur çünkü ceza korkusundan ve ödül isteğinden ötürü gerçekleştirilen eylemin hiçbir ahlaki değeri yoktur. Bir eylem sadece özünde iyi ve erdemli olduğundan ve ahlaki kurallara uygun gerçekleştiği zaman ahlaki eylem sayılır. Çocuk iyiyi anlamadan, tam olarak kavramadan bazı davranışlarda bulunmasının bir anlamı yoktur. Asıl önemli olan ve eylemi ahlaklı kılan iyiliği iyilik olduğu için yapmak, kötülükten de kötülük olduğu için sakınmaktır. Ahlak eğitimi çocuğa uyması gereken kuralları baskı, disiplin ve zorlamayla değil kavrama, açıklama ve benimseme yoluyla öğretilmelidir. Sadece bu şekilde sağlam bir ahlak eğitimi çocuğu bilinçli ve ahlaki eylemler gerçekleştirmeye yöneltecektir (Yayla, 2005).

Ahlak anlayışının 18. Yüzyıl aydınlanmasına kadar felsefi akımın insan davranışlarının nihai amacının mutluluk olduğu fikri etrafında toplandığı söylenebilir. Hayatın merkezinde mutluluk vardır, insan bu amaç uğrunda çalışır ve yol alırsa hayatı anlam kazanır ve ahlaklı insan olma yolunda yol alır. İlkçağ düşünürlerinden Sokrates, ahlaken

üstün olmayı bilgiye bağlamış, doğru bilginin insanı doğru eyleme ulaştırabileceğini savunmuştur. Sokrates ahlaklı olmanın özünün iyiyi bilmekten geçtiğini, bilginin insanın iradesine tesir ettiğine, kimsenin bile bile kötülük işlemeyeceğini, kötülüğün bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bilgiyle birlikte ahlakın da öğretilebileceğini ve ahlakla mutluluğun aynı olduğunu Sokrates savunmuştur. Diğer bir ilkçağ filozofu Aristo ise mutluluğun erdemlerle kazanılacak iyi ve güzel bir hayat için çabalamak olduğunu belirtmiştir. Aristo etiğin kendisinin mutluluk ve erdemle ilgili olduğunu kabul etmiş, mutluluğun elde edilmesinde de aşırılıklardan uzak kalmayı, dengeli davranmayı temel argüman olarak sunmuş ve bunun bir erdem olduğunu da savunmuştur (Kırbıyık, 2012).

Yakın geçmiş filozoflarından Schopenhauer düşünce ve edebiyat dünyasında en çok ahlak öğretisiyle etkili olmuştur. Ona göre irade bir yaşama, var olma isteğidir, iradenin bilgiyi yönlendirmesi gerektiğini savunur. Bilinçli iradenin bencil olduğunu, “ben” de başlayıp “ben” de bittiğini belirtir. İsteklerimizin doyuma ulaştırılması ve sonlandırılmasının mutluluk olduğunu ama mutluluğa ulaşmanın mümkün olmadığını çünkü iradenin eğer yöneldiği amaçlara ulaşırsa bir eylemsizlik içine gireceği ve böylece iradenin ortadan kalkacağını savunuyor. İsteklerin doyuma ulaşması imkansızdır ve bunun iradenin doğasında olması gerekir. Schopenhauer’in kötümserliği işte bu temele dayanır, tedirginlik ve iç rahatlığın olmayışının acıya neden olduğunu, mutluluğun ise iç rahatlığı ve dinginlik olduğunu belirtir. Mutluluk ulaşılması imkansız bir gayedir ama insan sürekli onun peşinde koşar, bundan dolayı dünya çok kötü bir dünyadır. Bu kötü dünyadan korunmanın yolu dış etkilerden ve güdülenmelerden sıyrılmasıdır. Bu bir özgürlüktür ve ancak iradenin olumsuzlanmasıyla ulaşılabilir. Bu olumsuzlamanın ilk aşaması da başkalarına merhamet ve şefkat duymaktır. Toplumsal ahlaklılık ve adaletin temeli bu merhamet duygusudur. İkinci aşama, bütün isteklerin sona ermesi, bütün kişisel ve toplumsal yarar düşüncesinin ortadan kalkması ve insanın bir iç rahatlığı ve dinginliğine ulaşmasıdır (Hilav, 2002).

2.3. Ahlakla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Ahlak gelişimi tarihte yüzyıllar boyu dinin ve felsefenin konusu olagelmıştır. Psikoloji alanının da gelişimiyle birlikte ahlaka bilimsel biçimde yaklaşım 20. Yüzyılın

başlarında Sigmund Freud ve Jean Piaget gibi psikologların ahlaki gelişim ile ilgili kuram geliştirmeleriyle başlamıştır (Çileli, 1986).

Önceleri felsefe ve dinin konusu kapsamında yer alan ahlak psikolojinin gelişimiyle birlikte bir öğrenme ve gelişme konusu haline gelmiş ve ahlak gelişimi ile ilgili her biri bir öncekini kapsamakla birlikte onlardan ayrılan ve üstüne yeni kavramlar ekleyerek daha üst düzey aşamalar halinde ilerlediğini savunan kuramlar geliştirmişlerdir (Aydın, 2003).

2.3.1. Psikanalitik Kuramda Ahlâk Kavramı

Bu kuramın kurucusu Sigmund Freud'un ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalarının çıkış noktasını akılcı davranıştan saparak katı ahlak kuralcılığına yönelen hastaların neden böyle davrandıklarını anlamaya çalışması oluşturmuştur (Çileli, 1986).

Bu kuramda ahlak gelişimi kişilik gelişimiyle birlikte duygusal- güdüsel bir süreç olarak ele alınmıştır. Kişilik gelişimini id, ego, süperego şeklinde üç alt sisteme ayıran Freud, ahlak gelişimini de bu üç alt kavram arasındaki uyum ve dengeyle açıklamıştır. Özel bir ahlak gelişimi kuramı geliştirmemiş ama kişilik gelişim süreçleri içerisinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı etki bıraktığına dikkat çekerek çocuk yetiştirme teknikleri üzerinde durmuştur (Çileli, 1986; Freud, 1997).

Freud kişilik gelişimi gibi ahlak gelişiminin de oral, anal, fallik, latent ve genital olmak üzere 5 evreden geçerek gerçekleştiğini savunur. Süperego, üç ile 5 yaşları arasına tekabül eden fallik döneminde gelişme gösterir ve bu dönemde erkek çocuklar Oedipus karmaşası, kız çocuklar Electra karmaşası yaşar. Bu karmaşada çocuk karşı cins ebeveyne yakınlık duymaktan dolayı suçluluk duyar. Dönem sonunda ise erkek çocuklar babalarıyla, kız çocuklar anneleriyle onlara karşı oluşturdukları olumsuz duyguları, onların özelliklerini toplumun da etkisi doğrultusunda benimseyerek bastırır ve onlarla özdeşim kurarak yaşadıkları karmaşaları çözer ve süperego gelişir. Çocukların toplum tarafından belirlenen cinsel rolleri ve kuralları öğrendikleri evre bu evredir (Çileli, 1986; Freud, 1994).

Freud'un bu üçlü kişilik yapısı ve gelişim dönemleri ile ilgili kavramları psikolojinin yanında sosyal psikoloji, antropoloji, psikiyatri ve sosyoloji gibi bilimlerde de etkisini

göstermiştir. Bunun yanında bazı araştırmacılar yine bu kuramın fazla katı ve dar olan çerçevesinin genişletilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramında Ahlâk Kavramı

Psikososyal gelişim kuramının öncüsü Erik Erikson ahlak gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini öne sürmüştür, ona göre süperego gelişimi sekiz dönemden oluşan insan dönemlerinin çocuğa toplumsal ve değer ve kuralların aktarıldığı üçüncü dönemine denk gelmekte, bu dönemde oluşmaktadır. Bu dönem girişime karşı suçluluk duygularının yaşandığı dönemdir. Burada Freud'un oedipal çatışmalarının yerini karşılıklı düzenleme alır.

Bu dönemde çocuk kendi yapmak istedikleri ve anne babasının beklentileri arasındaki farkı görür. Burada çocuk çok fazla gelişen gizil güçlerini anne babasının onaylayacağı şekilde yontmak zorunda kalır. Giderek onların istediklerini özümser ve onlara ters davrandığında kendini cezalandırır. Bu dönemde bundan dolayı ciddi bir sorgulama içerisindedir. Toplum tarafından onaylanmak için beklentilere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir ve toplumsal kuralları öğrenirken 'yasak' ve 'ayıp' ları öğrenmeye başlar (Çileli, 1986).

2.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramında Ahlâk Kavramı

Ahlak gelişimini bilişsel gelişimi baz alarak inceleyen ve değerlendiren iki önemli kuramcı Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'dir. Bilişsel gelişimi baz alarak bu alanda en kapsamlı kuramı geliştiren bilim insanı Jean Piaget bu bağlamda ahlaki yargının çocukta nasıl yerleştiğini sistemli bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Piaget'in kuramını temel alarak onun üzerine bilişsel gelişimi dikkate alarak başlı başına bir Ahlaki Gelişim Kuramı oluşturan Lawrence Kohlberg de bir diğer önemli kuramcıdır. Bilişsel gelişim kuramının insanın kendi başına ahlaki yargılarda bulunacak olgunluğa erişebilmek için nasıl bir gelişim süreci izlediğini inceler ve bu süreci anlamlandırmaya çalıştığı söylenebilir (Selçuk, 1996).

Bilişsel yaklaşım; anne, baba ve öğretmenlerin çocukları davranış ve tutumlarının haklı olup olmadığını ve bunun nedenlerini düşünmeye yöneltecekleri yolları içerir. Bu yaklaşımla ebeveynlerin neyin iyi-kötü, kabul edilebilir, pekiştirilebilir veya

cezalandırılabilir olmasına karar vermesinden öte çocukların kendi davranışları hakkında düşünmeye, davranışlarını değerlendirmeye, sorgulamaya, doğru ve yanlışın ne olduğuna karar vermelerine yönlendirir (Yeşilyaprak, 2006).

2.3.3.1. Piaget'nin Ahlâkî Gelişim Kuramı

Jean Piaget çocukların bilişsel gelişimi konusunda birçok kapsamlı araştırma yapmış ve yaptığı gözlemler sonucunda çocukların düşünme ve muhakeme yeteneklerinin çocuklar olgunlaştıkça değişik dönemlerden geçtiğini savunan bir kuram geliştirmiştir. Piaget geliştirdiği kuramda zekayı biyolojik olarak kabul etmiş, ele almış ve zihin gelişiminin bu biyolojik gelişimin bir uzantısı olarak çevreye uyum sağlama süreciyle birlikte gerçekleştiğini savunmuştur (Crain, 2005).

Piaget tarafından bilişsel gelişime paralel olarak dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olmak üzere iki ahlaki gelişim dönemi vardır. Dışa bağımlı dönemde çocuk, kendisine dikte ettirilen kuralları mutlak, katı, sabit ve değişmez olarak görür ve kabul eder. Kuralları eleştirmek veya çiğnemek yanlıştır, doğru olan kurallara uymaktır. Bu dönemde çocuklar herkesin de doğru ve yanlış kendileri gibi görüp kabul ettiklerini düşünür. İki yaşından yedi-dokuz yaş arasına denk gelen bu dönem ahlaki gerçekçilik olarak da adlandırılabilir. Çocuklar bu dönemde yanlışın ne düzeyde önemli olduğuna o yanlışın sebep olduğu zarar, sonuç ve o eylemin cezalandırılıp cezalandırılmayacağına göre karar verirler. Hem kendi hem de başkalarının davranışlarında niyet, gereksinim ve duygulardan öte gözlenebilir sonuçları dikkate alırlar. Özerk dönemdeki birey ise artık kuralların mutlak olmadığını, içinde bulunulan duruma ve şartlara göre değişebileceğini düşünür. Bu dönemdeki çocuklar bir durumla ilgili doğru ya da yanlış kararını eylemin sonucuyla değil davranış sahibinin niyeti, içinde bulunduğu durum ve şartları dikkate alırlar. Piaget çocukların bu evreye somut işlemler döneminin ikinci yarısında, dokuz-on yaşlarında geçebildiklerini belirtmektedir (Gander ve Gardiner, 2010).

2.3.3.2. Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişime paralel olarak ahlak gelişimini ele alan bir diğer kuramcı Lawrence Kohlberg'dir. Piaget'in ahlaki gelişim kuramına dayandığı doktora teziyle Kohlberg, daha kapsamlı bir zihinsel ahlaki gelişim kuramını ortaya koymuştur. Kohlberg'in

Piaget'in ahlakla ilgili görüş ve düşüncelerini düzenleyerek geliştirdiği söylenebilir (Kohlberg, 1958).

Kohlberg, ahlâki gelişim kuramını İngiltere, Malezya, Tayvan, Meksika ve Türkiye ülkelerinde köy ve kentlerde gerçekleştirmiş olduğu araştırmalardan elde ettiği bulgularla geliştirmiştir. Kohlberg, Piaget'in görüş ve düşüncelerini genişleterek ahlâkî gelişimi üç düzey ve her düzeyde ikişer dönem olmak üzere altı dönemden oluşan bir kuram oluşturmuştur. Bilişsel yetenekler, toplumsal algı ile yetenekler ve ahlâkî akıl yürütme arasında sıkı bir ilişki vardır. Ancak bu bilişsel yeteneklerin daha yüksek düzeydeki ahlâkî gelişim için gerekli olmakla birlikte onun güvencesi olduğu anlamına gelmez. Kohlberg, farklı kültürlerden toplanan verilere dayanarak geliştirdiği kuramda; gelenek öncesi ve geleneksel düzeyde, ahlâkî değerlerin kültürden kültüre değiştiğini, gelenek sonrası düzeyde ise neyin haklı, neyin en değerli olduğu konusunda benzer görüşlere sahip olunduğunu savunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010).

Kohlberg ahlaki gelişim kuramını oluşturan düzey ve dönemleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Aydın, 2003; Çileli, 1986; Gander ve Gardiner, 1998; Kağıtçıbaşı, 1999; Kohlberg, 1958; Kohlberg, 1975) :

A- Gelenek Öncesi Düzey

Bu düzey Piaget'in zihinsel gelişim kuramının işlem öncesi ve somut işlem dönemine denk gelir. Kurama göre dokuz yaşından küçük çocukların çoğu ve ayrıca birçok ergen ve yetişkin suçlu da bu düzeydedir. Bu düzeyde birey iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kültürel kural ve değerlere göre hareket eder. Ancak bunları, ceza-ödül gibi fiziksel sonuçlara veya bu kuralları ortaya koyan kimselerin fiziksel gücüne göre değerlendirir. Bu düzeyde ahlaki yargıların çoğu bireysel çıkar, dış kontrol ve yetişkinlerin otoritesine bağlıdır.

1. Dönem: İtaat ve Ceza Eğilimi

Piaget'in kuramında dışa bağımlı dönemde görülen özelliklere bu dönemde rastlanır. Birey bu dönemde davranışın iyi ya da kötü olduğuna davranışın sonuçlarına ve yetişkinlerin bunu nasıl göreceğine bakarak karar verir. Bir davranış cezalandırılıyorsa kötü, cezalandırılmıyorsa iyidir. Bu dönemdeki bireyler için doğru olan ve doğru olanı yapma nedenleri, cezadan kaçmak, kurtulmak ve yetkiyi elinde bulunduranların güçlerine itaat etmektir. Bu döneme aynı zamanda bağımlı ahlak dönemi denmesinin de

sebebi bu dönemdeki bireyin otoritenin gücüne mutlak itaati ve otoritenin bakış açısıyla kendisinininkini karıştırmasıdır. Yine bu dönemde, çocukla yetişkinler arasındaki iletişim şekli, çocuğa karşı geliştirilen davranış kalıpları, onun temel ahlaki değerlerinin oluşumunu ve şekillenmesini belirlemektedir.

2. Dönem: Saf Çıkarıcı Eğilim

Bu dönemdeki birey için davranışın doğru olup olmadığı kişinin ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır. Burada ödüllendirilen davranışlar tercih edilirken cezalandırılan davranışları gerçekleştirmekten kaçınılır. Başkalarının çıkarları da dikkate alınır ama bireyin kendi çıkarları daha ön plandadır. Doğruluk, karşılıklılık ve eşit paylaşımın hakim olduğu bir dönemdir. Bu dönemde her şey karşılıklı, bir şey vermek, bir yardımda bulunmak için almak ve yardım görmek esastır. Bu döneme araçsal amaç dönemi de denir. Burada bir diğer önemli nokta bireyin kendi çıkarları ile otorite ve diğerlerinin çıkarlarının ve düşüncelerinin farklı olabileceğini kavramasıdır. Bu dönemde bireysel çıkar ve alışveriş içinde herkesin farklı amaçları olduğu gerçeği kavranır.

B- Geleneksel Düzey

Bu düzeydeki bireyler başkalarının çıkarlarını kabul etmeye içselleştirmeye başlar. Somut işlemler düşüncesini aşabilen ergenlerin ve yetişkinlerin bulunduğu bu düzeyde çevrenin, ailenin, grubun, toplumun bireyden beklentileri onun kendi doğruları olarak kabul edilir. Toplumsal ahlak kuralları bu dönemde olduğu gibi kabul edilir, bu kurallara uymak yeterli değildir, aynı zamanda bu kuralların korunması, yaşatılması için çaba gösterilir. Ben merkezci, çıkarıcı düşünce bu düzeyde yerini empatik düşünceye bırakır.

3. Dönem: İyi Çocuk Eğilimi

Bu dönemdeki birey için doğru davranış başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve başkalarının takdir ettiği davranışlardır. Davranışta niyet önemlidir ve bireyler arası beklentiler ve uyum esas alınır. Başkalarıyla iletişime girildiğinde kendini başkalarının yerine koyma, onların beklentilerini dikkate almak ve kurallara uymak esastır. Burada doğru iyi insan olmaktan geçer. Birey kendisine yakın olanların beklentisine veya yaygın davranış kurallarına uymayı önemser.

Bu dönemde önceki dönemlerden farklı olarak davranış sonucundan öte niyete göre değerlendirilir. Kendisinin ve başkalarının gözünde iyi bir kişi olma ihtiyacı ve bireysel çıkarılardan önce gelen paylaşılmış duyguların, anlaşmaların, beklentilerin farkında olma ile iyi niyetli olmak bu dönemde önem kazanır. Güven, sadakat, saygı, iyilik, karşılıklı ilişkilerin sürdürülmesi ve minnettarlık önemlidir. Görüldüğü gibi sosyal bağlamda ele alındığında kişinin toplumla paylaşılan duygu, beklenti ve anlaşmalar bireyci çıkarların üstünde tuttuğu görülür.

4. Dönem: Kanun ve Düzen Eğilimi

Bu dönemdeki birey için önemli ve doğru olan davranış; görevini yerine getirmek, otoriteye saygı göstermek ve kurallara, yasalara uymaktır. Ahlaki yargıların temeli bu dönemde toplumsal yasalara ve kurallara dayanır. Yasalara mutlak bağlılık söz konusudur ve hiçbir grup ya da hiç kimse kuralların üstünde değildir. Kurallara sıkı sıkıya bağlı olmanın nedeni toplumsal düzeni korumaktır, bu nedenle bazı kararlar vicdana ters düşse bile yasaların uygun gördüğü davranış tercih edilir.

Yasalar toplumun iyiliği için vardır ve insanların barış içinde birlikte yaşamasına yardımcı olurlar; bu nedenle de saygı görmelidirler ve her koşulda onlara uyulmalıdır. Bu dönemdeki birey için yasa ve toplumsal düzeni tartışmak bile doğrudan sosyal düzeni ortadan kaldırmak olarak algılandığı için yasa ve kurallara mutlak bağlılık söz konusudur. Bu dönemde birey toplumsal bakış ile kişilerarası anlaşmaları ayırt edecek düzeydedir. Kişi rol ve kuralları belirleyen sistemin bakış açısını kabul eder ve benimser. Başkalarıyla olan ilişkilerini sistem içindeki yeri ile değerlendirir.

C- Gelenek Sonrası/Üstü Düzey

Bu düzeye ergenlik ya da yetişkinlikte ulaşılabilir veya hiç ulaşamaz, bu düzeye ulaşabilen kişi sayısı sınırlıdır. Bu düzeyde, geçerliği ve uygulanabilirliği olan ahlaki değer, ilke ve yargıları, bunları ortaya koyan grup veya kişilerden bağımsız olarak tanımlama çabası vardır. Bu düzeydeki seçimler haklardan kaynaklanır, benimsenen değer ve prensipler adil ve olumlu bir toplumu oluşturan bireyler tarafından kabul edilebilir nitelikte olmalıdır. Burada ait olunan grup ve topluluğun kuralları benimsenmekle birlikte gerekli görülürse bu kuralların değiştirilebilmesi de mümkündür. Kuralları birey kendi ahlak düşüncesine göre değerlendiren birey için

toplumun genel yargısı kendi ilkelerinden sonra gelir, yani kişinin vicdanı en önemli kontrol mekanizmasıdır.

5. Dönem: Toplumsal Sözleşme ve Yasaya Uygunluk Evresi

Bu dönemde bireye göre doğru davranış, toplumun yararı gözetilerek insan haklarına uygun olarak toplum tarafından kabul edilmiş ilkelere uygun olan davranıştır. Yasal olan görüş kabul edilmekle birlikte eğer topluma daha fazla yarar sağlanacaksa yasaların değişebileceği de göz önünde bulundurulur. Bu dönemde bütün bireylerin farklı olduğu, dolayısıyla fikir ve görüşlerinin de göreceli olduğu fark edildiğinden görüş birliğine varmanın önemi kabul edilir. Burada yasalar ve sosyal düzen insan haklarını güvence altına almak anlamında önemli olarak görülür. Bu dönemdeki ahlak anlayışına göre birey yasa ve düzen karşısında önemsenmesi, dikkate alınması gereken yegane öznedir.

6. Dönem: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

Bu dönemde doğru ve yanlış, sosyal düzenin yasa ve kurallarıyla değil bütünüyle kişinin kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlâk ilkeleriyle tanımlanır. Bu ilkeler de adalet prensiplerini, insan haklarını ve saygıyı içermektedir. Bu ilkelerin somut ahlak ilkeleri değil genel soyut ilkeler oldukları söylenebilir.

Ahlak gelişiminde ulaşılabilecek en üst seviye olarak görülebilecek bu dönemin çok az insanda görülebileceği varsayımı bu dönemin eleştirilmesine de neden olmuştur. İnsan bu dönemde bütün ilkelerin ve kuralların üzerinde görülür. Her şey insan ve onun mutluluğa ulaşması içindir. Yasa ve kuralların kişiden kişiye değişmeyeceği, evrensel iyi ve güzelin hedeflendiği bir dönemdir.

Kohlberg'e göre bu gelişim dönemleri sistematik ve hiyerarşik bir sıralama izler. Sadece 6. Dönem herkesin ulaşamayacağı bir evredir. Her dönemde bir önceki dönemde ulaşılanların bir sentezi yapılır ve onun ilerisine geçilir. Dönemlerde geri dönüş söz konusu olmadığı için her bir dönem başarılmalı ve özümselemelidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Burada belirtilmesi gereken bir diğer önemli nokta Kohlberg'in geliştirdiği kuramın insanın ahlaki gelişiminin nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçladığı, dönemlerin

sıralamasının bireylerin ahlaki değerlerini derecelendirmeye bir ilgisinin olmadığı gerçeğidir (Kohlberg, 1975).

2.3.4. Davranışçı Kuramda Ahlâk Kavramı

Davranışçı psikoloji yaklaşımını benimseyen kuramcılar öğrenme kuramcıları ile birlikte ahlaki gelişimini incelerken vicdan, süpereo ve zihinsel gelişim dönemleri gibi soyut yapı ve kavramların inceleme ve gözlem imkanı vermedikleri için geçersiz olduklarını düşünür (Çileli, 1986).

Davranışçı öğrenme kuramı John B. Watson tarafından oluşturulmuştur. Önemli temsilcileri Ivan Petrovich Pavlov, Edward L. Thorndike, Edwin R. Guthrie, Clark L. Hull ve B. F. Skinner'dır. Bu kurama göre sadece gözlenebilen somut, bilimsel olarak ölçülebilen ve tarafsız olarak değerlendirilebilen davranışlar dikkate alınır, soyut, bilimsel olarak ölçülemeyen ve tarafsız bir şekilde değerlendirilemeyen his, duygu ve düşünce gibi içsel yaşantı ve bilişsel özellikler yok sayılır (Skinner, 1974).

Davranışçı kuram ahlaki davranışların çevrenin etkisiyle ve şartlanmayla öğrenilen davranışlar olduğunu savunur. Davranışçı öğrenme kuramcıları Pavlov ve Skinner'a göre ahlak çoğunlukla ödül ve cezanın etkili olduğu klasik ve operant koşullanma sonucu öğrenilir. Davranışların iyi ya da kötü olduğu bilinci ödül ve ceza yoluyla pekiştirilerek kazanılır (Skinner, 1981).

2.3.5. Sosyal Öğrenme Kuramında Ahlâk Kavramı

Sosyal öğrenme kuramcıları yaşanan durumların önceden düşüncede temsil edilebildiğini ve buna bağlı olarak davranışların muhtemel sonuçları önceden görülüp davranışın buna göre değiştirilebileceğini savunur ve bu yönüyle davranışçı kuramdan ayrılır. Bilişsel sürecin önemi vurgulanarak düşüncede tahmin edilen sonuçların davranışı gerçek sonuçlar kadar güdüleyebileceğini savunur (Bandura, 2001).

Ahlak gelişiminde sosyal öğrenme kuramına göre çocuğun sosyal çevresini oluşturan ebeveyn, arkadaş grubu ve öğretmenleri taklit etme ve model alma rolü ve ödül-ceza mekanizmasını işleyenler olarak önemli yer tutar. Bu kişiler çocuğun kendisini özdeşleştirdiği bireyler olarak onun hayatında önemli yer tutarlar. Böylelikle çocuğun ahlak gelişimini belirleyen kültürel normlar, değerler, kabul edilen ve pekiştirilen

davranışlar olarak kişiliğe yansıtılır ve kişi kendini kontrol mekanizması geliştirerek ahlaki gelişimi gerçekleştirir. Çocuk iyi ve kötü davranışları çevresindekileri gözlemleyerek ve onları taklit ederek öğrenir (Bandura, 2000).

Sosyal öğrenme kuramında ailenin, eğitimcilerin ve sosyal çevrenin önemine vurgu yapılır. Çocukların ahlak gelişimi, çevrelerinde model olarak aldıkları kişilerin ahlaki özellikleri ile paralellik gösterir. Sosyal öğrenme kuramı ahlaki gelişiminde model alma yoluyla sağlandığını, dolayısıyla çocukların çevrelerinde örnek aldıkları kişilerin iyi ahlaki özelliklere sahip olmaları, onların ahlaki gelişiminin olumlu yönde olması anlamında önemlidir.

Çocuklar özellikle kendilerini anne babaları ile özdeşleştirmeleri ve davranışlarının ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması onların ahlaki düşünce, tutum, yargı ve gelişimini etkiler. Anne baba haricinde akranların, televizyon ve kitap karakterlerinin sahip oldukları ahlaki özellikler de çocukların ahlaki görüşlerini ve gelişimini etkiler. Çocuklar karşılaştıkları bu farklı ahlaki özelliklere göre kendi ahlaki yargılarını daha üst seviyeye çıkarabilmekte veya daha alt düzeye indirebilmektedir (Bandura and McDonald, 1963).

2.4. Ahlâkî Olgunluk

Ahlaki olgunluk ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bağlamında yeterli ve iyi olma durumu ve bu duruma sahip olmak için gerekli ahlaki özelliklere sahip olma durumu şeklinde tanımlanabilir. Ahlaki olgunluğa sahip bir bireyin, güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde kanunlara ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir. Ahlaki olgunluk bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarındaki her türlü ahlaksızlığı ve ahlaka uygun olmayan tarafları vicdanında anında hissetme ve gereğini yerine getirebilme boyutudur. Thomas E. Lickona'ya göre ahlaki olgunluk, ahlaki düşünce, ahlaki duygu ve ahlaki davranış boyutlarından meydana gelir. Ahlaki bilgi için aklın alışkanlıklarının, ahlaki duygu için kalbin alışkanlıklarının ve ahlaki davranış için eylem alışkanlıklarının önemli olduğu varsayılır. Ahlaki düşünce, ahlaki değerlerin bilincinde olma, değerlendirme ve karar verebilmeyi; ahlaki duygu, vicdanı, özsaygıyı, sezgiyi ve tevazuyu, ahlaki davranışsa ahlaki duygu ve düşüncelerin harekete, eyleme

dönüşmesini ifade eder. Ahlaki eylem, ahlaki düşünce ve duygunun bir sonucu olarak insanların ahlaki olgunluk seviyesini belirlemektedir (Lickona, 1991).

Ahlaki olgunluk düzeyine erişmiş bireylerin istek ve amaçları ile hareket ve davranışları arasında tam bir uyum vardır, kendilerini zorlamaz ve dolayısıyla yaptıkları davranışlardan zevk duyarlar. Bunun ötesinde istek ve arzularını dizginleyen insanlar da ahlaklıdır. Bu iki tür ahlak sahibi bireyler aynı düzeyde davranmış sayılırlar, ikisi de kötü davranışta bulunmamış olur. Aradaki fark, istek ve arzularını dizginleyen insanlar yaptıkları davranışlardan çok zevk almamalarıdır. Bunun sebebi de istek ve arzuları ile davranışları arasındaki çatışmadır (Aydın, 1991).

Ahlaki olgunluk, ahlaki değerleri içselleştirmek, bu değerlerin vicdanda yerleşmesini sağlamak, kimsenin, kontrol mekanizmasının olmadığı zamanlarda bile bu değerlere ters davranmayı düşünmemeyi gerektiren bir kişilik özelliğidir. Bu özellik ahlaki nitelikler dışında hareket etmeyi insanın asıl amacını ve onurunu kaybetmek kadar tehlikeli görmeyi beraberinde getirir. Ahlaki olgunluğun gerçek anlamda sağlanabilmesi için sadece ahlaki değerleri duygu, düşünce ve yargı olarak taşımak yetmez, aynı zamanda o değerlerin tutum, davranış ve eyleme dönüşmesi, yani düşünce ve davranış arasında tutarlılığı gerektirir (Fukuyama, 2012).

2.5. Ahlâkî Olgunlukla İlgili Yapılan Çalışmalar

Dilmaç (1990), “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İLE Eğitimin Sınanması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile bu programın etkililiğini sınamaktır. Bir Ahlaki Olgunluk Ölçeğini de geliştirmek bu araştırmanın alt amacı olarak kabul edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda İnsani Değerler Eğitim Programının Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılmış ve bir Ahlaki Olgunluk Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesi Küçükyalı Çocuk Esirgeme Kurumu’nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada bu kurumda yer alan 36 kişi 18’er kişi olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. 11 kişi dördüncü sınıfta, 7 kişi beşinci sınıfa devam edip yaşları 10 ve 11 dir. Ahlaki olgunluk Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra öğrenci grubu seçilmiştir. Yansız olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupların denkliği

istatistiksel olarak test edilmiştir. Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye 36 oturum boyunca İnsani Değerler Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulamaya ilişkin bulgular şu şekildedir: Deney grubunun öntest ölçüm puanları ile sontest ölçüm puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu için böyle bir farklılık bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin sontest sonuçları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır, bu eğitimi almış dördüncü sınıf öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Ölçeği’nden anlamlı derecede yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Bu durum aynen beşinci sınıf öğrencileri için de geçerlidir. Cinsiyet alt grubuna bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubunda yer alan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğrencilerin sontest ölçüm sonuçlarına bakıldığında deney grubunda yer alan erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. İnsani Değerler Eğitiminden elde edilen bulgulardan yola çıkarak bu programın ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Cesur (1997), “Kognitif ve Ahlaki Gelişim Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişimsel teori çerçevesinde ahlaki gelişimi incelemektedir. Teori ve araştırmalardan yola çıkarak Bilişsel gelişimin seviyesi yaşla pozitif ilişkilidir, Bilişsel gelişimin seviyesi eğitimin seviyesiyle pozitif ilişkilidir, Ahlaki gelişimin seviyesi yaşla pozitif ilişkilidir, Ahlaki gelişimin seviyesi eğitimin seviyesiyle pozitif ilişkilidir, Ahlaki gelişimin seviyesi bilişsel gelişimin seviyesiyle pozitif ilişkilidir hipotezlerini geliştiren araştırmacı bu hipotezleri İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü ve Yıldız Üniversitesi Mühendislik Bölümü öğrencileriyle sınamıştır. Ahlaki gelişim seviyesi Değerlerin Belirlenmesi Testi ve bilişsel gelişimin seviyesi Mantıklı Düşünme Testi ile değerlendirilmiş ve ikinci hipotez haricindeki hipotezler desteklenmemiştir. Bölüm ve cinsiyetin etkilerini ele alan hipotezler geliştirilmemiş olmasına rağmen yapılan analizler sonucunda mühendislik öğrencilerinin ve erkeklerin Mantıklı Düşünme Testi’nde, psikoloji öğrencilerinin ve kızların da Değerlerin Belirlenmesi Testi’nde daha yüksek puan aldıklarını göstermişlerdir.

Akyürek (2007) “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi: Kohlberg’in Ahlak Gelişimi Kuramı Açısından Değerlendirme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında temel amaç Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirmektir ve bu çalışmada DKAB dersi öğretim programındaki ahlaki konulara ilişkin yargıları öğrencilerin nasıl açıkladıkları araştırılmıştır. Bağımsız değişken olarak kullanılan öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, doğum tarihi, anne-babasının eğitim durumu, mesleği ve gelir durumu ile öğrencinin ahlaki gelişimi arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ahlaki yargılara ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar, Kohlberg’in kuramı esas alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen cevaplar çerçevesinde ahlaki yargılar ile öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyi arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda Cinsiyet ve ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, kız öğrencilerin anne-babaya itaat fikrine daha bağlı oldukları görülmüştür. Kız öğrenciler ahlaki davranışlarında başkalarının takdir ve onayına daha çok önem vermişlerdir. Kız öğrenciler toplumda kabul görme fikrine erkeklerden daha yatkındırlar. Elde edilen oranlara göre kız öğrenciler huzur fikrine erkeklerden daha çok önem vermektedirler. Yasın artması ile ahlaki gelişim düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri ile anne-babanın öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ailelerin gelir durumu ile öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde geleneksel döneme dâhil olan öğrencilerin çoğunun alt gelir grubunda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ahlaki davranışlarında anne-babasını örnek aldıkları ortaya çıkmıştır.

Aydın (2008), “Sorumluluk ve Yardımseverlik Odaklı Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bu programın uygulanma etkililiğinin öğrencilerin ahlaki karakter düzeylerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Yalova İli, Merkez Bahçelievler İlköğretim. Okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada bu okuldaki 7.sınıf öğrencilerinden 10’u deney ve 10’u da kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanacak eğitim programı ve ölçek belirlendikten sonra çalışma yapılacak öğrenci grubu belirlenmiştir. Yansız ve birbirine denk deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Yardımseverlik ve Sorumluluk Karakter Eğitimi verilmiştir. Bu etkinlikler haftada 2

oturum, her oturum yaklaşık bir saat olmak üzere 14 oturumda tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Karakter Eğitimi Programından elde edilen bulgulardan hareketle bu programın ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2008), “Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç Adalet ve Saygı Karakter Eğitim programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine etkisini araştırmaktır. Bu araştırma 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Yalova İli, 75.Yıl Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Araştırma için bu okulda okuyan 7.sınıf öğrencilerinden 10’u deney ve 10’u da kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanacak eğitim programı ve ölçek belirlendikten sonra çalışma yapılacak öğrenci grubu belirlenmiştir. Yansız ve birbirine denk deney ve kontrol grubu oluşturulduktan sonra deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Adalet ve Saygı Karakter Eğitimi verilmiştir. Bu çalışma haftada 2 oturum, her oturum yaklaşık bir saat olmak üzere 14 oturumda tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Karakter Eğitimi Programından elde edilen bulgulardan hareketle bu programın ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Şengün (2008), “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasında amaç ilk olarak lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen faktörleri teorik olarak incelemek ve bu faktörler ile ahlaki olgunluk arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaya çalışmaktır. Sonrasında, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini betimsel açıdan tespit etmek ve bu düzeyleri etkilediği düşünülen bazı kişisel değişkenler ile lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığını alan araştırması ile incelemektir. Alan araştırması, Samsun il sınırları içinde faaliyet gösteren liselerden, random yöntemiyle seçilen 830 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi ile toplanmıştır. İstatistiksel analizler Varyans analizi, t-testi, Scheffe ve LSD testleri ile yapılmıştır. Teorik inceleme sonucunda biyolojik faktörler – kalıtım ve çevre, bedensel gelişim, cinsiyet, zeka- ve psikolojik faktörler –nefis,

yeti/meleke, özdeşleşme, empati, vicdan/ahlaki bilinç, düşünce, yargı, inanç, irade, hoşgörü- ile sosyal faktörlerin –aile, akran ve arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları, ekonomi, kültür, din, eğitim- lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin nitelik ve niceliklerini belirlemede etkili ve önemli faktörler olduğu sonucuna varılmıştır. Alan araştırması sonucunda ise, cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli oldukları sonucuna varılmıştır.

Kakcı (2009), “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ahlaki gelişimle bir bağlantısı var mıdır? Sorusuna cevap bulmaya çalışılmıştır. Kurumların ve kişilerin bu konuya dikkatleri çekilmek istenmiştir. Kavrayış ve bilinç oluşturmak için bu araştırma yapılmıştır. Çünkü duygusal zorbalığa maruz kalan ve yapını tespit etmek hiç de kolay değildir, ileri düzeyde laboratuvar tahlilleri gerektirir. Araştırmada ortaya çıkan ağırlıklı görüntü ise, duygusal zorbalığın en az yaşandığı kesim orta düzey ekonomisi olan, eğitim düzeyi ortalama olan ailelerin çocuklarında daha az görülmektedir. Bu kesim genel itibariyle muhafazakar kesimdir. Dindar ve vasat yaşam sürdürmekten hoşlanan insanlardır. Araştırmada “en üstünün” duygusal zorbalık yapma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Burada kast edilen üstünlük, ekonomik anlamda en üst olabileceği gibi, akademik başarıda da en üstte olan, altındaki veya altlarındakilere zorba davranışlar göstermekte olduğu anlaşılmıştır.

2.5. Demokrasi

Sözlük anlamı “Bireye değer veren ve insan kişiliğinin bütünlüğünü önemli sayan, birlikte davranan, insan zeka ve anlayışına ihtiyaç duyan ve karşılıklı saygı, işbirliği, hoşgörü ve doğruluk gibi nitelikleri yansıtan, toplumsal ilişkilere yer veren bir yaşam yolu (Öncül, 2000) olan demokrasi için birçok tanımlamalar yapılmış, farklı görüşler üretilmiş fakat bu tanımlamalar ve görüşler demokrasinin sadece bazı yönlerini yansıtabilmiştir. Demokrasi eski Yunana dayanan bir kavramdır. Yunancada halk anlamına gelen “demos” ile güç, kudret, iktidar ve yönetim anlamına gelen “kratos” kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmiştir (Kuzu, 1992).

Genel olarak bakıldığında demokrasi kavramının açıklaması üzerinde tam manasıyla bir mutabakata varılamadığı görülür. Bu durumun en belirgin göstergesi ise, demokrasi kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı yönleriyle tanımlanmış olmasıdır (Sarıbay, 1998). Demokrasi, bir toplumda halkın, yani hiçbir ayırım gözetilmeden bütün vatandaşların, siyasal iktidarı elinde bulundurduğu ya da denetlediği bir siyasal örgütleniş biçimidir. Bu yönüyle bakıldığında demokrasinin bir yönetim biçimi olduğu söylenebilir (Tanilli, 1993).

Demokrasi kavramına herkes içinde bulunduğu duruma, şartlara, kendi bakış açlarına, ihtiyaçlarına, ideolojilerine göre bir anlam yüklemesi yapmaktadır. Hatta bu tanımlar o kadar çoğalır ki bu tanımlardan bazıları birbirleriyle çelişmek durumuna kadar gelir. Bunun sonucunda demokrasi bir yaşam biçimi, siyasal bir sistem, bir ideoloji ve özgürlükler kadar birçok durumla eş anlamlı sayılmasına kadar geniş bir yelpazede tanımlanmıştır (Çeçen, 2000).

Demokrasi bir diğer tanımlamaya göre iyinin ve kötünün, doğrunun ve yanlışın açıkça konuşulup tartışılabilmesi; bazen diktatörlerin bile ona duyulan saygıdan pay çıkarma amacıyla sıklıkla kullandıkları, medeni toplumların yönetim biçimlerini simgeleyen bir sosyo-politik sistemdir (Yılman, 1995). Demokrasinin yalnızca hukuksal yönden bir yapılanma biçimi olmadığını söyleyebiliriz. Genelde bir yaşam biçimi olarak algılanmakta ve nasıl tanımlanırsa tanımlansın her şeyden önce insan haklarını güvenceye alan bir özgürlükler rejimi olan demokrasi bu nedenle esas anlamını insana saygı ve eşit muamele anlayışı üzerinde bulmaktadır (Çamkerten, 2001).

2.6. Demokrasinin Temel Değerleri

Demokrasi eşitlik, katılma, kararları serbest tartışma ortamında alma, uzlaşma geleneği, şiddetten kaçınma, insana değer verme, hürriyet ortamı, hoşgörü, serbest düşünme ve ifade etme, çoğulculuk, hukuk devleti, fırsat eşitliği gibi temel değerleri bünyesinde barındırır (Yeşil, 2002).

Demokrasinin en temel bileşenlerinden olan özgürlük, bilinçli karar verebilme gücü, toplumun çeşitliliği, düşüncelerin, yaklaşımların çıkarların çokluğu gibi değerleri barındırır. Özgürlüğün bireysel sorumlulukları yerine getirerek var olacağını belirtmek gerekir. Çoğulcu bir toplumda özgür bir yurttaşın ortak çıkarların gerektirdiği toplumsal

davranışları ve uzlaşmayı da göz önünde bulundurmak durumundadır. Demokrasi, birey özgürlüğünün ve dolayısıyla toplumsal uzlaşının teminatıdır (Yılmaz, 2000).

Demokrasinin temel değerlerinden eşitlik ilkesi de halk egemenliği ve özerklik ilkesiyle birlikte ele alınmalıdır. Eşitlik aynı zamanda hukukun niteliğiyle de ilintili olup halkı oluşturan bütün bireylerin yasalar önünde eşit olma durumudur. Eşitliği sağlayan bu güvenceler anayasal düzenlemelerle sağlanır. Demokrasilerde vatandaşlar hiçbir özellikleri nedeniyle farklı muamelelere tabi tutulamaz, bütün yönleriyle yasalar önünde eşit sayılırlar (Dursun, 2002).

Demokrasilerde halk gerçek egemen olup siyasal gücün kaynağıdır. Demokrasiyi bir yönetim biçimi olarak kabul eden devletlerin halkı asıl egemen olarak görmesi gerekir. Siyasal erk öğelerinin bütünü kaynağını halktan alır, halkın temsilciler seçmesi bu egemenliğinden vazgeçtiği anlamına gelmez. Demokrasilerde halk temsili yöntemlerle egemenliğini yürüterek doğrudan veya dolaylı olarak kendi egemenliğini sürdürür (Bolay, 1997).

Bir toplumda farklı düşünce, anlayış ve yönelimlerin olması oldukça doğaldır. Farklılıkların uyumunu sağlamak kolay değildir, zaten çatışma da toplumsal farklılıkların zorunlu bir sonucudur. Çoğulcu demokraside, yönetme hakkı azınlık adına da, çoğunluk adına da çoğunluğa verilir (Gözübüyük, 1986).

2.6. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokrasi kavramının ilk olarak Antik Yunan döneminde karşımıza çıktığı söylenebilir. İlk demokrasi uygulamalarının da site olarak adlandırılan eski Yunan Şehir Devletlerinde gerçekleştiği görülür. Farklı olarak burada sitelerin tüm şehir halkını temsil etmediğini, kadın ve kölelerin halktan kabul edilmediğini ve demokrasi uygulamasına dahil edilmediklerini görüyoruz. Kadın ve kölelere oy verme hakkı verilmediğinden dolayı bu dönemdeki uygulamaya tam anlamıyla demokrasi denilmez (Doğan, 2000).

Ortaçağda demokrasi bağlamında ciddi gelişmelerin yaşanmadığını ve demokrasinin etkisini yitirdiğini söyleyebiliriz. Demokrasi adına Ortaçağda atılan en önemli adım olarak Magna Carta Libertatum gösterilebilir. Bu sözleşmedeki en büyük eksiklik

sözleşmeye katılımın erkek olma ve vergi verme gibi standartlarla kısıtlanmış olmasıdır (Tooper, 2007).

Aydınlanma dönemi demokrasinin düşünsel temellerinin geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde İngiliz filozof John Locke ve Fransız filozof ve hukukçu Montesquieu demokrasiye oldukça katkıda bulunan düşünceler geliştirmişlerdir. Özellikle John Locke doğal hukuk kavramını ortaya koyarak monarşinin tanrısal kökenli olduğu iddiasını çürütmüştür. Doğal hukuk teorisiyle yönetimin ülkeyi dış tehlikelere karşı korumak ve yasa yapmak görevlerinin olduğunu, vatandaşların da bu yasalara uymakla yükümlü olduğunu savunmuştur. Eğer yönetim yasaları ihlal ederse de vatandaşların rejimi yıkmak ve yeni bir yönetim kurma hakkına sahip olduğunu belirtir (Doğan, 2000).

On dokuzuncu yüzyıl demokrasinin anlamı ve getirdiği beklentiler açısından tam bir dönüm noktasıdır. Bu dönemde bile demokrasi ile ilgili düşünceler Antik Yunan dönemi etkisindedir. Bu dönemde demokrasi söylemi birçokları için bir hakaret gibi algılanmakta, sadece İngiltere, Birleşik devletler ve İsviçre’de demokratik sayılabilecek kurumlara rastlanırdı ve onlar da bugünkü demokrasi anlayışının gereklerinin gerisinde olduğu söylenebilir. Yirminci yüzyıl itibariyle demokratik yönetimin başarıları görülmeye başlanmış ve demokratik yönetim diğer uluslarda da yaygınlık göstermeye başlanmıştır (Lipson, 1984).

Türklerde demokratikleşme sürecinin hız kazandığı dönem olarak Tanzimat ve Islahat Fermanlarının ilan edilmesiyle Osmanlı’nın son dönemi gösterilebilir. Demokratikleşme sürecine en önemli katkı ise I. Meşrutiyet’in ilan edilmesi ve ülkedeki bütün vatandaşlara bireysel haklar tanınması vesilesiyle olmuştur (Karpas, 1996).

2.7. Demokrasi ve Eğitim

Eğitim genel olarak bireye kendi deneyimleriyle istedik ve kalıcı davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Eğitim bireyin sosyalleşmesini sağlamakta ve toplumsallaşma sürecinde bireye gerekli donanımı sağlamaktadır. Demokrasi eğitiminin de buna bağlı olarak kişinin demokratik davranışları yaşayarak öğrenmelerini içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Demokrasinin vatandaşın belli dönemlerde oy kullanarak temsilcilerini seçme sisteminden öte insan hayatının her alanını kapsar (Kıncal, 2004).

Bireyler hayatlarına demokrasiyi yerleştirmek için gerekli eğitime muhtaçtır. Demokratik eğitimin de toplum düzeni ve eğitimin demokratikleşmesi anlamına geldiği söylenebilir. Eğitimde sağlanması gereken bu gelişmeler demokrasinin kalıcılığı içindir. Eğitimin demokratikleşmesi ve öğrencilerin bunu hayatlarına yansıtmaları için onlara daha fazla sorumluluk verilmeli ve ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Rebaul, 1991).

Demokrasi eğitiminin temel hedefi demokrasiyi oluşturan değerlerin eğitim yoluyla bireylere kazandırılması ve onların bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Demokrasi sadece eğitim kurumlarının konusu değil aynı zamanda hayatın her alanında ev, iş, siyasi kurumlar ve kitle iletişim araçlarını da kapsar. Bu kanallar önemli iletişim araçları olduğu için demokrasi eğitiminde önemli yer tutar. Demokrasi eğitimini bu nedenle sadece eğitim kurumlarında verilenden ibaret görmemeli, demokrasi eğitiminin demokrasinin değer ve amaçlarına destek ya da engel olan bütün sosyal çevreye göre düşünmek faydalı olacaktır (Büyükkaragöz, 1994).

2.8. Demokratik Eğitim

Demokrasi eğitiminin anlamlı olabilmesi için demokratik ortamlarda yapılmalıdır. Demokrasinin ilke ve değerleri ancak böyle ortamlarda kazanılır ve geliştirilir. Demokrasi eğitiminin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için bireylerin özgürlüğü ve insan hakları sağlanmalıdır. Demokrasi ancak demokrasiyi bir davranış biçimi olarak kabul etmiş, içselleştirmiş ve onun ilkelerini geliştirerek hayatlarına geçirebilen bireylerden oluşan toplumlarda yaşanabilir ve geliştirilebilir (Gözütok, 1995).

Demokrasi eğitimi ancak demokratik bir ortamda gelişebilir. Demokratik bir ortamın sağlanması için de demokratik bir yönetim gereklidir. Demokratik eğitim; ğretmen-ğrenci ilişkilerinde, öğrencinin şahsiyet olarak değerine ve bütünlüğüne ve karşılıklı anlayış ve saygıya önem veren eğitimidir (Oğuzkan, 1991).

Her lke, kendi toplumunun değerlerini kabul edip onları geliştirecek bireyleri eğitim yoluyla yetiştirmektedir. Eğitimin toplumu yansıtan bir süreç olduğunu ve bu bağlamda eğer demokratik bir toplum oluşturulmak isteniyorsa eğitim sistemini de bu demokratik yaşamı geliştirecek şekilde düzenlemek gerekir (Kuzgun, 2002).

2.8.1. Öğretmen Tutumları

Demokratik öğrenme ortamında öğretmenlerde beklenen özellikler; yenilikçi, güvenilir, tarafsız, hoşgörülü ve eleştiriye açık olmalarıdır. Öğretmenin güncel ve teknolojik gelişmeleri de takip etmesi ve öğrencilerin hedeflenen demokratik tutumları kazanabilmeleri için bilimsel olarak doğrulanmış ve kabul görmüş öğrenme yöntemlerini de kullanması gerekir (Yeşil, 2002)

Eğitimde demokrasinin gerçek anlamda yerleşebilmesi için herkesin sürece katılması ve sahip oldukları potansiyelleri açıkça ifade edebilmeleri ve uygulamaya koyabilmeleri gerekir. Eğitim ortamında özellikle öğrencileri yakından ilgilendiren konular ve durumlarla ilgili öğrencilerin kendilerinin fikirleri alınmalı ve süreçte rol almaları sağlanmalıdır. Demokrasi kültürünün öğrencilere kazandırılabilmesi için okulların öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun hazırlanması, öğretmenlerin öğrencilere onların kendilerini rahatça ifade edecekleri ortam hazırlamaları, yönetime öğrencilerin de dahil olması ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerde aktif bir şekilde görev almaları sağlanmalıdır (Kıncal, 2004).

2.8.1.1. Otoriter Öğretmen Tutumu

Otoriter öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamlarında öğretmenin mutlak iradesinin hakim olduğu tutumlar vardır. Sınıf içerisinde formel ilişkilerin var olduğu, rekabet ve cezanın bir yöntem olarak kullanıldığı sınıf içinde iletişimde bütünüyle öğretmenin hakim ve lider olduğu bir yapı mevcuttur. Öğretmen kendisini sınıfın tek hakimi olarak görür. Dersin düzenlenmesi ve işlenmesinde otoriter öğretmenler öğrencilere söz hakkı tanımaz. Dersin işlenişinde öğretmen öğrencilerden daha fazla etkindir ve sözel anlatımı diğer yöntemlere tercih eder. Öğrenciler sürece ancak öğretmen soru sorarsa dahil olurlar ve başarının değerlendirilmesinde de onların etkisi yoktur. Genel olarak otoriter öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgisiz ve mesafeli oldukları söylenebilir (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004)

2.8.1.2. Demokratik Öğretmen Tutumu

Demokratik öğretmenlerin sahip oldukları en temel özellik öğrencilerine güvenmeleri ve onların fikir ve duygularını önemseyip, bunları dikkate alarak hareket etmeleridir. Kendilerini de sınıfın bir üyesi olarak görüp başarı değerlendirmesini de sınıfta

öğrencilerle birlikte yaparlar. Öğrencileri eleştiriye teşvik eder, eleştirilmekten rahatsızlık duymaz, aksine bu eleştirileri dikkate alırlar (Oğuzkan, 1985).

Demokratik öğretmenlerin yönettikleri sınıflarda sorumluluklar ve görevler herkes arasında adil bir şekilde paylaştırılır. Demokratik öğretmen kendisini öğrencilerden üstün görmez, o da sınıfın bir üyesiymiş gibi hareket eder. Öğretmen bir rehber rolündedir ve öğrencilere doğru kararlar aldirmek için yardımcı olarak yol gösterir. Sınıf içi etkinliklerde iş bölümü yapılır, iş bölümü yapılırken de öğrenciler kendi tercihlerini hiçbir baskıya maruz kalmadan kendileri yaparlar. Demokratik öğretmen sınıfta öğrencilere sadece gerekli bilgi ve önerileri sağlar ve öğrencilere rehberlik eder (Gürsel ve ark., 2004).

2.8.1.2. İlgisiz Öğretmen Tutumu

Öğretmenlerin etkisiz ve pasif kaldıkları durum ilgisiz öğretmen tutumudur. İlgisiz öğretmenler öğrencileri ile yakın diyaloglar kurmaz, onları tutarlı bir şekilde yönlendirmez ve onlara doğru kararlar aldirmek için çabalamazlar. Bu tutumdaki öğretmenler yerinde ve zamanında karar vermezler, yaptıkları işleri amaçsızca ve plansızca yaparlar. Öğrencileri değerlendirirken tutarlı davranmayabilirler ve bu da öğrenciler arasında rahatsızlık oluşturabilir (Oğuzkan, 1985).

2.8.1. Demokrasi ve Okul

Demokrasi eğitiminin ilk olarak ailede başladığını, sonrasında sosyal hayatta ve özellikle okulda devam ettiğini görürüz. Bireyin kişiliğinin önemli ölçüde şekillendiği okulun içinde bulunduğu durum ve takındığı tutum demokrasi eğitimi açısından oldukça önemlidir (Türk, 2004).

Demokrasi eğitiminin ailede başladığı söylenebilir. Ailede verilen eğitim demokrasi kavramları hakkında açıklamalar yapılarak bilgi verilebileceği gibi anne babaların çocuklara örnek olması, çeşitli görev ve sorumluluklar vererek yaşantısal olarak da sağlanabilir. Anne ve baba eğitim durumları dikkate alındığında bunun her zaman mümkün olamayacağını, dolayısıyla asıl demokrasi eğitiminin eğitim kurumlarında gerçekleştiğini, bunu sağlamak için okullarda bu bağlamda verilen eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Okullarda demokrasi eğitimi okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde

sıkıntılı bir hal alabilmektedir. Bu düzeydeki çocuklar henüz daha tam sosyalleşmemiş ve somut dönem özelliklerine sahip olduklarından; onlara başkalarının haklarına saygılı olmayı, hoşgörölü davranmayı ve kendi isteklerinin başkalarının istek ve görölşlerine göre düzenlemeyi beklemek çok da kolay sağlanabilecek bir durum değildir. Özellikle ilkokul dönemi bu tarz özelliklerin o dönemdeki çocuklara kazandırılması, öğretmenlerin bu anlamda donanımlı olması, sosyal hayattaki farklılıkları çocuklara fark ettirebilmeleri gerekmektedir (Yeşil, 2002).

Demokratik yönetimlere sahip okullarda kurallar katı değil ve yasaklar uygulanabilecek düzeyde yasaklardır. Öğrenciler okulda faaliyetlerde söz sahibi kılınarak okul hayatına katlanan değil katılan bireyler olarak yer alırlar. Öğrencilerin ulaşması beklenen nokta kendilerini yönetecek özgüvene sahip olmalarıdır (Yörükoğlu, 2000).

Okullarda demokrasi eğitiminin en temel amacı öğrencileri yetişkinliğe ulaştıklarında üstlenmeleri gereken rol ve sorumluluklara hazırlamaktır. Burada sadece kendi istek ve arzularına göre değil aynı zamanda toplumun beklediği ve ihtiyaç duyduğu rol ve sorumluluklara göre yetiştirilirler. Demokrasi eğitimiyle idare edilen okullarda öğretmenin rolü çözümü bizzat oluşturmak değil, öğrencilerin kendilerinin çözülecek problemler üzerinde çalışmalarını sağlamaktır. Burada öğretmenler doğrudan öğrencileri ne yapmaları gerektiği konusunda yönlendirmek yerine onların kendi çözüm yollarını geliştirmelerini, kendileri için düşünmelerini ve kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlamaktır (Kelly, 1995).

Okulun öğrencilerde hedeflenen demokratik davranış ve tutum değişikliği fonksiyonunu yerine getirmesinin en temel şartı okulun kendi içerisinde demokratik bir yönetim sergilemesidir. Bunun için de ilk etapta okulda yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların birbirleri ile olan ilişkilerinde saygılı, hoşgörölü olmaları ve fikirlerini açıkça ifade edebiliyor olmaları gerekir. Eğer okul bu demokratik düzeni kendi içinde sağlayamazsa bu yönde hedeflenen tutum ve davranış değişikliklerini başaramaz, çünkü demokrasi uygulayarak, yaşayarak öğrenilir ve içselleştirilir. Demokratik eğitim demokrasinin ilke ve kurallarının uygulamalı öğretildiği eğitim şeklidir (Kepenekçi, 2003).

Demokratik tutuma sahip okul ve sınıflarda öğrenciler fikirlerini açıkça beyan edebilirler. Eğer öğrenci kendi fikirlerini rahatlıkla, baskıya maruz kalmadan ifade etme fırsatını elde ederse kendi düşüncesine karşıt görüşleri de saygıyla değerlendirmeyi

öğrenir. Demokrasinin en temel gereksinimlerinden olan düşünce özgürlüğünün gerçekleşmesi ve gelişmesi için farklı görüş ve beyanlar saygıyla karşılanmalı, bunların ifade edilmesine olanak sağlanmalı, öğretmenler otoriter olmamalı ve öğrencilerin ödül ve ceza sistemi yoluyla itaat ettirilmesi amaçlanmamalıdır (Atabek, 1998).

2.9. Demokratik Tutumlar

Demokrasi eğitimi birçok ülkede başarılı bir şekilde uygulanmaya çalışılmaktadır. Yerleşmiş ve etkin bir demokrasi hiçbir çaba gösterilmeden kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olmadığı gibi kendiliğinden öğrenilen ve sürdürülebilir bir sistem de değildir. Dolayısıyla eğitim kurumları özellikle genç bireylere demokratik bir hayat sürdürebilmek ve geliştirebilmek için demokrasi, demokrasinin ilke, değer ve uygulamalarını öğretmek durumundadır. Eğitim kurumlarının ana fonksiyonları arasında demokratik hayat ve demokrasi değerlerini kazandırma bulunmaktadır (Davis, 2003).

Demokrasi sadece tutum ve davranışlar kazandırılarak, günlük hayatta uygulanarak öğrenebilecek ve içselleştirilebilecek bir siyasal sistemdir. Sadece demokratik ortamlarda demokratik tutumlar sergilenebilir ve geliştirilebilir. Eğer toplumsallaşma süreciyle birlikte değerlendirilmez, örnek alınabilecek demokratik davranış modelleri oluşturulmaz ve hoşgörülü, haklara saygılı bir ortam sağlanmazsa demokrasi öğrenilemez ve içselleştirilemez (San, 1985).

Demokratik tutum doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Bireyleri belli durumlar karşısında demokrasi değer ve ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar sergilemesini sağlayan demokratik tutum çocuklara önce ailede sonra eğitim kurumlarında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Demokrasinin daha üst seviyelere gelmesi için siyasal kültür ve sivil toplumun demokratikleşmesi gerekir. Demokratik değer, tutum ve davranışların yaygınlaşması ve demokrasinin hakim kılınması için hayat boyu eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün bu özellikler demokratik tüm devletlerde sağlanmaya çalışılırken bireyin iyi bir demokrasi eğitimi almış olması onun sağlam bir kişiliğe sahip olması ve bu kişiliğine bağlı tutumlarından anlaşılır (Koç, 2008).

Demokratik yaşam kültürü eğitim sistemlerinin demokratik olmasına bağlı olarak gelişir. Buna dayanarak her seviyede eğitim kurumlarında öğrencilere eleştirel

düşünme, sorgulama ve muhakeme becerilerinin kazandırılması gerektiği söylenebilir. Toplumların yaşam kalitesinin bağlı olduğu bir alan da o toplumun demokrasideki gelişmişlik düzeyidir. Demokratik tutum ve değerlerin doğuştan kazanılan bir özellik olmadığı gerçeğine dayanarak bütün toplumların demokratik bir sisteme sahip olma şansları mevcuttur. Demokratik tutumlar ve demokrasi kültürü eğitim sistemi ile kazandırılacak yapılardır (Garrison, 2003).

Demokratik toplumlarda öğrencilere istendik davranışların kazandırılması eğitimin temel özelliği olup öğretmenlerin öncelikli görevlerindendir. Öğretmenin bu işlevi yerine getirebilmesi için esnek dünya görüşüne sahip, öğrenmeye hevesli, yaratıcı ve öğrencilerin gelişebileceğine inanmaları gerekir. Aynı zamanda böyle öğretmenleri destekleyen bir yönetimin de okulda demokratik bir ortam oluşması, öğrencilere demokratik tutumların kazandırılması ve demokrasi eğitiminin gerçek anlamda sağlanması için var olması gerekir (Kuzgun, 2002).

Öğretmenler öğrencilerde demokrasi kültürünü güçlendirmek, buradan öğrencilerin sağlayacakları ahlaki yeteneklerin onlarda yerleşmesi için neler yapmaları gerektiğinin farkında olmalıdır. Öğretmenler demokratik ilke ve kurallara değer verdiklerini sadece sözel olarak değil davranışlarıyla da destekleyerek demokratik tutum ve davranışların destekleyicisi olmalıdır. İyi bir öğretmen olmanın yolu öğrencilerin demokratik özellikleri geliştirmek için özendirici bir ortam ve uygulanabilecek fırsatlar oluşturmaktan geçer (Oğuzkan, 1991).

Demokratik tutumların gelişmesi bireylerin içinde bulunduğu topluma bağlıdır. Bu tutumların gelişmesinde bireyin iletişim içerisinde olduğu kişi ve kurumlar önemli yer tutar. Bunların en önemlileri aile, okul ve eğitimcilerdir.

2.9.1. Demokratik Tutumların Geliştirilmesinde Ailenin Yeri ve Önemi

Aile en temel sosyal kurumdur. Toplumsal hayatın en küçük örgütü ve bununla birlikte eğitim kurumudur. İlk duygu, düşünce ve eğitimin edinildiği yer aile kurumudur (Celkan, 1991).

Doğuştan kazanılamayan demokratik tutumlar demokratik ortamlarda yaşayarak, demokrasinin gereklerini yerine getirerek öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Bu ortamların ilki ve en önemlisi bireyin kişiliğinin şekillendiği ailedir. Çocuk ilk kendi ailesinde anne

ve babası tarafından eğitilir, sosyalleşmeye ilk olarak bu kurumda başlar. Çocuklar değer verdikleri insanların davranışlarından etkilendikleri için özellikle ailede anne ve babaların davranışları önem kazanmaktadır. Aile içinde etkileşim, eğitim gibi durumlar kişiliği büyük ölçüde şekillendirmektedir. Çocuğun ailede öğrendiği ilke, kural ve değerler onun topluma uyum sağlamasında önemli yer tutmaktadır. Aile çocuğa ilk temel değerleri, insanların nasıl oldukları ve onlarla nasıl iletişim kurulacağı bilgisini verir. Birey ailede yetişme şekli ve toplumsal hayat arasında fark görürse sorun yaşayabilmektedir. Örneğin demokratik bir ailede yetişen bir çocuk sert kuralların hakim olduğu bir ortama uyum sağlamayabilir, çocuğun sahip olduğu özellikler o ortamdaki diğer bireyler tarafından yadsınabilir ve o bireyler ortamın kurallarını öğrenmesine de engel olabilirler (Bilen, 1996).

Demokrasi günümüzde birçok toplum tarafından bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesi bu yaşam biçimine uygun bireylerin yetiştirilmesi gereğini de ortaya çıkarıyor ve bu görev de öncelikle aile, eğitim kurumları ve çevreye düşmektedir. Bu ortamlarda demokratik davranış örnek ve modelleriyle muhatap olmayan ve demokratik bir eğitim almayan bireylerin demokrasiyi içselleştirmeleri ve demokrasinin gereğine göre davranmaları beklenemez (Demirtaş, 2008).

Bireyin gelişmesi ve sosyalleşmesini sağlayan en önemli ve ilk kurum ailedir. Birey içinde yaşayacağı toplumun görüşünü, inançlarını, değerlerini, siyasal yapısını ve kültürünü ilk olarak ailede öğrenir. Ailede edindiği bu bilgi ve birikimle birey toplumsal hayata ve diğer kişilerle etkileşime başlar (Gözütok, 1995). Bundan dolayı bireyin ailesinde demokratik bir eğitimle yoğrulması kişiliğinin temellerinin sağlıklı atılması bağlamında önemlidir.

Ailenin demokratik bir yapıda olması, demokratik davranışlar sergilemesi çocuğun davranış ve tutumlarında etkili olmaktadır. Anne ve babaları demokratik tutumlu olan çocuklar davranışlarında özgün olurlar ve kendilerine olan güvenleri de daha yüksektir. Ailede çocuğun edindiği davranış ve tutumlar sonraki hayatını da büyük ölçüde şekillendirmektedir (Büyükkaragöz, 1995).

2.9.2. Demokratik Tutumların Geliştirilmesinde Okulun Yeri ve Önemi

Okul çocukların doğru bir şekilde eğitilmesini sağlayan, onları topluma uyum sağlamaya hazırlayan kurumlardır. Okulun en temel işlevlerinden birisi öğrencilerin kendilerini ve diğer insanları tanımaları, insan sevgisi kazandırılarak yeryüzünde her şeyin aslında insan için var olduğu, dünyadaki en önemli varlığın insan olduğu duygu ve düşüncesini sağlama görevidir. Okul böylece bireyin toplumsallaşma anlamında ilerlemişini sağlar (Akyüz, 2001).

Okulun öğrencilerde hedeflenen demokratik tutum ve davranışların kazanımını sağlamak için öncelikle demokratik bir yönetime sahip olması gerekir. Öğrencilerin istenilen demokratik tutum ve davranışları kazanabilmeleri için okulun kendi içerisinde demokratik bir seviyeyi sağlaması gerekir, bu da okuldaki yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların ilişkilerinde saygılı, hoşgörülü olmaları ve fikirlerini açıkça ifade edebilmeleriyle sağlanır.

Öğrencilere demokratik tutum kazandırılabilmesi için okulda oluşturulması gereken demokratik ortam bazı özelliklere sahip olmalıdır. Okulda bulunan her bireye eşit fırsatlar sağlanmalı, okuldaki personel ve öğrenciler arasında, bütün üyeler arasında yakın bir işbirliği sağlanmalıdır. Karşılıklı saygı, hoşgörü ve açık görüşlülük okul kültürünün ana temaları olmalıdır. Demokratik ortamı oluşturma amaçlı uygulamalar arttırılmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin derslerde ve ders dışı etkinliklerde katılımının sağlanması demokrasi kültürünün gelişmesi için büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler öğrencilerin sınıfta ve derslerde kendilerini rahatlıkla ifade edecekleri bir ortam sağlamalı, öğrencilerin yönetim sürecine katılması da sağlanmalıdır. Disiplini sağlamak amacıyla şiddet kullanımının yerinde bir yöntem olmadığı kabul edilmeli ve bu yönde tavır takınılmalıdır (Kıncal, 2004).

Okulda öğrencilerin uzun süre vakit geçirdikleri ve birlikte yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda aralarında yoğun bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Bu özellikten dolayı okul demokrasi, hak ve özgürlükler gibi değerlerin yerleşebilmesi için çok ideal bir ortamdır. Bu değerlerin yerleşebilmesi için okulun bulunduğu toplumun özellikleri de önemlidir.

Demokratik okullarda kurallar katı değil, esnektir. Öğrenciler her türlü etkinliklerde rol alıp sorumluluk sahibidirler. Böyle demokratik bir ortamda yetişen öğrenciler

sorumluluk sahibi bireyler olmayı, gerektiğinde arkadaşlarına lider olmayı, kendi kendini yönetmeyi, özgüven sahibi olmayı, başkalarının haklarına saygı duymayı ve sağlıklı işbirliği yapmayı öğrenirler. Öğrencilere demokrasi ile ilgili uygulamaları yapma konusunda fırsatlar sağlanmalı, öğrenciler desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Sınıf ortamındaki tartışmalarda öğrenciler görüşlerini savunmayı, haklarının nerede başlayıp nerede son bulduğunu, karşı görüşlere saygı duymayı ve dinlemeyi öğrenirler (Büyükkaragöz, 1989).

Demokrasi ve eğitim arasındaki ilişki öğrencileri demokratik bir topluma hazırlamaya yöneliktir. Demokratik kültürün bireylerde oluşturulduğu ve onlara öğretildiği yer okuldur. Öğrenciler okulda demokrasinin gerektirdiği bilgi ve becerileri yaşayarak öğrenerek toplumda demokratik bireyler olarak görev alırlar. Okulların demokratik bir yapıya bürünmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerekir ve okul yapısı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir (Farrel, 1998).

2.9.3. Demokratik Tutumların Geliştirilmesinde Eğitimcilerin ve Çevrenin Yeri ve Önemi

Demokratik toplumun önemli bireyleri olan öğrencilere hedeflenen davranışların kazandırılması eğitimin özüdür ve öğretmenlerin temel görevidir. Bunu gerçekleştirebilecek öğretmenler esnek dünya görüşüne sahip, öğrenmeye hevesli, insanların gelişebileceğine dair inançlı ve yaratıcı kimseler olmalıdır. Okulda demokratik bir ortamın sağlanması, demokratik tutum bilincinin kazandırılması ve sağlıklı bir demokrasi eğitimi için bilinçli öğretmenleri destekleyen bir yönetimin varlığı da bir motivasyon kaynağıdır (Kuzgun, 2002).

Okulda demokrasi eğitimini ve demokratik tutum bilincini öğrencilere aktarma görevi çoğunlukla öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin de bu vazifeyi yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin demokratik tutum ve davranışları içselleştirmiş olmaları gerekir. Öğretmenlerin bu tutum ve davranışları okulda yaşantılarıyla yansıtır olabilmeleri ve ayrıca alan, meslek ve genel kültür bilgilerinin de yeterli düzeyde olması gerekir. Bu bilgilere sahip olan öğretmen sınıf ve okul ortamında kendine olan güveniyle demokratik olmayan tutum ve davranışlardan kaçınacaktır. Bu alanlarda yeterli olmayan öğretmenlerin demokratik olmayan tutum ve davranışlarda bulunma ihtimali doğar (Demirbolat, 1997).

Demokratik değerlerin benimsenmesi sürecinde aile, çeşitli dernekler, yerel topluluklar, ekonomik kuruluşlar, sendikalar, partiler vb. gibi kurumlar da rol almak durumundadır. Demokratik değer ve özelliklerin gelecek kuşaklara aktarılması ve benimsettirilmesi önemli bir konudur. Toplumda ailenin yanında okul ve içinde bulunulan çevrenin de demokratik değer ve niteliklerin kazanılmasında önemli bir görev gördüğü söylenebilir (Özbudun, 1989).

2.10. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.10.1. Demokratik Tutum İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Schweisfurth (2002), öğretmen adayları ve öğretmenlerle barışçı düşünme, demokratik tutum sergileme, insan haklarına duyarlılık, bireysel sorumlulukların bilincine varma gibi özellikleri kazandırma amacıyla 2 yıl boyunca devam eden bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan eğitimin, demokratik tutumlar üzerinde önemli değişmelere neden olduğu, deneklerin kazandıkları demokratik tutum ve becerileri öğretmen olarak gittikleri okullarda da uyguladıkları sonucuna varılmıştır.

Perliger, Canetti, Nisim ve Pedahzur (2006), lise öğrencileri arasındaki demokratik tutumları incelediği araştırmalarında vatandaşlık eğitimi almanın, sosyo-demografik (cinsiyet, yaş vb.) özellikler ve demokratik tutumlar üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya İsrail’de beş farklı lisede okuyan 10. ve 12. sınıf öğrencisi toplam 718 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin demokratik tutumlarında etkisinin az olduğu, bu çalışmaya katılan öğrenciler arasında demokratik sınıf ortamının demokratik tutumların içselleştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve sosyo-demografik özellikler ile demokratik davranışlar arasındaki ilişkinin demokratik sınıf ortamının algılanması ile tam olarak ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Torney-Purta ve diğerleri (2001) tarafından demokrasi ile ilgili kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Yirmi sekiz ülkeyi kapsayan araştırmada on dört yaındaki çocukların demokrasiyi nasıl algıladıkları incelenmiştir. Öğrencilere çeşitli örnek vakalar verilmiş ve bu durumları demokrasi açısından 'iyi' ya da 'kötü' olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokrasinin sözünü değil de bilgiye

dayalı olan biçimsel özellikleri konusunda demokrasiyi doğru algıladıkları tespit edilmiştir.

Almog ve Zipora (2007) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerin davranış problemleriyle nasıl basa çıktıklarını ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerdeki kişisel farklılıkların etkisini anlamak için öğretmenlerin demokratik düşünceleri ve kendi yeterlilikleriyle bu yöntemler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini öğrencilerini 1. sınıftan 3. sınıfa kadar okutan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Sınıf içi gözlemlerden, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve anketlerden veriler toplanarak ulaşılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin varsayılan bilgileriyle onların bu bilgileri sınıf ortamında uygulama becerileri arasında büyük bir farklılık çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutumlarıyla yöntemleri kullanma yeterlilikleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

2.10.2. Demokratik Tutum İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Gömlüksiz (1988), yapmış olduğu “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını sonucunda; öğretim elemanları ve öğrenciler demokrasi ilkelerine oldukça yüksek düzeyde katılım göstermişler, öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içindeki davranışlarının değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş, öğrencilerin demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkeler uygun sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri ile birbirlerinin sınıf içi demokratik davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Büyükkaragöz (1989), “Orta Öğretimde Demokrasi Eğitimi” adlı araştırmasında demokrasi eğitiminin özellikleri, çeşitli ülkelerdeki uygulamalar ve bu alanda yapılan çalışmalar üzerinde durmuştur. Evreni tüm genel liseler olan bu çalışmanın örneklemini Konya’da bulunan genel liseler oluşturmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan bazıları ise özetle şunlardır: Kadın ve erkek öğretmenlerin demokratik tutumları arasında fark bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasında demokratik tutum ve davranışlar bakımından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler

tutum yönünden öğrencilere nazaran daha demokratik olmalarına rağmen davranış bakımından öğrencilerin daha demokratik olduğu sonucuna varılmıştır.

Büyükkaragöz ve Üre (1994), yapmış oldukları araştırmada öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını tespit için çalışmışlar ve şu bulguları ortaya çıkarmışlardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha demokratik davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencileri fen edebiyat fakültesi öğrencilere göre daha demokratik bir tavır sergilenmişlerdir.

Yıldırım (1994), “İlköğretim 1. Kademedeki Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik davranışlarını belirlemek, ilköğretim öğretmenlerinin tutum ve davranışları ile öğrencilerin davranışları arasındaki ilişkiyi bulmaktır. Araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrenci ve öğretmenleri kapsama alınmıştır. Demokratik tutum ölçeği ve gözlem formu uygulanan araştırmada sonuçta öğretmenlerin tutum ölçeği puanları yüksek bulunmasına rağmen gözlem puanları düşük bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin tutum puanları ile gözlem puanları arasındaki farkın öğretmenlerin tutum ve davranışları arasındaki tutarsızlığı ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Büyükkaragöz, Kesici ve Yılmaz’ın (1995), yükseköğretim gençliğinin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini çok geniş tutulmuştur. Bu araştırma Ankara, Gazi ve Selçuk Üniversitelerinin çeşitli fakültelerinin değişik bölümlerinin son sınıflarında okuyan 1672 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları ise özetle şunlardır: Ortak bilim gruplarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sergiledikleri demokratik tutumlar arasındaki fark kızlar lehine bulunmuştur. Farklı üniversitelerin değişik fakültelerinde eğitim gören öğrencilere uygulanan “Yüksek Öğretimde Demokratik Tutumlar” adlı ölçekte yer alan tutumlara Veterinerlik Fakültesi öğrencileri demokrasi lehine daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Gözütok (1995), “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı araştırmada öğretmen adaylarını ve farklı sosyo-ekonomik çevrede, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenleri çalışma kapsamına almıştır. Sonuçta görev yapan öğretmenlere göre aday öğretmenlerin daha demokratik tutumlara sahip oldukları, cinsiyete ve sosyo-ekonomik

çevre durumuna göre öğretmenler arasında demokratik tutum puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Atasoy (1997), “İlköğretim 2. Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim 2. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim 2. kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrencilere göre daha demokratik ve kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha demokratik tutuma sahiptirler. Öğretmenler olumsuz davranışların düzeltilmesinde cezadan yana davranışa sahiptirler. Ayrıca üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmen ve okuyan öğrencilerin alt sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan ve okuyanlara göre daha demokratik tutum ve davranışa sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Dilekmen (1999) tarafından yapılan 'Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi.' isimli doktora çalışması deneysel yöntemle yürütülmüş ve deneklerin demokratik tutumlarının belirlenmesinde Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği B formu kullanılarak düşük puan alanlar ve grupla psikolojik danışmaya istekli olanlar arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile 20 kişi deney, 20 kişi kontrol grubuna ayrılarak araştırma grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları her iki ölçekten aldıkları puanlar açısından karşılaştırılmış ve aralarında önemli fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda grupla psikolojik danışmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik becerileri düzeyleri grupla psikolojik danışmaya katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kıncal (2000), “İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Düzeyi” adlı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin demokratik davranış düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranışları yeterli düzeyde demokratik bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin eleştirici bir yaklaşımla hareket etmediklerini, yaptığı etkinliklerin

sonuçlarından kaçındıklarını, öğretmenlerin önemli bir kısmını hoşgörölü davranmadığını ve şiddete başvurduklarını belirtmişlerdir.

Yanardağ (2000) tarafından üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine yaptığı araştırmasında sınırlı bir örneklem üzerinde durum tespiti yaparak gençlerin demokrasi ve ilkeleri konusunda nasıl bir tutum sergiledikleri ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığını, değişim olgusu çerçevesinde araştırmaktır. Ankete dayalı bu çalışmada, gençlerin önemli bir çoğunluğunun demokrasi ve demokratik ilkeler konusundaki tutum ve kanaatlerinin olumlu yönde belirginleştiği, rasyonel bir davranış sergiledikleri görölmüştür.

Yeşil (2001), “İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmada Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim düzeyinde aile ve sınıf ortamlarının demokratiklik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler ile ailelerin yarısının demokratik ortam oluşturma yönünden ilgisiz davrandığı bulunmuştur. Ayrıca aile ortamı bilgi, katılım, kural ve ilişkiler açısından sınıf ortamından daha demokratik bulunurken; sorumluluk açısından sınıf ortamı daha demokratik bulunmuştur.

Çalık (2002), “İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada toplumun farklı kesimlerini oluşturan çocuklara verilen eğitim modelindeki demokratik yaklaşımları tespit etmek, evrensel ilkelerden sapan unsurları tespit edip ilgili yerlere teklifte bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin meslekleri ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında annelerin mesleği ile öğrencilerin demokratik tutumları açısından manidar bir ilişki saptanmıştır. Babanın mesleği ile öğrencilerin demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için demokratik yaşantıyı sorgulayan sorularda ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Demir (2003) tarafından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşlerini saptamaya yönelik betimsel çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan istatistik işlemlerin sonucunda; her dört boyutta da kız öğrenciler, erkek öğrencilerin görüşlerine oranla öğretmenlerini daha demokratik bulmaktadırlar. Her dört boyutta da öğrenciler, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha demokrat olduğunu belirtmektedirler. Her dört boyutta da özel

okullarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin yüksek düzeyde demokratik davrandığını belirtirken, bu görüşlere kıyasla resmi okullarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin daha düşük düzeyde demokratik davrandığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu 25" ten az olan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri, sınıf mevcudu 25-40 arası olan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinden ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden her dört boyut için de öğrenci görüşleri çerçevesinde daha demokratik olarak değerlendirilmektedirler.

Akpınar ve Turan (2004) ın yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi ve demokrasi eğitime bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Toplam 439 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürütülen bu araştırmada veriler, anketle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenleri demokrasi eğitimini gerekli görmekte, ancak, mevcut ilköğretim programları ve uygulamalarını yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre, demokratik bir eğitim süreci için, öğretim programları AB ile uyumlaştırılmalı ve okul yönetimi ile eğitim sürecine, bütün ilgililerin katılımı sağlanmalıdır.

Bulut (2004) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin (Psikolojik Danışman adaylarının) demokratik tutumlarının sınıf, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği, anne-baba ve öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik algılamaları, ailenin aylık gelir düzeyi, mezun olunan lise ve lisedeki alanı göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2003- 2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinin psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 164 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve Gözütok (1995) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış olan "Demokratik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyine, yaşlarına ve lise alanlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çankaya ve Seçkin (2004)' in çalışmasında okullarda görev yapan öğretmenlerle, öğretmen adayları eğitim fakülteleri öğrencilerinin demokratik değerlerle ilgili tutumları karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın temelini iki araştırma oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik değerlerle ilgili tutumları, bir grup

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim fakültesi öğretim üyesinin Eğitim-Sen desteği ile gerçekleştirdiği “Öğretmen Yetiştirme Araştırması”nın “Öğretmen Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tutum ölçeğinde yer alan maddelerin bir kısmı eşitlik, özgüven, sorumluluk, işbirliği ve hoşgörü değerleri başlıklarında yeniden gruplanmıştır. Çalışmada öncelikle demokrasi kavramının tarihsel gelişim süreci kısaca ele alınmış, daha sonra demokratik toplum, demokratik okul, demokratik birey kavramları üzerinde durulmuştur. Sonrasında ise yukarıda belirtilen demokratik değerlerden ne anlaşıldığı kısaca açıklanmış, daha sonra tutum ölçeğindeki maddelerin hangi değer kavramına girdiği belirtilmiş, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu değerlere karşı tutumları ölçekteki maddelere verilen yanıtlara göre karşılıklı olarak incelenmiştir.

Doğanay ve Sarı (2004), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerine temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi ve bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programın etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanma düzeyleri öğrencilerin görüşlerine göre öğretmen görüşlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak saptanmıştır. Demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılma durumu ile kazandırılması istenen düzey hakkındaki öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çözüm önerisi olarak ise ilk sınıflarda öğretmenin model olması ile sınıf ortamının demokratikleşmesini göstermişlerdir.

Oğuz (2004) tarafından yapılan çalışmada demokratik değerlerin kazandırılmasında, öğretmenlerin, demokratik eğitim ortamını nasıl oluşturmaları gerektiği ve hangi yöntemleri uygulayabilecekleri irdelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda “Demokratik eğitim ortamı nasıl oluşturulabilir?, Demokratik eğitim ortamında öğretmen ve öğrencilerin rolü nedir?, Demokratik değerlerin kazandırılmasında etkin öğretim yöntemleri nelerdir? Etkin öğretim yöntemleriyle demokratik değerler nasıl kazandırılabilir? sorularına yanıt aranmıştır. Sonuçta demokratik bir toplumda yaşayan tüm bireylerin, demokratik ilke ve değerleri bir yaşam biçimi olarak benimsemeleri ve davranışlarına yansıtmaları gerekir. Bu nedenle bireylerin, demokrasiyle ilgili bilgiler edinmeleri yeterli değildir. Demokratik değerlere, tutumlara sahip olmaları ve bunları kişiliklerinin bir parçası haline getirmeleri gerektiği yargısına varılmıştır. Çalışmada

bireylere, sınıfta düzenlenecek eğitim ortamında, demokratik değerleri kazandırabilmek için öneriler getirilmiştir.

Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından demokratik tutumlarının araştırıldığı çalışmada, veriler Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma örneklemini, İzmir ilindeki çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerindeki çeşitli bölümlerde öğrenim gören ve Ege Üniversitesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programına devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgular; öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğrenim gördükleri kurumlara, cinsiyete, bölümlere, yaş gruplarına, ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine, okudukları lise türüne, anne babaların eğitim düzeyine ve mesleklerini sevmeye durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin demokratik tutumlarının ise görev yaptıkları kurum, cinsiyet, branşlar, kıdemler, mezun oldukları kurumlar ve çalıştıkları kurumda memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları karşılaştırıldığında ise öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Kaldırım (2005) tarafından yapılan “İlköğretim 8’nci Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları” adlı çalışmada ilköğretim 8’nci sınıf kademesindeki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi müfredatı içerisinde yer alan demokrasi ile ilgili kavramları nasıl algıladıkları ve bu kavramlarla ilgili mevcut algılamalarında nelerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki 12 okuldan 464 8’nci sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilen toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler, özgürlük ve milli egemenlik ile ilgili bazı konuları yanlış algıladıkları bulunmuştur. Öğrencilerin demokrasi algılarını en çok etkileyen faktörü olarak anne-babanın eğitim düzeyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkbay (2005) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği.” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin, demokratik tutum ve değerlerini belirlemek ve bu tutumları etkileyen toplumsal, siyasal, ekonomik değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerinin eğitim,

temel bilim alanları, cinsiyet, aile, meslek, yerleşim yeri gibi pek yok ekonomik, toplumsal değişkenin etkisine bağlı olarak değiştiği ve hiçbir değişkenin tek başına etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflardan; sosyal bilimler öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerinden daha demokratik olduğu varsayımı pek çok boyutta ortaya koyulmuştur.

Bulut (2006) araştırmada, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) demokratik tutumları, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim düzeyleri, anne ve babanın mesleği, öğrencinin kendi beyanına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarının 1. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 265 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve Gözütok (1995) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış olan “Demokratik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin demokratik tutumları ile öğrenim gördükleri bölüm, babanın mesleği, annenin eğitim düzeyi ve annenin öğrencilere yönelik algılanan tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Karahan ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen 'Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme' isimli araştırmada; öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin; nevroitik belirtiler, kendini gerçekleştirme düzeyi, sosyal ilişkilerde yeterlilik, bir sivil toplum örgütünün siyasal - kültürel etkinliklerine katılma durumu, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada 'Demokratik Tutum Ölçeği', 'Hacettepe Kişilik Envanteri' ve 'Kişisel Bilgi Formu' olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerde demokratik tutum düzeyi yükseldikçe nevroitik eğilimlerde azalma, kendini gerçekleştirme düzeylerinde ise yükselme gözlenirken; demokratik tutum düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve sosyal becerilerde diğer öğrencilere göre daha yetersiz oldukları saplanılmıştır. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutumları arasında ise farklılık gözlenmemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise sivil toplum örgütlerinin siyasal etkinliklerine katılmayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin, diğer öğrencilere göre daha düşük olduğudur. Sınıf

düzeyi değişkeni göz önüne alındığında ise dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, sınıf düzeyindeki bu farklılığı; dört yıl süresince devam eden üniversite yaşantısını ve öğretmenlik mesleği eğitiminin, insan ilişkileri boyutu ve içerik açısından demokratik davranışların gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma” isimli araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan araştırmada; veri toplama aracı olarak Demokratik Tutum Algısı Ölçeği, Demokratik Değerler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri cinsiyet, kıdem, yas ve demokrasi eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında ise pozitif yönde doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle; okullarda öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyi arttıkça, demokratik değerlere olan inanç düzeylerinin de doğrusal olarak artmakta olduğu; aynı şekilde öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyi azaldıkça da demokratik değerlere olan inanç düzeylerinin azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ağiroğlu Bakır (2007) tarafından yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okul yöneticilerini değerlendirmektir. Bu noktadan hareketle, yöneticilerin örgütsel davranışlarının okuldaki demokrasi atmosferini nasıl ve ne oranda etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örneklemini 35 yönetici ve 354 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; İlköğretim okulu yöneticileri, okul yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının demokratik olduğu görüşündedirler. Branşlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Mezun olunan öğretim kurumu değişkeni açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri öğrenim

düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kıdem yılları açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlara ilişkin yöneticilerin algıları, görev yaptıkları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin okulda sergiledikleri tutum ve davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenler cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmen görüşleri branşlara göre incelendiğinde, branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mezun olunan öğretim kurumu değişkeni açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde, ortaya anlamlı bir fark çıkmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde göstermiş oldukları tutum ve davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sabancı, Sahin ve Fidan (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Tutum Geliştirme Açısından Denetlenmesi” isimli çalışmada, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum geliştirmede sergiledikleri davranışları sınıf yönetimi değişkenleri açısından ilköğretim müfettişlerinin denetleme derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen; iletişim ve davranış geliştirme, eğitim-öğretim yönetimi, fiziksel düzen ve zaman yönetimi boyutlarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişleri; iletişim ve davranış geliştirme, eğitim-öğretim yönetimi, fiziksel düzen ve zaman yönetimi boyutlarında sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri demokratik tutum geliştirme davranışlarını yüksek düzeyde denetlediklerini belirtirken, sınıf öğretmenleri tüm bu boyutlarda daha düşük düzeyde denetlendiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ise tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmacılar elde edilen bulgular ışığında müfettişlerle öğretmenler arasında sınıf içi demokratik tutum ve davranış konusunda daha fazla görüş alışverişinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularından hareketle, denetmenlerin demokratik tutum ve davranışları denetleme konusundaki yeterliliklerini arttırmak için öğretmenlerin görüş ve önerilerinin dikkate alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Toper (2007) tarafından tarama yöntemiyle “İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars ili Örneği)” isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Çalışmada Türk Milli Eğitim sistemi içindeki ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde demokrasi eğitimi kapsamında ne tür etkinliklerin yapıldığı ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler araştırmacı tarafımdan hazırlanan 'Demokratik Tutum ve Davranışları Ölçme Anketi' ile toplanmıştır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunun lisan eğitimi boyunca demokrasi eğitimi ile ilgili bilgi almadıkları, demokrasi eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları düşünmelerine rağmen genel olarak demokratik tutum ve davranışları yeterli düzeyde sergileyemedikleri elde edilen sonuçlardan bir kaçıdır.

Ulusoy (2007) tarafından gerçekleştirilen “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli doktora tez çalışmasında; lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okullara göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencileri demokratik değerlere, erkek öğrencilerin ise geleneksel değerlere daha fazla katalım gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf düzeylerinde yapılan değerlendirmede birinci sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere diğer sınıflardaki öğrencilerden daha olumlu katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Gömleksiz ve Kan (2008), Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirildiği çalışmasında Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça bireyin demokratik tutumları da olumlu yönde artmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksektir. Yine sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlardaki öğretmen adaylarından demokratik tutumları daha yüksektir.

Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışması tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Demokratik Tutum Ölçeği ve Dogmatizm Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmaması durumu ile dogmatizm arasında bir ilişki bulunmuştur. Dogmatizm toplam puanlarının demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim almayanlar lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Dogmatizm puanları yükseldikçe, demokratik tutum puanlarının anlamlı şekilde düştüğü ortaya çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimlerinin, demokratik tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yer aldığı çalışmada tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Veri Toplama aracı olarak Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Demokratik Tutum Ölçeği' ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen 'Empatik Eğilim Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları arasında farklılık olduğu; kızların demokratik tutumlarının erkeklere göre; ikinci öğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarının ise birinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve anne babalarının öğrenim durumlarına göre demokratik tutumlarının ise değişmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının farklı değişkenlerden etkilendiğini ortaya koyan bu çalışmada eğitim-öğretim sürecinde öğretmen adaylarının 'Demokratik Tutum' ve 'Empatik Becerileri' kazanmalarını sağlayacak

öğrenme ortamlarının sağlanması ve bunları gerçekleştirebilecekleri fırsatların oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Kerimgil (2008) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak planlanan çalışmanın sonucuna göre deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak nitel bulgularda düşünmede meydana gelen gelişmeler gözlenmiştir. Demokratik tutumlarda ise deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da, deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılmasının yansıtıcı düşünmenin ve sınıf içindeki demokratik tutumlarını gelişimi için yararlı olacağı yönündedir.

Duman (2009) ın yapmış olduğu araştırmanın amacı, dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün birinci sınıfında eğitim gören ve Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrencilerden oluşan 31 deney ve 31 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma “ön test – son test kontrol gruplu model” ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği”, “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, görüşme kayıtları ve dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubunun ön test – son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının bazı alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Deney grubunun son test – kalıcılık yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Deney grubuna yer alan öğretmen adaylarının kendilerini sorguladıkları, değerlendirdikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları ortaya çıkmış; mesleki gelişim açısından da dizgeli öğretimin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma

sonuçları; dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu araştırma, ilişkisel tarama yöntemiyle oluşturulmuş betimsel bir çalışmadır. Bu bölümde araştırma kapsamına giren bireylere, kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasında izlenen işlem yoluna ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

İstanbul'un Kadıköy ilçesi resmi ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ve ahlaki olgunluk düzeylerinin ilişkileri yönünden karşılaştırılması için yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modelleri “İki veya daha çok değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Soruna ilişkin mevcut durum, var olduğu şekliyle, herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır” (Karasar, 1999).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni İstanbul ili Kadıköy ilçe merkezinde yer alan ortaöğretim okulları ile sınırlanmıştır. Okulların ve öğrencilerin seçiminde okullar bir küme olarak tanımlanarak tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu amaçla Kadıköy ilçesinde bulunan ortaokullar arasından random olarak seçim yapılmış, 10 okul ve bu okulda öğrenim gören 569 altıncı sınıf öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Demokratik Tutum Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda öğrencilerin cinsiyetini, yaşlarını, anne iş durumunu, baba iş durumunu anne eğitim durumunu, baba eğitim durumunu, ailenin gelir seviyesini ve yaşamın çoğunun geçirildiği yeri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. (EK I)

3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği

İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini incelemek amacıyla geliştirilen 34 maddelik ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .67 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılacak tutum ölçeği, tutumları ölçmede en yaygın olarak kullanılan likert tipi bir ölçektir (Tavsancıl, 2002). Ölçekte 5'li likert tip kullanılmıştır. Her bir madde için cevaplayıcının "Her zaman", "Sıklıkla", "Ara sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Olumlu maddeler, "Her zaman" seçeneğinden başlamak üzere 5'ten 1'e doğru, olumsuz maddeler ise "Hiçbir zaman" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru puanlandırılmıştır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110 olarak belirlenmiştir.

Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.83 olarak bulunmuştur. Bu durumda, 0.83'lük değer, oldukça yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ise Barlett Sphericity testi ile test edilmektedir (Tavsancıl, 2002). Test sonucu 2201,02 olarak bulunmuştur. Sonucun anlamlı çıkması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Böylece KMO ve Barlett testi sonuçları, bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğini, yani verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Faktör analizine 24 madde ile başlanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin öz değeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyansın % 47.92 olduğu görülmüştür. Faktörlere giren maddeler incelendiğinde,

ortaya çıkan faktörlere isim verilmekte zorlanılmıştır. Bu nedenle, Özer (2004) araştırmasına benzer şekilde, ölçeğin iki faktörlü olabileceği düşünülmüş ve ölçeğin faktör yapısı iki olarak sınırlandırılarak, iki faktör üzerinden analiz yapılmıştır. Veriler varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde bir maddenin (19. madde) iki faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu gözlenmiş ve bu madde çıkarılarak, faktör analizi yeniden yapılmıştır. Yeni durumda binişme gösteren madde olmadığından, faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri incelenmiş ve faktör yükü için alt sınır 0.30 olarak belirlenmiştir. Son durumda, ölçek iki faktörden oluşmaktadır ve iki faktörün açıkladığı varyans oranı % 32,44'tür. Ölçeğin madde sayısı ise 22 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin, ahlaki olgunluk düzeylerini ölçmek amacıyla Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu ve Bülent Dilmaç (1999) tarafından geliştirilen “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, kendini değerlendirme ölçeği olup uygulama yaklaşık olarak 40 dakikadır. Ölçek ağırlıklı olarak “Adalet ve Saygı” değerlerinin düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ahlaki olgunluk ölçeği 66 maddeden oluşan ve dörtlü likert tipi değerlendirme seçenekleri olan bir ölçektir. Ölçeği yanıtlayanlardan 4'lü derecelendirmeyi kullanarak her bir maddede verilen yargının kendi davranışlarına ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Araştırılacak konuya yönelik tutumların belirlenmesinden sonra farklı tutumlara sahip çocuklara göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin olumlu olumsuz ifade eden cümleler yazılmıştır. Bu cümleler “Her zaman doğru.” İle “Hiçbir zaman doğru değil.” şeklinde cevaplandırılmak üzere kaleme alınmıştır. Ahlaki olgunluk düzeylerini ifade eden olumlu olumsuz 108 cümle hazırlanmıştır. Tutum ölçeğindeki ifadeler “Her zaman doğru.” , “Ara sıra doğru.” , “Nadiren doğru.” Ve “ Hiçbir zaman doğru değil.” şeklinde cevaplandırılmak üzere düzenlenmiştir. Her bir maddeden alınacak en düşük puan 1, en yüksek puan 4'tür.

Ahlaki olgunluk ölçeği iç tutarlılığına göre yapılan analizde iç tutarlılık kat sayısı Spearman Brown'a göre bakıldığında testin güvenilir olduğu ifade edilir (N:305 , R:66). Yapılan korelasyona dayalı madde analizi tekniğinden Cronbach Alpha'ya göre; Cronbach:73 (N=305) bulunmuştur. Bu sonuç testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Ahlaki olgunluk ölçeğinin içerik geçerliliğinin sağlanması çalışmaları kapsamında 108 maddeden oluşan ölçeğin madde analizi çalışmaları sonucunda 25 maddenin 0.01 seviyesinde, 42 maddenin 0.05 seviyesinde anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı çıkmayan madde sayısı 42'dir. Ahlaki olgunluk ölçeği madde toplamda ise 93 maddenin 0.01 seviyesinde, 7 maddenin ise 0.05 seviyesinde anlamlı olduğu, 9 maddenin ise anlamsız olduğu görülmektedir. Bu istatistik işlemler sonucunda deneme ölçeğinden 42 madde çıkarılmış ve iç tutarlılığı yüksek olan 66 madde asıl ahlaki olgunluk ölçeğine konulmuştur. Bu 66 maddenin 37'si olumlu, 29'u olumsuz ifadeden oluşmaktadır (Demir, 2008).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçları 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alındıktan sonra uygulama yapılacak okullara uygulama hakkında bilgi verilmiş, uygulama yapılabilecek derslerin gün ve saatleri öğrenilmiş, okul idaresinden randevu alınmış ve belirlenen gün ve saatte öğrencilere Ahlâkî Olgunluk Ölçeği, Demokratik Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu tek oturumda uygulanmıştır.

Uygulama araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve derslere girip uygulama yapma konusunda, okul idaresinden, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden ve branş öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama yapılan sınıflarda araştırma ve araştırmacı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nu doğru ve eksiksiz doldurulmalarının, ölçekteki maddelerin tümüne cevap vermelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Verecekleri cevapların içten ve doğru olmasının araştırma sonuçları için önemi vurgulanmıştır. Ayrıca verilen bilgilerin gizliliğine özen gösterileceği de belirtilmiştir. Uygulama ortalama 45 dakika sürmüştür. On okulda uygulamaların tamamlanması yaklaşık 2 haftalık bir süreyi kapsamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Demokratik Tutum Ölçeği ve Ahlaki

Olgunluk Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$ ve ss değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Demokratik Tutum Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nden aldıkları puanların; yaş, cinsiyet, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Demokratik Tutum Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nden aldıkları puanların; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé testleri,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin oluşturan öğrencilerin Demokratik Tutum Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nden aldıkları puanların; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi,
5. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi
6. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Demokratik Tutum Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık

düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde öncelikli olarak araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine daha sonrasında ise araştırma sorularına yanıt aramak için gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Betimleyici İstatistikler

Tablo 1 : Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	Kız	Erkek
10	- -	1 0,2%
11	20 3,5%	18 3,2%
12	230 40,4%	218 38,3%
13	38 6,7%	42 7,4%
14	2 0,4%	- -

Araştırmaya katılan öğrencilerin 290'ı kız (%51), 279'u ise erkek (%49) öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarına ait bilgiler ise Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin %3.5'i 11 yaş grubunda yer alan kızlardır, %40.4'ü 12 yaş grubunda yer alan kızlardır, %6.7'si 13 yaş grubunda yer alan kızlardır ve %0,4'ü 14 yaş grubunda yer alan kızlardır. Yine öğrencilerin %0.2'si 10 yaş grubunda yer alan erkeklerdir, %3.2'si 11 yaş grubunda yer alan erkeklerdir, %38.3'ü 12 yaş grubunda yer alan erkeklerdir ve %7.4'ü 13 yaş grubunda yer alan erkeklerdir.

Tablo 2 : Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Gruplar	N	x_{min}	x_{max}	$\bar{x}$	ss
Kız	290	11	14	12,076	0,472
Erkek	279	10	13	12,079	0,473
Genel	569	10	14	12,077	0,472

Araştırmaya katılan öğrencilerin 290'ı kız (%51), 279'u ise erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarına ait bilgiler ise Tablo 2'de yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin yaşları 10 ile 14 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ =12.08, ss=0,472). Sadece kız öğrenciler baz alındığında ise öğrencilerin yaşları 11 ile 14 arasında ($\bar{x}$ =12.08, ss=0,472), erkek öğrencilerin ise yaşları 10 ile 13 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ =12.08, ss=0,473). Görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilerin yaş değişkenine göre betimleyici değerleri birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3 : Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerinin Farklı Meslek Gruplarına Göre Dağılımları

Ebeveyn Tür	Gruplar	N	%
Anne Meslek	Ev Hanımı	428	75,2
	İşçi	51	9
	Memur	15	2,6
	Diğer	75	13,2
	Toplam	569	100,0
Baba Meslek	Çiftçi	3	0,5
	İşçi	157	27,6
	Memur	44	7,7
	Diğer	365	64,1
	Toplam	569	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin mesleki alt gruplara göre dağılımları Tablo 3'de yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin annelerinin 428'i ev hanımı olarak (%75.2), 51'i (%9) işçi olarak, 15'i (%2.6) memur olarak ve son olarak 75'i ise (%13.2) daha farklı bir meslek dalında çalışmaktadır. Babaların ise 3'ü (%0.5) çiftçi, 157'si (%27.6) işçi, 44'ü (%7.7) memur ve son olarak 365'i (%64.1) ise farklı bir meslekte çalışmaktadır.

Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerinin Eğitim Seviyelerinin Dağılımları

Ebeveyn Tür	Gruplar	N	%
Anne Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	51	9
	İlkokul Mezunu	242	42,5
	İlköğretim Mezunu	115	20,2
	Lise Mezunu	122	21,4
	Üniversite Mezunu	39	6,9
	Toplam	569	100,0
Baba Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	13	2,3
	İlkokul Mezunu	200	35,1
	İlköğretim Mezunu	122	21,4
	Lise Mezunu	164	28,8
	Üniversite Mezunu	70	12,3
	Toplam	569	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin farklı eğitim seviyelerine göre dağılımları Tablo 4’de yer almaktadır. Burada okuma yazma bilmeyen grup ve ilkokul mezunu gruplar birleştirilerek analize alınmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 51’i (%9) okuma yazma bilmemektedir, 242’si (%42.5) ilkokul mezunudur, 115’i (%20.2) ilköğretim mezunudur, 122’si (%21.4) lise mezunudur ve son olarak 39’u (%6.9) ise üniversite mezunudur. Diğer taraftan, babaların ise 13’ü (%2.3) okuma yazma bilmemektedir, 200’ü (%35.1) ilkokul mezunudur, 122’si (%21.4) ilköğretim mezunudur, 164’ü (%28.8) lise mezunudur ve son olarak 70’i (%12.3) ise üniversite mezunudur.

Tablo 5 : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Hane Toplam Gelir Dağılımları

Gruplar	N	%
750 TL den az	54	9,5
751-1500 TL	245	43,1
1501-3000 TL	197	34,6
3001-4500 TL	50	8,8
4501 TL ve üzeri	23	4
Toplam	569	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık hane toplam gelir dağılımları Tablo 5’de yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin 54’ünün (%9.5) aylık hane toplam geliri 750

TL'den az, 245'inin (%43.1) geliri 751-1500 TL aralığında, 197'sinin (%34.6) geliri 1501-3000 TL aralığında, 50'sinin (%8.8) geliri 3001-4500 TL aralığında ve son olarak 23'ünün (%4) geliri ise 4501 TL ve üzerindedir.

Tablo 6 : Yaşamın Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşke Türü

Gruplar	N	%
Köy	12	2,1
İlçe	2	0,4
İl	3	0,5
Büyükşehir	546	96
Yabancı ülke	6	1,1
Toplam	569	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamların çoğunun geçtiği yerleşke türüne göre dağılımları Tablo 6'da yer almaktadır. Burada köy, ilçe ve il grupları birleştirilerek analize alınmıştır. Buna göre, öğrencilerden 12'sinin (%2.1) yaşamlarının büyük çoğunluğu köyde, 2'sinin (%0.4) ilçede, 3'ünün (%0.5) ilde, 546'sının (%96) büyükşehirde ve son olarak 6'sının (%1.1) ise yabancı bir ülkede geçmiştir.

4.2. Araştırmada Kullanılan DTÖ ve AOÖ'nun Psikometrik Özellikleri

Tablo 7 : Araştırmada Kullanılan DTO ve AOÖ'ye Verilen Yanıtların Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	N	x_{min}	x_{max}	$\bar{x}$	ss
Ahlaki Olgunluk	569	134	261	229,2	20,63
Demokratik Tutum	569	43	110	95,36	10,89

Araştırmaya katılan öğrencilerin DTO ve AOÖ'ye vermiş oldukları yanıtlara ait betimleyici istatistikleri Tablo 7'de yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar 134 ile 261 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ =229.2, ss=20.63). Ayrıca AOÖ skorlarının yatıklık değerleri -1.124 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin DTO'dan elde ettikleri skorlar 43 ile 110 arasında değişmektedir ($\bar{x}$ =95.36, ss=10.89). Ayrıca AOÖ skorlarının yatıklık değerleri -1.223 olarak bulunmuştur.

Daha sonrasında ise araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik değerleri kestirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere göre, Cronbach Alfa güvenirlik katsayı değeri DTO için 0.814, AOÖ için ise 0.900 olarak kestirilmiştir.

Tablo 8 : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin DTO ve AOÖ Puanları Arasındaki İlişki

Gruplar	N	r	p
Kız	569	0,647	0,000
Erkek	569	0,717	0,000
Genel Toplam	569	0,699	0,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin DTO ve AOÖ skorları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 8). Buna göre öğrencilerin DTO ve AOÖ skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.699$; $p<0.001$). Aynı şekilde, ayrı olarak hesaplandığında kız öğrenciler ($r=0.647$; $p<0.001$) ve erkek ($r=0.717$; $p<0.001$) öğrenciler için de anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

4.3. Bazı Demografik Özelliklerin Öğrencilerin Demokratik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi

Bazı demografik özelliklerin öğrencilerin demokratik tutumları ve ahlaki olgunluk seviyeleri üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9 : Cinsiyet Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ahlaki Olgunluk	Kız	290	97.54	10.31	0.60	4.559	567	0.001
	Erkek	279	93.10	11.02	0.66			
Demokratik Tutum	Kız	290	78.07	6.95	0.41	5.259	567	0.001
	Erkek	279	74.90	7.40	0.44			

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri puanların cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır [t (567)=4.559, p = 0.001]. Buna göre, kız öğrencilerin bu ölçekten elde ettikleri skorlar ($\bar{X}$ = 233.5, X_{ss} = 18.65) erkek öğrencilerin elde ettikleri skora ($\bar{X}$ = 224.6, X_{ss} = 21.61) göre daha yüksektir. Ayrıca, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır [t (567)=5.259, p = 0.001]. Buna göre, kız öğrencilerin bu ölçekten elde ettikleri skorlar ($\bar{X}$ = 97.5, X_{ss} = 10.31) erkek öğrencilerin elde ettikleri skora ($\bar{X}$ = 93.1, X_{ss} = 11.03) göre daha yüksektir.

Tablo 10 : Anne Meslek Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	χ^2	Sd.	p
Demokratik Tutum	Ev					
	Hanımı	428	278,71	2,773	3	0,428
	İşçi	51	295,7			
	Memur	15	302,17			
	Diğer	75	310,2			
Ahlaki Olgunluk	Ev					
	Hanımı	428	284,69	0,198	3	0,978
	İşçi	51	280,97			
	Memur	15	275,47			
	Diğer	75	291,44			

Öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorların annelerinin meslek grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [H(3) = 0.198, p = 0.978]. Ayrıca, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar da anneleri farklı

mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$H(3) = 2.773, p = 0.428$].

Tablo 11 : Baba Meslek Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	χ^2	Sd.	p
Demokratik Tutum	Çiftçi	3	188,67	1,148	3	0,766
	İşçi	157	281,93			
	Memur	44	284,86			
	Diğer	365	287,13			
Ahlaki Olgunluk	Çiftçi	3	209,17	2,687	3	0,442
	İşçi	157	269,72			
	Memur	44	297,22			
	Diğer	365	290,72			

Öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorların babalarının meslek grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar babaları farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$H(3) = 2.687, p = 0.442$]. Ayrıca, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar da anneleri farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$H(3) = 1.148, p = 0.766$].

Tablo 12 : Farklı Anne Eğitim Seviyesi Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		Kareler T.	Sd.	Kareler O.	F	p
Demokratik Tutum	Gruplar Arası	27,995	1	27,995	0,236	0,627
	Gruplar İçi	67321,43	567	118,733		
	Toplam	67349,42	568			
Ahlaki Olgunluk	Gruplar Arası	0,12	1	0,12	0,002	0,962
	Gruplar İçi	30600	567	53,968		
	Toplam	30600,12	568			

Öğrencilerin annelerinin sahip oldukları eğitim seviyesinin öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı eğitim seviyesine ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F(1, 567) = 0.002$, $p = 0.962$]. Diğer taraftan, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı eğitim seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F(1, 567) = 0.236$, $p = 0.627$].

Tablo 13 : Farklı Baba Eğitim Seviyesi Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		Kareler T.	Sd.	Kareler O.	F	p
Demokratik Tutum	Gruplar Arası	79,785	1	79,785	0,672	0.413
	Gruplar İçi	67269,64	567	118,641		
	Toplam	67349,42	568			
Ahlaki Olgunluk	Gruplar Arası	2,619	1	2,619	0,049	0.826
	Gruplar İçi	30597,5	567	53,964		
	Toplam	30600,12	568			

Öğrencilerin babalarının sahip oldukları eğitim seviyesinin öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 13'de yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar babaları farklı eğitim seviyesine ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F(1, 567) = 2.62$, $p = 0.413$]. Ayrıca, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar babaları farklı eğitim seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F(1, 567) = 1.65$, $p = 0.826$].

Tablo 14 : Farklı Aile Gelir Durumu Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	χ^2	Sd.	p
Demokratik Tutum	750 TL den az	54	220,25	12,761	4	0,013
	751-1500 TL	245	290,42			
	1501-3000 TL	197	301,98			
	3001-4500 TL	50	254,02			
	4501 TL ve üzeri	23	301,17			
Ahlaki Olgunluk	750 TL den az	54	221,62	14,589	4	0,006
	751-1500 TL	245	287,93			
	1501-3000 TL	197	306,87			
	3001-4500 TL	50	246,22			
	4501 TL ve üzeri	23	299,65			

Öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorların ailenin gelir grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 14'de yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar farklı gelir seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır [$H(4) = 14.589, p = 0.006$]. Ayrıca, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar da farklı gelir seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır [$H(4) = 12.761, p = 0.013$].

Gerçekleştirilen Post hoc LSD analiz sonuçları göstermiştir ki, DTÖ skorları için aile aylık geliri 750 tl ve daha az olan çocukların bu ölçekten elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 90.52, SS = 13.29$), aile gelir seviyesi 3001-4500 olan alt grup ($\bar{X} = 93.66, SS = 10.86$) hariç diğer gelir alt gruplarında yer alan çocukların skorlarından istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0.05$). Diğer gelir alt grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

AOÖ ölçeği skorları için ise, aile aylık geliri 750 tl ve daha az olan çocukların bu ölçekten elde ettikleri skorlar ($\bar{X} = 74.18, SS = 6.71$), gelir seviyesi 751-1500 tl olan ($\bar{X} = 76.78, SS = 6.89$) ve 1501-3000 tl ($\bar{X} = 77.22, SS = 7.69$) olan gruptan istatistiksel

olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca, gelir seviyesi 1501-3000 tl olan grubun elde ettiği skor ($\bar{X} = 77.22$, $SS = 7.99$), gelir seviyesi 3001-4500 tl olan grubun bu ölçekten elde ettikleri skordardan ($\bar{X} = 74.62$, $SS = 7.77$) anlamlı seviyede daha yüksektir ($p < 0.05$). Diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Tablo 15 : Yaşamın Çoğunun Geçtiği Farklı Yerleşke Grupları için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd.	Kareler Ort	F	p
Ahlaki Olgunluk	Gruplar Arası	594	1	594,267	1,43	0,233
	Gruplar İçi	233444	561	416,122		
	Toplam	234038	562			
Demokratik Tutum	Gruplar Arası	314	1	315	2,76	0,097
	Gruplar İçi	64055	561	114		
	Toplam	64370	562			

Öğrencilerin yaşamlarının çoğunun geçmiş olduğu yerin öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar yaşamlarının çoğunun geçmiş olduğu yerin farklılık gösterdiği gruplarda öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F(1, 561) = 1.43$, $p = 0.233$]. Ayrıca, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar da yaşamlarının çoğunun geçmiş olduğu yerin farklılık gösterdiği gruplarda öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F(1, 561) = 2.76$, $p = 0.097$].

Tablo 16 : Farklı Yaş Gruplarında Yer Alan Öğrenciler için DTO ve AOÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		Kareler Top.	Sd.	Kareler Ort	F	p
Ahlaki Olgunluk	Gruplar Arası	4343,514	2	2171,757	5,176	0,006**
	Gruplar İçi	237469,608	566	419,558		
	Toplam	241813,121	568			

Demokratik Tutum	Gruplar Arası	1020,59	2	510,295	4,354	0,013*
	Gruplar İçi	66328,83	566	117,189		
	Toplam	67349,42	568			

Öğrencilerin yaşlarının DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar yaşları farklı öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır [$F(2, 566) = 5.18, p = 0.006$]. Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki yaşı düşük olan öğrencilerin bu ölçekte elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür.

Diğer taraftan öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar yaşları farklı öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır [$F(2, 566) = 4.35, p = 0.013$]. Gerçekleştirilen LSD post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki yaşı düşük olan öğrencilerin bu ölçekte elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, 6. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiye ait araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve yorumların ışığında yargılar, tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

1. Araştırmaya katılan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre incelediğimizde; katılanların 290'ı (%51) kız, 279'u (%49) ise erkektir. Eşit bir dağılım olduğu görülmüştür.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına bakıldığında öğrencilerin yaşları 10 ile 14 arasında değişmektedir. Sadece kız öğrenciler baz alındığında ise öğrencilerin yaşları 11 ile 14 arasında, erkek öğrencilerin ise yaşları 10 ile 13 arasında değişmektedir. Görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilerin yaş değişkenine göre betimleyici değerleri birbirine yakındır.
3. Araştırmaya katılan öğrenciler sınıf düzeyinde incelendiğinde bütün öğrencilerin 6. Sınıfta okudukları görülmektedir.
4. Araştırmaya katılan öğrenciler babalarının meslek gruplarına göre incelendiğinde, öğrencilerin babalarının 3'ü (%0.5) çiftçi, 157'si (%27.6) işçi, 44'ü (%7.7) memur ve son olarak 365'i (%64.1) ise farklı bir meslekte çalışmaktadır.
5. Araştırmaya katılan öğrenciler annelerinin meslek gruplarına göre incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin 428'i ev hanımı olarak (%75.2), 51'i (%9) işçi olarak, 15'i (%2.6) memur olarak ve son olarak 75'i ise (%13.2) daha farklı bir meslek dalında çalışmaktadır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında, babaların 13'ü (%2.3) okuma yazma bilmemektedir, 200'ü (%35.1) ilkokul mezunudur, 122'si (%21.4) ilköğretim mezunudur, 164'ü (%28.8) lise mezunudur ve son olarak 70'i (%12.3) ise üniversite mezunudur.
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, annelerin 51'i (%9) okuma yazma bilmemektedir, 242'si (%42.5) ilkokul mezunudur, 115'i (%20.2) ilköğretim mezunudur, 122'si (%21.4) lise mezunudur ve son olarak 39'u (%6.9) ise üniversite mezunudur.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına bakıldığında öğrencilerin 54'ünün (%9.5) aylık hane toplam geliri 750 TL'den az, 245'inin (%43.1) geliri 751-1500 TL aralığında, 197'sinin (%34.6) geliri 1501-3000 TL aralığında, 50'sinin (%8.8) geliri 3001-4500 TL aralığında ve son olarak 23'ünün (%4) geliri ise 4501 TL ve üzerindedir.
9. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamların çoğunun geçtiği yerleşke türüne göre dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerden 12'sinin (%2.1) yaşamlarının büyük çoğunluğu köyde, 2'sinin (%0.4) ilçede, 3'ünün (%0.5) ilde, 546'sının (%96) büyükşehirde ve son olarak 6'sının (%1.1) ise yabancı bir ülkede geçmiştir.
Genel olarak ahlaki gelişim ölçeğindeki ve duygusal zorbalık eğilimi ölçeğindeki önermelere verilen cevaplara baktığımızda;
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin DTO ve AOÖ'ne vermiş oldukları yanıtlara ait betimleyici istatistiklerine bakıldığında, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar 134 ile 261 arasında değişmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin DTO'dan elde ettikleri skorlar 43 ile 110 arasında değişmektedir.
11. Araştırmaya katılan öğrencilerin DTO ve AOÖ skorları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bunun için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısına göre öğrencilerin DTO ve AOÖ skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
12. Cinsiyetin araştırmaya katılan öğrencilerin AOÖ skorlarının üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin bu ölçekten elde ettikleri skorlar erkek öğrencilerin elde ettikleri skora göre daha yüksektir.
13. Cinsiyetin araştırmaya katılan öğrencilerin DTÖ skorlarının üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar kız ve erkek öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin bu ölçekten elde ettikleri skorlar erkek öğrencilerin elde ettikleri skora göre daha yüksektir.
14. Öğrencilerin annelerinin mesleğinin öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına

göre öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

15. Öğrencilerin annelerinin mesleğinin öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
16. Öğrencilerin babalarının mesleğinin öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar babaları farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
17. Öğrencilerin babalarının mesleğinin öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar babaları farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
18. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar farklı eğitim grubuna dahil annelere sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
19. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar farklı eğitim grubuna dahil annelere sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
20. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar farklı eğitim

grubuna dahil babalara sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

21. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar farklı eğitim grubuna dahil babalara sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
22. Öğrencilerin AOÖ' den ve DTÖ'den elde ettikleri skorlar farklı gelir seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. DTÖ skorları için aile aylık geliri 750 TL ve daha az olan çocukların bu ölçekten elde ettikleri skorlar, aile gelir seviyesi 3001-4500 olan alt grup hariç diğer gelir alt gruplarında yer alan çocukların skorlarından istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Diğer gelir alt grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. AOÖ ölçeği skorları için ise, aile aylık geliri 750 TL ve daha az olan çocukların bu ölçekten elde ettikleri skorlar, gelir seviyesi 751-1500 TL olan ve 1501-3000 TL olan gruptan istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca, gelir seviyesi 1501-3000 TL olan grubun elde ettiği skor, gelir seviyesi 3001-4500 TL olan grubun bu ölçekten elde ettikleri skarlardan anlamlı seviyede daha yüksektir. Diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
23. Öğrencilerin AOÖ'den ve DTÖ'den elde ettikleri skorlar yaşamlarının çoğunun geçmiş olduğu yerin farklılık gösterdiği gruplarda öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.
24. Öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar yaşları farklı öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Analiz sonuçları göstermiştir ki yaşı düşük olan öğrencilerin bu ölçekte elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Diğer taraftan öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar yaşları farklı öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Analiz sonuçları göstermiştir ki yaşı düşük olan öğrencilerin bu ölçekte elde ettikleri skorlar istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür.

5.2. Tartışma

5.2.1. Cinsiyet Farklılığına Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar

Genel olarak ahlaki olgunluk ve demokratik tutum ölçeklerine verilen puanların ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin verdiği puanların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bireyler arasında farklı kişilik, benlik, karakter ve ahlaki özelliklerin geliştirilmesinde cinsiyet farklılığının önemli bir yer tuttuğunu yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Güngör, 1988).

Bu çalışmada da kızların ahlaki olgunluk puan ortalamalarının yüksek çıkması kızların, erkeklere göre diğer bireylerin tepkilerine karşı daha duyarlı, diğerkâm ve sosyal kurallara daha bağlı oldukları (Kulaksızoğlu, 1998) düşüncesiyle uyusmaktadır. Öte yandan Gilligan (1982) Kohlberg'in aksine yaptığı araştırmalarla cinsiyetin bireylerin ahlaki olgunluk seviyesinde farklılık oluşturan bir etken olmadığını savunmuştur; ona göre farklı cinsiyete sahip bireyler farklı ahlaki gelişim düzeylerine sahip değildir, sadece ahlaki değerlere verdikleri önem dereceleri fark etmektedir.

Aynı şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik tutum puan ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Bu durum da daha önce demokratik tutumla ilgili yapılan bir çok çalışmayla (Büyükkaragöz ve Üre 1994; Sağlam, 2000; Turan ve Taşpınar, 2004; Ulusoy, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008) benzerlik göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak kızların erkekler kadar geleneksel ve katı düşüncelere sahip olmadıkları gösterilebilir.

Her iki puan ortalamalarında erkekler ve kızlar arasında farklılık olmasında kız öğrencilerin farklı yetiştirilmelerinin payının olduğunu söyleyebiliriz. Burada üzerinde durulması gereken nokta kız çocuklarının ve erkek çocuklarının yetiştirilmelerinde uygulanan farklı yöntemler ve takınılan farklı tutumlardır.

5.2.2. Anne Baba Meslek Durumu Farklılığına Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar

Öğrencilerin anne ve babalarının mesleğinin öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar

anneleri ve babaları farklı mesleklerde çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri ve anne-baba mesleği arasındaki ilişkiye bakan çalışmalar da farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın aksine Saylağ (2001)' in yaptığı çalışma anne-baba meslek durumu ve öğrencilerin ahlaki gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun aksine bu araştırmayla paralel olarak Özcan (2006) ve Kaya (1993)'ün yaptıkları araştırmalarda anne-baba meslek durumu ve ahlaki gelişim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aynı şekilde öğrencilerin demokratik tutumları ve anne-baba mesleği arasındaki ilişkiye bakıldığında Ural (2010)'un yaptığı çalışmayla bu araştırma sonuçları paralellik göstermekte yani öğrencilerin demokratik tutumları ve anne-baba mesleği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuç Aycan ve Çalık (2003)'ün yaptığı araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Bu araştırmada annelerin meslekleri ile öğrencilerin demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediğinde annelerin mesleği ve öğrencilerin demokratik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucu görülür. Bu araştırmada da baba mesleğinin öğrencilerin demokratik tutumlarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü üzere annelerinin ve baların sahip oldukları meslekler çocuklarının ahlaki olgunluk ve demokratik tutumlarına bir tesirde bulunmamaktadır.

5.2.3. Anne Baba Eğitim Durumu Farklılığına Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar

Öğrencilerin annelerinin sahip oldukları eğitim seviyesinin öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı eğitim seviyesine ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin babalarının sahip oldukları eğitim seviyesinin öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre bulgular göstermektedir ki, öğrencilerin AOÖ'den elde

ettikleri skorlar babaları farklı eğitim seviyesine ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Bu araştırmada anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ahlaki gelişim alanında Colby ve Kohlberg (1987)'nin yaptıkları çalışmanın sonucuna göre yetişkinlerin eğitim düzeyleri ve deneyimleri arttıkça ahlaki olgunluk düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Buna dayanarak araştırma aksini gösterse de anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini olumlu yönde etkileyen bir ölçüt olduğu varsayılabilir.

Diğer taraftan, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar anneleri farklı eğitim seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Bu sonuç doğrudan daha önce yapılan Sağlam (2000), Aycan ve Çalık (2003), Özbek (2004), Saracaoğlu (2004) ve Gömleksiz ve Kan (2008) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemekte, burada da okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarının demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlginç bir şekilde Evcimik (2009)'un yaptığı araştırma sonucunda okuma yazma bilmeyen annelerin demokratik tutum puan ortalamaları yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda annelerin eğitim seviyesi çocukların ahlaki olgunluk düzeyleri ve demokratik tutumları üzerinde etkisiz olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, öğrencilerin DTÖ'den elde ettikleri skorlar babaları farklı eğitim seviyesine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Bu sonuç bu defa Evcimik (2009)'un yaptığı araştırma sonucuyla paralellik gösterirken Özbek (2004), Saracaoğlu (2004) ve Gömleksiz ve Kan (2008) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu araştırmalarda baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin demokratik tutumu da gelişmektedir.

5.2.4. Aile Gelir Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar

Öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları gelir durumunun öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA

sonuçlarına göre bulgular göstermektedir ki, çocukların iki ölçekten de elde ettikleri skorların aileleri farklı gelir grubuna ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır.

Ekonomik düzeyin ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde etkisini Kağıtçıbaşı (1988) şöyle açıklamaktadır; ekonomik düzeyi orta olan ailelerde gereksinim ve isteklerin az da olsa karşılanması onlarda yetinme, sabretme ve empati kurma gibi ahlaki beceriler kazandırarak onların ahlaki olgunluk seviyelerinin gelişmesini sağlar. Zengin olan ailelerde istek ve gereksinimlerin fazlasıyla karşılanıyor olması bireylere sıkıntılardan uzak, bolluk içinde bir yaşam, bencil, çıkarıcı, uyumsuz ve sorumsuz gibi olumsuz kişilik özellikleri kazandırdığı için ahlaki olgunluk seviyelerinin düşmesine sebep olabilmektedir. Yine ekonomik düzey olarak fakir sayılabilecek ailelerde temel ihtiyaçların karşılanmaması ve açlık gibi hisler gençlerde hırsızlık, saldırganlık gibi suçlara yönelmeye sebep olabilmekte ve ahlaki olgunluk düzeylerini düşürebilmektedir.

Bu araştırmada ekonomik düzey olarak düşük seviyede olan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri yukarıdaki açıklamaya paralel olarak düşükken, ekonomik olarak üst seviyede sayılabilecek bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri yüksektir.

Demokratik tutum puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda Özbek (2004)'in yaptığı araştırmaya paralel olarak bu araştırmada gelir düzeyi düşük olan ailelerin demokratik tutumları da düşük çıkmıştır. Evcimik (2009)'in yaptığı araştırmada ise bunların aksine alt gelir düzeyindeki öğrencilerin demokratik tutumları orta ve üst gelir düzeyindekilere göre anlamlı şekilde farklı ve daha yüksek çıkmıştır.

5.2.5. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar

Öğrencilerin yaşamlarının çoğunun geçirildiği yere göre öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre bulgular göstermektedir ki, çocukların iki ölçekten de elde ettikleri skorların aileleri farklı gelir grubuna ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

Ahlaki olgunluk düzeyini etkileyen önemli bir unsur olan yaşamın çoğunun geçirildiği yerin tek başına bir anlam ifade etmesi, araştırmayı bir sonuca götürmesi beklenemez.

Bu alanda daha önce yapılan Çırak (2006) ve Kaya (1993)'nın araştırmalarında bu araştırmaya paralel olarak yaşamın çoğunun geçirildiği yer ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan yerleşim yeri etkeninin diğer psikolojik ve sosyal etkenlerle birlikte ele alınması gerektiği düşüncesini çıkartabiliriz.

Aynı şekilde bu araştırmada demokratik tutum ve öğrencilerin yaşamlarının çoğunun geçirildiği yer arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

5.2.6.Yaş Göre Ahlaki Olgunluk ve Demokratik Tutum Üzerine Tartışmalar

Öğrencilerin yaşına göre öğrencilerin DTÖ ve AOÖ'den elde ettikleri skorlar üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre bulgular göstermektedir ki, çocukların iki ölçekten de elde ettikleri skorların yaşları farklı gruba ait öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır.

Ahlaki olgunluk ve yaş arasında bir ilişki olup olmadığına dair yapılan araştırmalara baktığımızda; Turiel, Edwards ve Kohlberg (1978) ve Şemin (1979) çocuk ve gençlerle yaptıkları araştırmalarda yaş ile ahlaki olgunluk arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan bu araştırmanın aksine Çileli (1981), Donenberg ve Hoffman (1988), Özsöz (1990), Temel (1991), Acuner (2004) yaptıkları araştırmalarda yaş ile ahlaki olgunluk arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır.

Aynı şekilde bu araştırmada demokratik tutum ve öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, yaş arttıkça demokratik tutumun da arttığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayanılarak eğitim alanında çalışanlara, okullarda rehber öğretmen olarak çalışan öğretmenlere ve bundan sonra yapılacak çalışmaların araştırmacılarına yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1. Eğitim kurumlarında uzman kişilerce öğrenci ve öğretmenlere demokrasi ve ahlak konulu seminerler verilebilir. Özellikle öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanması için bazı seçmeli dersler kapsamında müfredatta bu konuya kapsamlı bir şekilde yer verilebilir.
2. Ailelerin çocuklarını ahlak ve demokrasi konularında çocuklarını nasıl eğitip yetiştireceklerine yönelik okullarda ve medyada bilgilendirici çalışmalar yürütülebilir.
3. Araştırma sonucunda demokratik tutum ve ahlaki olgunluk düzeyi arasında ortaya çıkan pozitif ilişki düşünüldüğünde, eğitim kurumlarında bu iki alanla ilgili çalışmalar hazırlanabilir, bu kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlar grup ve bireysel çalışmalar hazırlayarak önemli bir aktör olabilir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Araştırma sonucunda, demokratik tutum ve ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişki düşünüldüğünde, bu konunun derinlemesine inceleneceği nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
2. Demokratik tutum ve ahlaki olgunluk konularında bu çalışmada yer almamış değişkenlerin de inceleneceği farklı modellerde araştırmaların yapılması literatüre önemli katkı sağlayabilir.
3. Bu araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencileri ile sınırlı olduğundan, bundan sonraki çalışmaların farklı evren ve örneklemlemlerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acuner, Y. (2004). 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Adıgüzel, A. (2011, Ekim). *Öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Değerler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akandere, M., Baştuğ, G., Güler, E.D. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 3 (1), 59-68.
- Akyüz, H. (2001). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Allen, M. S. (1999). *Drawing democratic communities: a descriptive study of classroom decision-making and participation in three primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Oregon.
- Aycan, N., Çalık, D. (2003). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-29.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H., Kısaç, İ., Korkmaz, İ., Bilgin, M., Uçar, E. (2008) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. S. (1991). *Tanrı-Ahlak İlişkisi*. Ankara: TDV Yay.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Aydın, Ö. (2008). Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Atabek, E. (1998). *Düşünce Özgürlüğü ve Türkiye*. İstanbul: Can Yayınları.

Atasoy, A. (1997). İlköğretim 2. Kademedeki Demokrasi Eğitimi İle İlköğretim 2. Kademe Öğretmen Ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bakır, K. (2011). *Demokratik Eğitim- John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*, Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (2000). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(2), 1-26.

Bandura, A. and McDonald, F. C. (1963). The Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgments. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 67(3), 274-281.

Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, İstanbul: Anı Yayıncılık.

Bolay, S.H. (1997). Demokrasinin Felsefi Temelleri Üzerine. *Yeni Türkiye Türk Demokrasisi Özel Sayısı*, 17(17), 18-19.

Bulut, N. (2004). *Buca Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin (Psikolojik Danışman Adayları) Demokratik Tutumları*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Bulut, N. (2006). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Demokratik Tutumları İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(4). 37-59.

Büyükkaragöz, S. (1989). *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi*, Konya: TDV

- Büyükkaragöz, S., Üre, Ö. (1994). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Araştırılması*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları
- Büyükkaragöz, S., Kesici Ş. Yılmaz, A. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Campbell, M. (2000). Discovering democracy: new direction in civics and citizenship education. *New Horizons in Education*, 102, 61-66.
- Chicoine, D. M. (1997). *Education for Democracy: A Pragmatic Approach*. Dissertation for the degree of doctor of philosophy, _____
- Crain, W. (2005). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Colby, A., Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment, Theoretical Foundations and Research Validation*. New York: Cambridge University Press.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası ve değerler eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Çalık, D. (2002). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Manisa İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Çalık, D., Aycan, N. (2003). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi: Manisa örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 1(2), 19-29.
- Çamkerten, F. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Program ve Çocukların Demokratik Davranışları ile Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Çankaya, D., Seçkin, O. (2004). *Demokratik Değerlerin Benimsenmesi Açısından Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Çeliköz, N., Seçer, Z., Durak, T. (2008). Suç işleyen ve işlemeyen çocukların düşünme becerileri ve ahlaki yargılarının incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 335 -350.
- Çırak, G.K. (2006). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çileli, M. (1981). 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Davis, A. (2003). New media and fat democracy: the paradox of online participation. *New Media and Society*, 12(5), 745-761.
- Demir, B. (2008). Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demirbolat, A. (1997). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilekmen, M. (1999). Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dilmaç, B., Ekşi, H., Kulaksızoğlu, A. (2011, Ekim). *Ahlaki olgunluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Değerler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Doğan, İ. (2000). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi Ve İnsan Hakları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğanay, A., Sarı, M. (2004). Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Donenberg, G. R., Hoffman, L. W. (1988). Gender Differences in Moral Development. *Sex Roles*, 18(11-12), 701-717.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta Yay.
- Dursun, D. (2002). *Siyaset Bilimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Evcimik, S. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Farrel, J. P. (1998). Democracy and Education: Who Gets to Speak and Who Is Listened to?. *Curriculum Inquiry*, 28(1), 1-7.
- Flew, A. (2003). *Social life & moral judgement*. New Brunswick, N. J. : Transaction Publishers.
- Freud, S. (1994). *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınları.
- Freud, S. (1997). *Psikanalitik Kurama Giriş*. Haz.: Akvardar, Y. vd. İstanbul: Mepev Yayınları.
- Fromm, E. (1999). *Erdem ve mutluluk: ahlak psikolojisi üzerine*. (T. Yörükan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Fukuyama, F. (2012). *Tarihin Sonu ve Son İnsan*. (Zülfü, D. Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.

- Gardiner, H.W. ve Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (B. Onur, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Garrison, W. H. (2003). Democracy, Experience, and Education: Promoting a Continued Capacity for Growth. *Phi Delta Kappan*, 84(7), 525-529.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 19, 211-222.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W. (2010). *Educating for democracy*. Belgium: Council of Europe Publishing.
- Gömleksiz, M. (1988). Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-63.
- Gözübüyük, S. (1986). *Anayasa Hukuku*. Ankara: S Yayınları.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gündüz, M. (2010). *Ahlak Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, F. (2011). The investigation of psychology, psychological counseling and guidance, social work students' moral judgment competence, *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 220-244.
- Gümüş, N. (1992). Demokratik eğitim: toplumsallaşmış bireyin yetiştirilmesi, *Planlama Dergisi*, DPT'nin Kuruluşunun 42. Yılı (Özel Sayı), 165-178.

- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırma ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme profesörlük tezi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürsel, M., Sarı, H., ve Dilmaç, B. (2004). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Basım Yayın Dağıtım.
- Henderson, J.A. (2004). Educating for democracy: multicultural education and standards-based school reform. Dissertation for the degree of doctor of philosophy. Stanford University, Stanford. (UMI No. 3145518)
- Hilav, S. (2002). *Schopenhauer'in Felsefesi*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- Hubert, L. D. (1989, Ekim). What is moral maturity? a phenomenological account of the development of ethical expertise. Meeting of the Society for Phenomenology and Existential Philosophy, Pittsburgh, ABD.
- James, A. B. (2005). *Democracy and Diversity- Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Dissertation for the degree of doctor of philosophy, University of Washington, Seattle, Washington.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi*. (F. Akatlı, vd. Çev.). Ankara: TFK Yayınları.
- Karahan, F. Sardogan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme, *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
- Karadağ, E. Baloğlu N. ve Yalçinkayalar P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik tutumları ile Öğretmenlerin

Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitim Dergisi*, 4(12), 65-82.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karpat, H. (1996). *Türk demokrasi Tarihi Sosyal Ekonomik Kültürel Temeller*. İstanbul: Afa Yayınları.

Kaya, M. (1993). Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Keleş, G. N. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı demokrasi ve insan hakları eğitim programının değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kely, A. V. (1995). *Education and Democracy, Principles and Practices*. London: Paul Chapman Publishing.

Kepenekçi, Y. K. (2003). Demokratik Okul. *Eğitim Araştırmaları*. 11(3), 44-53.

Kerimgil, S. (2008). Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kılıç, R. (1992). *Ahlakın Dini Temeli*. Ankara: TDV Yay.

Kıncal, R. Y. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi. II. *Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale.

Kıncal, R. Y. (2004). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırbiyık, M. E. (2012). Mutluluk Ahlakı (Eudaimonizm). *Farabi e-dergi*, 2(3), 12-19.

Klassing, A. (2006). *Yalla, Let's start... democracy & participation in youth work*. Jerusalem: The International Center Bethlehem / Dar Annadwa & Willy Brandt Center Jerusalem & Forum Civil Peace Service.

- Kohlberg, L. (1958). The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Chicago. Chicago.
- Kohlberg, L. (1975). Moral Education For A Society In Moral Transition. *Educational Leadership*, 33(1), 46-54.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Koç, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). Ergenlik Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları
- Kuzgun, Y. (2002). *Eğitimde Kendini Gerçekleştirme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kuzu, B. (1992). Demokrasi ve Resmi İdeoloji. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47(1-2), 335-369.
- Küng, H ve Kuschel, J. K. (1995). *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*. (N. Y. Aşıkoğlu, vd. Çev.) Ankara: Gün Yay.
- Leech, N. L., Baret, K.C., Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Immediate Statistics: Use and Interpretation*. London: LEA Publishers.
- Lickona, T. E. (1991). *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lipson, L. (1984). *Demokratik Uygarlık*. (Haldun, G. Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004, Eylül). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi*. Ankara: Yazar.

Norman, J. B. (1969). *Moral Education*. London: Sage Publications.

Norman, J. B. (1969). *Moral judgement from childhood to adolescence*. London: Routledge & K. Paul.

Oğuz, A. (2004). *Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Etkin Öğretim Yöntemleri*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Oğuzkan, F. (1985). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Oğuzkan, F. (1991). Demokrasi Eğitiminde Öneriler-Panel. Demokrasi İçin Eğitim, Ankara

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öymen, M. M. R. (1975). *Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Murat Matbaacılık.

Özbek, R. (2004). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını.

Özbudun, E. (1989). *Tarihsel Gelişim İçinde Demokrasi ve Eğitim: Demokratik Toplumun Temeli Olarak Eğitim*. Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: TED Yayınları.

Özcan, R. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Özer, M. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Özkara, N. (2010). Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek düzeyleri, sosyal destek algıları ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özsöz, C. (1990). 14-18 Yaşları Arasındaki Suçlu ve Suçsuz Ergenlerde Adaletsizlik Yargısının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Palucka, A. M. (1997). Relationships of moral judgement, emotional empathy and impulsivity to criminal behaviour in young and adult offenders. Dissertation for the degree of doctor of philosophy, University of Toronto, Ontario, Kanada. (UMI No: 0-612-28032-2)
- Perliger, A., Canetti, N. D., Pedahzur, A. (2006). Democratic Attitudes Among High School Pupils: The Role Played By Perceptions of Class Climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140.
- Rebaul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sabancı, A., Sahin, A. ve Fidan, N. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Tutum Geliştirme Açısından Denetlenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 342, 25-31.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Sağnak, M. (2011, Ekim). *Okul yönetimi ve ahlak okuryazarlığı*, Değerler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- San, C. (1985). *Gençlik ev Demokrasi Eğitimi: Gençliğin Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Saraçoğlu, A. S., Evin, İ., Varol, R. S. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-364.
- Sarıbay, A. Y. (1998). *Siyaset, Demokrasi ve Kimlik*. Ankara: Asa Kitabevi.

- Saylağ, Ş. (2001). Liselerin Birinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and Teacher Education: negotiating practice in The Gambia. *Comparative Education*, 38(3), 303-314.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Seydooğulları, S.Ü. (2008). Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1981). Pavlov's Influence on Psychology in America. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17(2), 242-245.
- Skinner, B. F. (2001). The Design of Cultures. *Behavioral and Social Issues*, 11:1, 4-13.
- Şahin, G. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şemin, R. (1979). *Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı*. İstanbul: İÜEF Yay.
- Tanilli, S. (1993). *Devlet ve Demokrasi*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temel, Z. F. (1991). Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Theodore, K. (1990). Democracy and democratic citizenship education. *Social Studies*, 81 (5), 190-93.
- Toper, T. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Torney-Purto, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Turan, M., Taşpınar, M. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğrencilerin Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Görüşlerine Etkisi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Turiel, E., Edwards, C. P., Kohlberg, L. (1978). Moral Development in Turkish Children, Adolescents and Young Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(1), 75-86.
- Türkbay, R. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ulusoy, K. (2007). Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ural, S. N. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Ve Empatik Eğilim Düzeylerine Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Urhan, U. (2011). *Psikososyal gelişim sürecinde ahlaksal değerler*. Değerler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yanardağ, A. (2000). Üniversite Gençliğinin Demokratik Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Selçuk Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Yanıklar, C., Elyıldırım, Ü. Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve uygulamalar. *Çocuk Çocuk Dergisi*. <http://bianet.org/cocuk/cocuk/49907-demokrasi-egitimi-ve-uygulamalar> adresinden 24 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yay.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yeşil, R. (2001). İlköğretim Düzeyinde Okul Ve Ailenin Demokratik Davranışları Kazandırmadaki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, L. (1994). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ve Davranışları İle Öğrencilerin Demokratik Tutum Ve Davranışları Arasındaki İlişkinin Saptanması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılman, M. (1995). *Demokrasimizin Kültürel Temelleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, A. (2000). *Modern Demokrasi Gelişimi ve Sorunları*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. Ankara: Yapı Kredi Yay.
- Yoğurtçu, A. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin demokrasiye yönelik tutumlarının incelenmesi (Erzincan örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

EKLER

Ek - 1 Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu bir sınav değildir. Vereceğiniz cevaplar notlarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Bu form, sizin kişisel bilgilerinizin öğrenilmesinde kullanılacaktır. Bu nedenle soruları dikkatli bir biçimde cevaplamanız önemlidir. Sorularda size en uygun seçeneğin önüne (X) işareti koyunuzu ve cevapsız soru bırakmayınız.

İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Selami KARDAŞ

1. Cinsiyetiniz?

() Kız () Erkek

2. Yaş:

3. Anneniz ne iş yapıyor?

() Ev hanımı

() İşçi

() Memur

() Başka

4. Babanız ne iş yapıyor?

() Çiftçi

() İşçi

() Memur

() Başka

5. Annenizin eğitim durumu nedir?

() Okuma yazma bilmiyor

() İlkokul mezunu

() İlköğretim mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

6. Babanızın eğitim durumu nedir?

() Okuma yazma bilmiyor

() İlkokul mezunu

() İlköğretim mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

7. Ailenin gelir seviyesi

() 750 TL'den az

() 750 TL- 1500 TL

() 1500 TL- 3000 TL

() 3000 TL- 4500 TL

() 4500 TL ve üzeri

8. Yaşamın çoğunun geçirildiği yer:

() Köy

() Kasaba

() İlçe

() İl

() Büyükşehir

() Yabancı ülke

Ek - 2 Demokratik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek demokrasi ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacak, başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra o maddeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi maddenin karşısında bulunan tabloya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Vermiş olduğunuz içten, doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen, bu araştırmanın başarılı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Gösterdiğiniz özen için teşekkür ederim.

	DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Başkalarının haklarına saygı duyarım.					
2	Bütün arkadaşlarımla düşüncelerime saygı duyarım.					
3	Grup çalışması sonucunda ortak karar alınmasını isterim.					
4	Arkadaşlarımla kararlarına saygı duyarım.					
5	Sınıfta alınacak kararlara katılmak isterim.					
6	Sınıf başkanı seçimlerinde istediğim aday için oy kullanırım.					
7	Bir konuda benden farklı düşünen arkadaşşıma saygı duyarım.					
8	Arkadaşlarımdan farklı düşünüyorsam düşüncemi açıklamak istemem.					
9	Benim isteklerime uygun olmayan kurallara uymam.					
10	Aynı fikirde olmadığım arkadaşşımla sözünü keserim.					
11	Grup çalışmasında bana verilen her türlü görevi yaparım.					
12	Sınıf başkanını öğretmenimizin seçmesini isterim.					
13	Arkadaşlarımla fiziksel özellikleriyle dalga geçerim.					
14	Sınıfta alınan kararlar bana uygun olmasa da uyarım.					
15	Kurallar hayatımızı düzenler.					
16	Düşünmeden sorumsuzca davranmam, davranışlarımla sonuçlarını tahmin ederim.					
17	Okul kurallarına öğretmenlerim olmadığı zaman uymam.					
18	Derste söz alıp konuşan arkadaşşımla dinlemekte zorlanırım.					
19	Arkadaşlarımla hakkında olumsuz düşünceler beslemeden, dikkatlice dinlerim.					

20	Haksızlık yaptığım zaman arkadaşımдан özür dilerim.					
21	Sınıf tartışmalarında konu ile ilgili düşüncelerimi söylerim.					
22	Grup çalışması yapmaktan hoşlanmam.					

Ek - 3 Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek demokrasi ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacak, başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra o maddeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi maddenin karşısında bulunan tabloya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Vermiş olduğunuz içten, doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen, bu araştırmanın başarılı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Gösterdiğiniz özen için teşekkür ederim.

	Her zaman doğru	Ara Sıra Doğru	Nadiren Doğru	Hiçbir Zaman Doğru Değil
1-Canlıların nasıl meydana geldiğini merak ederim				
2- Yapmam gereken bir işi başkalarına yaptırmam hoşuma gider.				
3-Dünyaya gelen tüm canlıların yaşamlarının bir anlamı var.				
4- Öfkelendiğimde karşımdaki arkadaşlarımı incitirim.				
5-Görevlerimi yerine getiririm.				
6- Doğadaki olayların nasıl meydana geldiğini merak ederim.				
7- Doğruları söylemekten çekinirim				
8-Arkadaşlarımı mutlu görmek beni mutlu eder.				
9- Başkalarının mutlu olması için çaba göstermem.				
10- Nasıl bir insan olduğum hakkında düşünürüm.				
11- Sahip olduklarımla yetinmem.				
12-Hayatta olmak bana mutluluk verir.				
13-Tartıştığım arkadaşlarımı asla bağışlamam.				
14- Arkadaşlarımın sırlarını başkalarına anlatmam.				
15- Kendime karşı saygım yok.				
16-Gereksiz akan muslukları kapatırım.				
17-Başkalarıyla kavga etmekten hoşlanırım.				
18-Sahip olduklarımla yetinebilirim.				
19-Bana yapılan iyilikleri önemsemem.				
20-Kurallar bizim mutlu olmamız için konulmuştur.				
21-Zamanımı boşa geçiririm.				

22-Yaptığım hata karşısında özür dilerim.				
23-Görevimi yapmam.				
24-İnsanlara karşı sevecenim.				
25-Temizliğe önem vermem.				
26-Yaşamaktan mutluluk duyarım.				
27-İnsanlara karşı sevgi göstermem.				
28-Yaptığım bir işi yarım bırakmam.				
29-Sağlığım benim için önemli değildir.				
30-Başkalarına hizmet etmekten mutluluk duyarım.				
31-Yaşamaktan zevk almıyorum.				
32-Bütün varlıklara karşı ilgiliyim.				
33-Başkalarının haklarına saygı duymam.				
34-Elimdekileri başkalarıyla paylaşabilirim.				
35-Saygıdeğer bir insan değilim.				
36-Herkese karşı sevgi gösterebilirim.				
37-Doğadan zevk almıyorum.				
38-Yardıma muhtaçlara acıyorum.				
39-Huzurlu bir şekilde uyuyamam.				
40-Arkadaşlık ilişkilerine önem veririm.				
41-Yaşamaktan mutluluk duyuyorum.				
42-Benden küçüklere sevgi gösteririm.				
43-Olayların sebeplerini araştırmam.				
44-Dünyadaki yaşama ilgi duymuyorum.				
45-Temiz olmak benim için önemlidir.				
46-Kimseye yardım etmem.				
47-Bu ülkenin vatandaşı olmaktan mutluyum.				
48-İnsanlar eşit değildir.				
49-Bir isteğimin gerçekleşmesi için bekleyebilirim.				
50-Doğadaki yaşam dengesini anlamıyorum.				
51-Sahip olduklarımla yetinebilirim.				
52-Niçin var olduğumuzu öğrenmeye çalışmam.				
53-Yardıma ihtiyacı olanlara yardım ederim.				
54-Doğruyu söylemem.				
55- Doğayı seviyorum.				
56- Yardıma muhtaç olan insanları umursamam.				
57- Olaylara iyi gözle bakmaya çalışıyorum.				
58- Arkadaşlık ilişkilerine önem vermem.				
59- Başkalarıyla kavga etmekten hoşlanmam.				
60- Elimdekileri başkalarıyla paylaşmam.				
61- Bana yapılan kötülükleri affederim.				
62- Yaptığım işlerden çabuk vazgeçerim.				
63- Benim için sağlıklı yaşamak önemlidir.				
64- Yaşamaktan dolayı sevinçliyim.				
65- Başkalarıyla bir arada olmaktan hoşlanırım.				
66- Başkalarının hakkına saygı duyarım.				

Ek -4 Valilik İzin ve Onayı

40815

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 37733
Konu : Anket (Selami KARDAS)

25/03/2013

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimler Enstitüsüne)

İlgi : a) 14.03.2013 gün ve 1300035074 sayılı yazınız.
b) İst. Valilik Makamının 20.03.2013 tarihli ve 36722 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi Selami KARDAS'ın "6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurumun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
2 Anket Soruları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH: 28.03.2013

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

20/03/2013

Sayı : 59090411-020- 36722
Konu : Anket (Selami KARDAS)

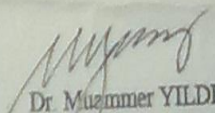
VALİLİK MAKAMINA

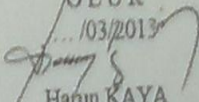
- İlgi : a) Marmara Üniversitesinin 14.03.2013 gün ve 1300035074 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 18.03.2013 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi Selami KARDAS'ın "6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)" konulu Anket çalışmasını ekli listedeki ortaokulların 6. Sınıf Öğrencilerine kişisel bilgi formu, demokratik tutum ölçeği, ahlaki olgunluk ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi Selami KARDAS'ın söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim


Dr. Muhammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../03/2013

Harun KAYA