

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE
GÖSTERDİKLERİ DAVRANIŞLARIN DEMOKRATİKLİĞİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
(Malatya İli Örneği)**

GÜLCAN YALÇIN

**İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönetmeliği'nin**

**Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, İçin Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.**

MALATYA

Şubat, 2007

Sevgili Babam
Mehmet Yalçın' a

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Enstitümüz öğrencisi Gülcan YALÇIN tarafından Yrd. Doç. Dr. Hasan Demirtaş danışmanlığında hazırlanan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’ nda BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Battal ASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ (Danışman)

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği)” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde, hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla belirtirim.

Gülcan YALÇIN

ÖNSÖZ

Günümüzün en temel değerlerinden biri olan “demokrasi”, küreselleşen dünyayla birlikte hemen her toplumda tartışılan, konuşulan bir konu olmuştur. Toplumsal yaşam içerisinde demokrasinin ne ölçüde etkin olduğu, o toplumun refah düzeyinin gelişmesini de etkilemiştir. Modern yaşama önem veren her toplum demokrasiye ve bununla özdeşleştirilebilecek özgürlüklere, kuramda ve demokrasi uygulamasında vatandaşlarına nitelikli bir eğitimi sağlamak zorundadır.

Demokrasi eğitiminin ilk amacı demokrasinin ve onun özünün ne olduğunu ve ne olmadığını öğretmekle başlamalıdır. Eğer öğrenciler demokrasiyi içtenlikle benimseyen vatandaşlar olacaklarsa eleştirel ve değerlendirci bir bakış açısıyla onu diğer yönetim biçimlerinden ayırabilmelidirler. Demokrasinin etkin bir şekilde öğretilmesinde öğretmenler önemli bir rol oynamaktadırlar.

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın yapılmasına beni teşvik eden ve her aşamasında gereken yardım ve desteği sağlayan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ ’ a, sağlamış olduğu destek, ilgi ve her türlü yardımından dolayı en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği alanında yapmış olduğum yüksek lisans öğrenimim sırasında gerek ders aşamasında gerekse tez aşamasında kendimi geliştirmeme katkıda bulunan Prof. Dr. Battal ASLAN’ a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Üstüner’ e, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN’ a, teşekkür ve saygılarımı sunarım. Araştırmanın yapılması esnasında değişik biçimlerde katkıda bulunan dönem arkadaşım Arş. Grv. Niyazi ÖZER’ e teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince özveriyle bana destek olan aileme ve eşime en derin sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Malatya, Şubat, 2007

Gülcan YALÇIN

ÖZET

Demokrasi, her geçen gün gerek bireylerin gerekse toplumların hayatına biraz daha giren ve onları etkileyen, bunun yanında henüz üzerinde uzlaşılan ortak tanımı bile yapılamamış bir kavramdır. Demokrasi, bireylere sunduğu özgürlükçü, eşitlikçi yapısıyla, halkın egemenliği kendisi için kullanmasını öngörerek bireye, düşünce ve ifade, seçme ve seçilme gibi hakları tanıyarak toplumların ve bireylerin vazgeçilmezlerinden olmuştur.

Demokrasi durağan bir yaşam ya da kültürden ziyade, temel ilkeleri saklı kalmak kaydıyla sürekli olarak gelişen ve değişen bir yönetim biçimini ifade eder. Demokratik bir yönetim, demokratik değerler üzerinden biçimlenir ve bu değerler korunup, savunuldukça demokrasiler gelişir. Bu nedenle demokrasiye inanan toplumlar yurttaşlarının bu değerlere sahip olmasını istemektedir. Çünkü ancak demokratik değerlere sahip, bunları içselleştirmiş bireyler demokratik toplum yapısını oluşturabilir. Bunu gerçekleştirmenin yolu da eğitimden geçmektedir. Eğitim, bireylere içinde bulunulan toplumun değerlerini ve ulaşmak istediği nihai hedefleri kazandırmanın ilk ve temel koşuludur. Demokratik bir toplum ancak demokratik bireylerle oluşabilir. Demokrasiyi benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi ise demokratik bir eğitim ve demokratik bir okul ile olanaklıdır.

Okullarda öğrenciler; birebir iletişim kurdukları, örnek aldıkları öğretmenleri aracılığıyla ve kendilerine sunulan eğitimsel yaşantılarla demokratik tutum ve değerlere sahip olabilir. Burada öğretmenlerin demokratik davranışları, öğrencilerle en yoğun ve kalıcı etkileşimin kurulduğu sınıf ortamlarında ne ölçüde kullandığı çok önemlidir. Çünkü bu tutum ve davranışlar daha sonra öğrencilerin düşüncelerini, yaşantılarını birebir etkileyecektir.

Bu araştırma, ortaöğretim okullarından genel lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeline dayalı araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan resmi 19 genel lise, 916 öğretmen ve 22023 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise 8 lisedeki 470 öğretmen ve 10698 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demirtaş (2004) tarafından geliştirilen “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği” uyarlanarak kullanılmıştır.

Maddeler 1'den 5'e doğru giden beş seçenekli Likert tipi bir değerlendirme ölçeği haline getirilmiştir. Denemelik ölçeğin ön uygulaması 2002–2003 Öğretim Yılında Eğitim Fakültesinin çeşitli programlarında ve sınıflarında okuyan ve şans yoluyla seçilen 218 öğrenciyle yapılmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğinin bir göstergesi olan iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .76 olarak bulunmuştur. Bu sayı ölçeğin güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir.

Veri toplama aracının bu araştırmada kullanılabilmesi için hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Veri toplama aracında yer alan ifadeler hem öğretmenlere ve öğrencilere hitap edecek biçimde yeniden düzenlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı olmak üzere iki form halinde düzenlenen denemelik ölçeklerin ön uygulaması 120 lise öğretmeni ve 175 lise öğrencisi ile 2005–2006 öğretim yılında tekrarlanmış ve bu ön uygulama üzerinde yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Yeniden düzenlenmiş ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirliğinin bir göstergesi olan iç tutarlılığını belirlemek için yeniden Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve öğrenci uygulaması için .76 ve öğretmen uygulaması için .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizinde önce dağılımın homojen olup olmadığı Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiş ve varyansların homojenliği belirlendikten sonra t testi ve F testi yapılmıştır. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda, farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan karşılaştırmalarda LSD testi uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da t testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle sıralanabilir:

1. Genel olarak bakıldığında öğretmenler, kendilerinin sınıf içinde demokratik davrandıklarını ve bunun gereklerini yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Bu durumu, demokratik davranışların öneminin farkında olmaları açısından, öğretmenler adına olumlu bir durum olarak değerlendirmek gerekir.

Öğretmenler sınıf içi demokratik davranışların uygulanma sıklığının sorulduğu ölçekte; “derslerde öğrencilerime söz hakkı veririm” ($\bar{X}=4.73$); “öğrencilerime birey olarak değer veririm” ($\bar{X}=4.70$), “gerektiğinde öğrencilerimi dinlerim” ($\bar{X}=4.70$), “öğrencilerim sınıf ortamında konularla ilgili kişisel düşüncelerini özgürce ifade edebilirler” ($\bar{X}=4.53$), “öğrencilerimi derslere katmak için çaba sarf ederim” ($\bar{X}=4.65$), “öğrencilerimi anlamaya çalışırım” ($\bar{X}=4.60$) davranışlarını “her zaman” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan öğretmenler; “öğrencilerime karşı önyargılıyım” ($\bar{X}=1.21$), “sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü davranışlar sergilerim” ($\bar{X}=1.27$), “sınıfta öğrenciler arasında ayırım yaparım” ($\bar{X}=1.36$), “derste bir diktatör gibi davranırım” ($\bar{X}=1.36$) davranışlarını ise sınıfta “nadiren” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

2. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan “t testi” sonucunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Hem erkek hem de bayan öğretmenler sınıf içi demokratik davranışlara ilişkin benzer görüşlere sahiptir. Her iki öğretmen grubu da sınıfta demokratik davrandıklarını ifade etmektedir.

3. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan “F testi” (Anova) sonucunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

4. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “branş” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “F testi” (Anova) sonucunda öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenler “cinsiyet” ve “mesleki kıdem” değişkeninde olduğu gibi sınıfta demokratik davrandıklarını ifade etmektedir.

5. Genel liselerde öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmamaktadırlar. Öğrenciler sınıf içi demokratik davranışların uygulanma sıklığının sorulduğu ölçekte; “Öğretmenlerinizi gerektiğinde eleştirebiliyor musunuz?” ($\bar{X} = 2.38$) , “Öğretmenleriniz gerektiğinde sizi dinliyor mu?” ($\bar{X} = 2.40$) “Öğretmenleriniz sizi derslere katmak için çaba gösteriyor mu?” ($\bar{X} = 2.43$) davranışlarını “nadiren” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan, “Öğretmenleriniz derslerde size söz hakkı veriyor mu?” ($\bar{X} = 4.04$), “Öğretmenleriniz derste bir diktatör gibi mi davranmaktadır?” ($\bar{X} = 3.73$), “Öğretmenleriniz sınıfta sizi küçük düşürücü davranışlar sergilemekte midir?” ($\bar{X} = 3.68$) davranışlarını , “çoğu zaman” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

6. Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerini biraz daha demokratik bulmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yaklaşımlarının farklılığı ile açıklanabilir.

7. Genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşleri “öğrenim gördükleri sınıf” değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi yapılmış ve bunun sonucunda 1. 2. ve 3. sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ($\bar{X} = 79.072$) ile ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin ($\bar{X} = 76.523$) görüşleri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ($\bar{X} = 74.094$) birinci sınıf öğrencilerinin lehine, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile ($\bar{X} = 76.523$) üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık vardır.

8. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmenler sınıf içindeki tutum ve davranışlarının demokratik olduğunu düşünürken, öğrenciler öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının demokratik olmadığını düşünmektedirler.

ABSTRACT

Democracy is a term which is gradually coming into and affecting both individuals' and societies' lives more and more, despite the fact that it has no common definition everybody has an agreement on. Democracy, as a fact which affects the societies immensely and can not be defined but is learned just through experience, has been one of the essential assets of the societies and individuals not only on the account of liberalistic and egalitarian structure it offers but also because it introduces some rights including the freedom of thought and speech, to vote and to be elected depending on the principle that people shall decide about and use.

Democracy refers to an administrative form which, as against a static life or culture, always develops and changes provided that its basic principles are reserved. A democratic administration is formed through democratic values and democracies can only be developed as long as these values are maintained and advocated. Therefore those societies believing in democracy demand their citizens to embrace these values. Because a democratic social structure can only be formed by individuals who embrace and internalize democratic values. And this can be achieved through education. Education is the first and foremost prerequisite to having the individuals achieve the values and final goals of the society they live in. A democratic society can only be formed with democratic individuals. Raising democratic individuals is only possible through a democratic education and democratic school.

Students in the schools can acquire democratic attitudes and values through their teachers whom they have face to face communication and take as a model, and through educational experiences they are offered. At this point it is of great importance that to what extent the teachers use the democratic behaviors in the class setting where they have the most concentrated and permanent interaction with the students, because these attitudes and behaviors will directly affect their thoughts and experiences later.

This study intends to measure to what extent the general high school teachers exhibit democratic attitudes and behaviors in class management based on the views of general high school students and teachers. The population of this scanning type of study comprises 916 teachers and 22023 students from 19 official general high schools located within the

centre and district municipality borders of the province of Malatya during 2005-2006 school year. The participants are 470 teachers and 10698 students from 8 high schools. For data collection “Democratic Class Management Scale” developed by Demirtaş (2004) was used. The items were designed according to a Likert Type scale with points ranging from 1 to 5. The draft scale was first administered on 218 students randomly chosen from various programs and grades of Educational Faculty in 2002-2003 academic year.

The construct validity of the scale was measured through factor analysis. In factor analysis basic components and Varimax Rotation Technique were used. In order to measure the Internal consistency which is one indicator of the reliability of the scale Cronbach Alpha coefficient value was calculated and found .76, which indicates that the scale is reliable.

In order to use the data collection medium in this study, it was rearranged for the teachers and students. The items in the scale were rearranged so as to address both to the teachers and students. The draft scales designed in two separate forms for both teachers and students were first administered on 120 high school teacher and 175 high school students in 2005-2006 school year and the results were subjected to validity and reliability analysis once again.

The construct validity of the rearranged scales was tested using factor analysis. In order to measure the internal consistency which is one indicator of the reliability of the scale, Cronbach Alpha coefficient value was calculated, which revealed .76 for students and .86 for teachers.

Prior to the analysis of the data, the equality of the variances was tested using Levene’s Test for Equality of Variances and after variances were found homogeneous t test and F test were applied. In cases where F values are significant, LSD test was used in order to detect the source of difference. In order to find whether the teacher and student views differ, t test was used.

The findings of the study are as follows:

1. The teachers working in the general high schools find their class management behaviors democratic. As for the scale asking the teachers how often they exhibit democratic behaviors in class, the means of the teachers answering the items as “always” are as follows: “I give the word to the students” ($\bar{X}=4.73$); “I value my students as individuals” ($\bar{X}=4.70$), “I listen to my students when necessary” ($\bar{X}=4.70$), “My students can freely express their personal ideas in the class” ($\bar{X}=4.53$), “I try to have my students participate to lesson” ($\bar{X}=4.65$), “I try to understand my students” ($\bar{X}=4.60$).

On the other hand for the same scale the means of the teachers answering the items as “rarely” are as follows: “I have prejudices against my students” ($\bar{X}=1.21$), “I exhibit humiliating behaviors against students in classroom” ($\bar{X}=1.27$), “I discriminate between students” ($\bar{X}=1.36$), “I behave like a dictator in class” ($\bar{X}=1.36$).

2. The “t test” used in order to find whether the high school teachers’ views about democratic nature of their class management behaviors differ according to “gender” variable revealed no significant difference between teachers’ views. Both male and female teachers have similar views about democratic class management behaviors. Both teacher groups state that they behave democratically in classroom.

3. The “F test” (Anova) used in order to find whether the high school teachers’ views about democratic nature of their class management behaviors differ according to “seniority” variable revealed no significant difference between teachers views based on their Professional seniority.

4. The “F test” (Anova) used in order to find whether the high school teachers’ views about democratic nature of their class management behaviors differ according to “subject” variable revealed no significant difference between teachers views based on their subject field, either. Like in “gender” and “seniority” variables teachers state that they behave democratically in classroom.

5. The students in general high schools do not find their teachers' class management behaviors democratic. As for the scale asking the students how often the democratic behaviors are exhibited in class, the means of the students answering the items as "rarely" are as follows: "Can you criticize your teachers when necessary?" ($\bar{X} = 2.38$), "Do your teachers listen to you when necessary?" ($\bar{X} = 2.40$) "Do your teachers try to have you participate to lesson?" ($\bar{X} = 2.43$).

On the other hand for the same scale the means of the students answering the items as "usually" are as follows: "Do your teachers give you the word during lesson?" ($\bar{X} = 4.04$), "Do your teachers behave like a dictator during the lesson?" ($\bar{X} = 3.73$), "Do your teachers exhibit humiliating behaviors during lesson?" ($\bar{X} = 3.68$).

6. The high school students' views about democratic nature of their teachers' class management behaviors do not differ significantly according to the "gender" variable.

7. The high school students' views about democratic nature of their teachers' class management behaviors differ significantly according to the "grade" variable. LSD test was applied in order to find the source of difference and 1st, 2nd and 3rd grade students were found to have differing views. 1st grade students views ($\bar{X} = 79.072$) differ significantly from 2nd grade students views ($\bar{X} = 76.523$) in favor of former; 1st grade students views ($\bar{X} = 79.072$) differ significantly from 3rd grade students views ($\bar{X} = 74.094$) in favor of former, and 2nd grade students views ($\bar{X} = 76.523$) differ significantly from 3rd grade students views ($\bar{X} = 74.094$) in favor of former.

8. Teacher and student views about the democratic nature of the general high school teachers' class management behaviors were found to be significantly different. While the teachers think that their class management attitudes and behaviors are democratic, the students do not think their teachers' class management behaviors are democratic.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ.....Sayfa

İTHAF	I
ONAY	II
ONUR SÖZÜ	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	X
İÇİNDEKİLER	XIV
TABLolar	XVII
ÇİZELGELER	XX

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Dünya ‘ da Demokrasinin Gelişimi	2
Demokrasinin Varoluşu ve Yunan Demokrasisi	2
Ortaçağda Demokrasi	5
Büyük Hürriyet Fermanı	6
Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi	7
Fransız “İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi”	7
Türkiye’ de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi	9
Cumhuriyet Öncesi Dönem (Osmanlı Dönemi)	
Demokrasi Hareketleri	9
Yönetim Şekli Ve Modern Dönüşüm Evreleri	10

II. Mahmut dönemi Islahat Hareketleri.....	11
Tanzimat Fermanı.....	13
Islahat Fermanı.....	14
Kanun-I Esasi.....	15
II. Meşrutiyet.....	17
Cumhuriyet Dönemi.....	19
Oluşumuna Göre Demokrasi Çeşitleri.....	22
Demokrasi Eğitimi.....	26
Problem Cümlesi.....	38
Alt Problemler.....	38
Sayıtlılar.....	39
Sınırlılıklar.....	39
Tanımlar.....	40

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili Araştırmalar.....	41
--------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli.....	83
Araştırmanın Evreni.....	84
Araştırmanın Örneklemi.....	86
Veri Toplama Aracı.....	87
Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	91

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bulgular Ve Yorumlar.....	92
---------------------------	----

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özet.....	108
Sonuç.....	109
Öneriler.....	113

KAYNAKÇA.....	115
----------------------	------------

EKLER.....	131
-------------------	------------

EK-1	130
-------------------	------------

EK-2	132
-------------------	------------

EK-3	134
-------------------	------------

EK-4	135
-------------------	------------

EK-5	136
-------------------	------------

TABLÖLAR

Tablo	Sayfa
1.	Sönmez ‘in yaptığı araştırmada yer alan okuldaki uygulanan kurallar ve kurallara uymayanlara uygulanan yaptırımlar.....49
2.	Sönmez ‘in yaptığı araştırmada beş yıl içinde, öğrencilerin belirtilen kurallara uyma ve uymaması ile ilgili veriler.....50
3.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşleri.....97
4.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....99
5.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....99
6.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin F Testi (Anova) Sonuçları.....100

7.	Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	101
8.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin F Testi (Anova) Sonuçları.....	101
9.	Resmi Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşleri.....	103
10.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	105
11.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	106
12.	Resmi Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Farklılık Gösterip-Göstermediğini İlişkin F Testi (Anova) Sonuçları.....	106

13.	Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Farklılık Gösterip-Göstermediğini İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	107
14.	Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	108

ÇİZELGELER

No		Sayfa
1	Malatya Merkez İlçede Yer Alan Genel Liseler, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	86
2	Araştırmada Yer Alan Okul, Öğretmen ve Öğrencilerin Sayısal Verileri.....	87
3	Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi.....	88
4	Öğretmenlere Uygulanan Ölçekte Yer Alan Maddelerin İlk Üç Faktörünün Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi.....	90
5	Öğrencilere Uygulanan Ölçekte Yer Alan Maddelerin İlk Üç Faktörünün Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi.....	91
6	Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	93
7	Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Kıdemleri.....	94
8	Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Branşları.....	94
9	Araştırma kapsamına alınan Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	95
10	Araştırma kapsamına alınan Öğrencilerin Okudukları Sınıf.....	95

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem durumu; problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Demokrasi sözcüğü günümüz dünyasının sihirli kavramlarından birisi haline gelmiştir. Dünyanın hemen her yerinde ve hemen her toplumunda tartışılan ve vazgeçilmez bir ideali temsil eden bu kavram her yerde bir özlemi ifade etmektedir. Demokrasi özlemi ve bu özlemin süreç içinde gerçekleşmesi anlamına gelen demokratikleşme talebi, paylaşılan evrensel bir değere dönüşmüştür (Demirtaş: 2003).

Bu gün evrensel bir anlam kazanmış olan demokrasi sözcüğü, etimolojik olarak eski Yunancadan gelmektedir. Eski Yunancada “demos” sözcüğü halk, “krasi” sözcüğü ise iktidar ya da egemenlik anlamına gelmektedir. Buna göre demokrasi sözcüğü, ilk olarak kullanılmaya başladığı antik Yunanda, “halkın egemenliği” anlamını ifade etmektedir. Bu sözcük, antik Helen dünyasında belli bir siyasi rejimi ifade etmek için kullanılmıştır. Özetle demokrasi sözcüğü, Yunancadan gelmekte olup, halk tarafından yönetilme anlamına gelmektedir (Şaylan, 1998: 13). Yüzyıllar öncesinden halkın egemenliği anlamında kullanılan demokrasi geçen zamanla birlikte farklı biçimlerde tanımlanmış ve içeriği de zamanla değişime uğramıştır. Bugün demokrasi konusunda dünya ölçeğinde genel kabul gören bir tanım ya da yaklaşımın olduğunu söylemek güçtür. Bugün demokrasi ülkeden ülkeye, toplumdan topluma farklı biçimlerde anlaşıp yorumlanmakta ve her toplumda farklı kültürel içeriklerle zenginleşmekte ve farklı renklere boyanmaktadır. Bugün demokrasiye ilişkin genel bir kabulün Abraham Lincoln tarafından ifade edilen “halkın, halk tarafından, halk için yönetilmesidir” ifadesiyle temellendiğini söylemek olanaklıdır.

Demokrasi kavramını açıklamak ve anlamak için öncelikle Dünya’da ve Türkiye ‘de demokrasi ve demokrasi hareketlerinin gelişiminin açıklanması yararlı olacaktır.

Dünya’ da Demokrasinin Gelişimi

Demokrasinin Varoluşu ve Yunan Demokrasisi

İnsanı düşünen bir varlık olarak ele alan ilk düşünce akımı Yunanda ortaya çıkmıştır. Yunanda kişi herhangi bir Tanrısal ilişkinin dışında bağımsız ve akıllı (ratio) olan bir birey olarak ele alınmıştır. Kurulan ya da kurulması ön görülen siyasal ve sosyal düzenler Tanrısal değildir.

Aslında Eski Yunan’ın demokrasi anlayışı ve uygulanışı günümüz anlayışına ve uygulanışına hemen hemen hiç benzememektedir. Doğrudan demokrasinin benimsendiği bu dönemde demokrasi “azınlıklar demokrasisi” şeklindeydi (Tanilli: 1988). Ancak Yunan siyasal düşüncesi, konuyu ele alış ve yönetimde insana verdiği yer ve değer açısından günümüz siyasal düşüncesine ışık tutacak niteliktedir.

Yunan siyasal düşüncesinde aristokratik değerlerin egemen olduğunu görmekteyiz. Alaaddin Şenel; “eşitlikçi düşünüşün sistemli bir teori halinde işlenmeyişinin nedeni olarak; demokratik fikirlerin zaten genellikle iktidarda olması ve savunma gereğinin duyulmamasını ileri sürmektedir. Aslında bu görüş bu dönem için doğru olabilir. Ancak Mosca’ nın da yazmış olduğu gibi önceleri Yunan devlet anlayışı, ataerkil krallığın ve zengin bir azınlığın üstünlüğüne dayanırdı. Çoğunluğun katılacağı bir yönetim biçimi söz konusu değildi (Ateş, 1994: 34).

Antik Yunan’ın site devletlerinden Atina M.Ö. 6. ve 4. yüzyıllar arasında sistemin uygulama örneğine tanıklık etmiştir. Aristophanes, Ksenophon, Sofokles, Epikür, Aristoteles, Eflatun ve Sokrates’in düşünce olarak katkıda bulundukları demokrasi Atina’nın bir çeşit yönetim sistemi olarak siyasi tarihteki yerini almıştır.

Bu konuda gerçekten açıklayıcı bilgilere sahip olan Toktamış Ateş'in Demokrasi (1994) adlı kitabından edindiğim bilgilere göre; ilk uygulamanın zemini şehir devletinin temel belirleyicisi olan "site"dir. Site görünürde şehir halkının tümünü ifade eden bir kavram gibi olsa da gerçekte durum bundan farklıydı. Bir kere kadınlar ve köleler site halkının dışında kabul edildiklerinden halk kavramı toplumun tüm kesimini kapsamıyordu.

Atina sitesinde nüfusun bir kısmını esirler teşkil ederdi. İsa'dan 300 yıl önce Atina sitesinin 500 bin nüfusundan 400 bini esirdi. Atina uygulaması büyük çoğunluğu site dışına itmekle kalmıyor, bu ilk örneğinde halk (demos) kavramını ayrıntılardan ayıklayarak adeta homojen bir anlama (elitizme) indirgiyordu. O bakımdan Atina'da "demos" buna hak kazanmış homojen bir kitledir. Bu homojen kitlenin sosyolojideki karşılığı "cemaat" "sınıf" yada "klan" dır. Cemaatin sosyolojik bir olgu olduğu yerde ise birey yerine cemaatin ortak ruhu, irade ve çıkarları söz konusudur. Dolayısıyla böyle bir uygulamada bireyin çıkarları yerine sitenin çıkarları önde gelir. (Arblaster, 1999: 11-44)

Yunan siyasi düşüncesinin temelini "polis" kavramı oluşturur. Zaten dilimizde de siyaset yerine yaygın şekilde kullanılmakta olan "politika" sözcüğü, "polisle ilgili işler" anlamına gelmektedir (Ateş, 1994: 35)

Demokrasilerin ayırt edici ögesinin birey-vatandaş olmasına karşın Eski Yunanda birey yok, site vardı. Yani ortak iradesi, kolektif mülkiyet uygulaması ve doğal dayanışma içinde olan bir sınıf etkindi.

Yirmi yaşını bitiren her erkek Atina vatandaşı "Eklesia" adı verilen şehir meclisinin kendiliğinden üyesi oluyordu. Atina vatandaşları siyasi partiler şeklinde örgütlenmemişlerdi. Bunun yerine "oligarklar" ve "demokratlar" olarak iki gruba ayrılmışlardı. Ayrıca her iki grup için "hetoireiai (arkadaşlık, dostluk, dayanışma)" adı verilen birlikler vardı. Bunlar tiyatrocular, askerler, din grupları, işçiler ve bunlara benzer diğer toplulukların ayrı ayrı gruplaşmalarını sağlıyordu (Ateş, 1994: 36).

Ulaşım olanaklarının kısıtlılığı yüzünden Eklesia’ nın oturumlarına çoğu zaman vatandaşların iki üç bini katılırdı. Bu katılanlarda genellikle Atina merkezinde ve Pire de oturan demokratik eğilimli vatandaşlar olurdu. Eklesia’ da esen demokratik havanın ana nedenlerinden birisi de bu Atina’nın ilginç coğrafi koşulları ve ulaşım zorluğu idi (Ateş, 1994: 36).

Atina demokrasisinde yürütme “Bule” adı da verilen “500’ler Meclisinde” idi. 500’ler Meclisi Atina’yı oluşturan 10 kabilenin gönderdiği, ellışer kişi sırayla seçilir ve her Atina vatandaşı hayatı boyunca en az bir kez bir yıl için “bule” sıfatı kazanırdı ve toplantıları esas olarak halka açıktı. Bu meclisin yasama kontrol ve yargı yetkileri de vardı (Dahl, 1999: 7–27).

Atina’da yargılama gücü aslında “halk jürilerinde” toplanmış idi. Bu jüriler Atina’daki on sekiz yaşını bitirmiş bütün erkek vatandaşların kayıtlı oldukları muhtarlıklardan (deme), otuz yaşını bitirmiş erkek vatandaşlar arasından kura ile seçilirdi. Toplam sayıları 6000, toplanabilmeleri için gereken en az sayı 201 idi. Bu halk jürileri kararlarının temyiz edilebileceği başka bir yüksek makam yoktu. Çünkü bunlar doğrudan doğruya halkın kararlarını temsil ediyorlardı. Ancak bu yöntemle adaletin yerini bulması pek mümkün olamıyordu. Sumner Maine’nin de belirtmiş olduğu gibi; “tribünler” fazla duygusal ve heyecanlı idiler (Ateş, 1994: 37).

Yunan siyasal düşüncesinde demokrasiye yatkın ilk düşünceleri ise Ateş (1994), şu şekilde belirtmektedir:

Sokrat, Platon ve Aristo siyasal felsefe ve yöntem açısından Eski Yunan’ın en büyük düşünürleriydiler. Ancak her üç düşünürde demokrasiye karşı çıkmıştır.

Bu felsefenin kurucusu saydığımız tüm düşünürlerden de önce yaşamış olan Demokrit idi. Demokrit demokrasiden yana idi ve fikrinde devletin kaynağı kişisel ihtiyaçların karşılanması için yapılan iş bölümü ve işbirliği idi.

Yunan düşüncesinde günümüz demokrasi anlayışına en çok yaklaşan Epikür’ün materyalist felsefesi olmuştur. Epikür, kanun ve devleti güvenlik sağlayan kurumlar olarak gerekli görmekteydi. Ancak bunların doğal kurumlar olmayıp, insan eseri kurumlar olduğunu savunmuştu. İnsanların bir arada yaşamalarını kendi çıkarlarının gereği ve kendi çıkarları sonucu görerek bir noktada “Sözleşme Teorisinin” ilk esaslarını koymuştur.

Betimlenen görünümüyle Eski Yunandaki demokrasi uygulaması, vatandaşlar (köle ve esir olmayanlar) arasında eşitliği sağlamış ama insanlar arasındaki eşitliği tanıyan bir aşamaya ulaşamamıştı. Bu nedenle de Yunan demokrasisi tarihin akışı içinde kısa bir dönem olarak yaşamıştır. Kendisinden sonraki dönemlere etkisi ise sınırlı kalmıştır.

Eski Yunan demokrasisi, o zaman ki doğu halklarının yönetim biçimlerine oranla büyük bir ilerilikte kuşkusuz. Ne var ki Yunan demokrasisi ile çağdaş demokrasiler arasında aşağı yukarı 2000 yıllık bir ara var. Bu geniş zaman aralığında demokrasi, toplumların yönetiminde gündeme gelmez.

Ortaçağda demokrasi adına ciddi adımlar atılmamıştır. Ortaçağa özgü kişi ve grup iktidarına dayalı devlet uygulamaları demokrasinin gelişmeme nedeni olmuştur. Gerçi batıda Ortaçağ'da, özellikle İtalya'da, Roma' da, Venedik ve Floransa gibi denizci kentlerde “Cumhuriyetçi” uygulamalara rastlıyoruz. Ama bunlar genelleşmemiş, yaygınlaşmamıştır (Dahl, 2001: 7–27).

Asıl Ortaçağın sonlarına doğru, gene batıda başlayan gelişmelerdir ki; sonraki yüzyılların demokratik hareketlerine giden yolu açar. Bu gelişmeler, her şeyden önce, sosyal tablodaki bir büyük değişiklik, burjuvazinin doğuşu ile yakından ilgilidir. Burjuvazi o zamanın egemen sınıfı olan aristokratlara karşı, demokratik değerlerin savunuculuğunu üstlenir. 18. yüzyıl bu bakımdan bir dönüm noktası olur ve mücadele o yüzyılın sonlarında burjuvazinin zaferi ile sonuçlanır.

Batı'da siyasal temsilin ve kamu özgürlüklerinin tarihsel gelişiminde, İngiltere'nin özel bir yeri vardır. Kişi hak ve özgürlükleri ve siyasal temsil henüz kafalarda bir düşünce ve öğreti olarak belirmeden önce, İngiltere'de gerçekleşme yoluna gidilmiştir. İngiltere, daha 13. yüzyılın başlarında (1215) o zamanki kralları Yurtsuz John'a zorla kabul ettirdikleri “Büyük Özgürlük Fermanı” (Magna Carta Libertatum) ile kişi haklarının gerçekleşmesi yolunda ilk büyük adımı atmıştır (<http://www.hyetert.com>).

İngiltere’ de Demokrasinin Doğuşu ve Büyük Hürriyet Fermanı:

Ortaçağ’ın sonlarında İngiltere’de ilk demokrasi hareketi ile karşılaşmıştır. Kralın hareketlerini kısıtlayarak halka kişi hürriyeti, can ve mal güvenliği getiren bu hareket tarihte “Magna Carta Libertatum” olarak bilinen “Büyük Hürriyet Fermanı” ile gerçekleşmiştir.

Hürriyet Fermanı ile;

—Kralın sınırsız yetki ve dokunulmazlığına son verildi.

—Kimsenin yargılanmadan cezalandırılmayacağı ilkesi getirildi.

—Halk meclisi temsilcilerine büyük yetkiler tanındı.

—Kilise, kralın müdahalesi dışında tutuldu.

—Temsilcilere danışmaksızın gelişi güzel vergilendirmenin yapılmaması kabul edildi.

Tamamı 63 madde olan fermanın bazı kuralları “Çağdaş Hukuk Devleti”nin de ilkeleri olmuştur (<http://www.sonbaski.com/anayasa1.htm>).

Bu dönemde gerçekleşen demokrasi hareketlerinin oluşumunda da elbette düşünürlerin etkisi büyüktür. Örneğin Jean-Jacques Rousseau, insanların doğuştan itibaren hür ve eşit oldukları düşüncesini savunmuştur. Onun bu konudaki görüşleri demokratik düşünceye önemli katkılar olarak değerlendirilir. Rousseau, “İnsanlar hür ve eşit doğarlar. İnsanlar doğuştan itibaren vazgeçilmez, devredilemez hak ve hürriyetleri sahiptirler” ilkesini getirir. Bu görüş insanlar arasında hem eşitlik anlayışının, hem de hak ve hürriyet bilincinin gelişmesinde önemli bir düşünsel aşama olarak kabul edilmektedir (Ateş, 1994: 58).

Kıtalar Ötesi Demokrasi Hareketi: Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi

Demokrasi konusunda atılan somut adımlardan birisi de “Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi” dir. 1776’da Amerika’da İngiliz kolonilerinin haklarını temsil eden bir kurul, ülkeyi kendi iradesi ile yönetme arzusunu bu bildiri ile ortaya koymuştur. 4 Temmuz 1776 tarihli bu bildiri Amerikan Bağımsızlık günü kutlamalarının da nedenidir (<http://www.canaktan.org>).

1776’dan başlayarak kabul edilen çeşitli Amerikan bildirilerinde, insanların doğuştan bir takım doğal hakları olduğu, bunların devletten önce varolduğu ve dolayısıyla devlet iktidarının bu haklarla sınırlanması gerektiği savunulur. Ayrıca, kişi güvenliği, vicdan özgürlüğü, düşüncelerini açıklama ve yayma özgürlüğü, toplanma özgürlüğü, dilekçe hakkı, mülkiyet hakkı gibi klasik hak ve özgürlüklere yer verilir (<http://www.yarindergisi.com>).

A.B.D.’de feodalite/burjuvazi çatışması yaşanmamıştır. Bu nedenle burjuva; demokrat bir toplum olarak doğdu. İşçi ve köleler orta sınıfın bir parçası oldular. (Ateş, 1994: 72)

19. yüzyılın ortasında Amerikan devrimi başarıya ulaşmış ve anayasaya dayanan çağdaş demokrasi anlayışının ilk örneğini vermişti. Gerçi kölelik devam ediyor, kadınlara henüz bir hak tanınmıyordu. Zencilerin tam bir eşitliğe kavuşmaları da uzun yıllar sürecekti. Ancak bunların dışında Amerika da siyasi eşitlik savaşı kazanılmıştı (<http://www.anayasa.gov.tr>).

Fransız “İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi”

Daha sonraki yıllarda Fransız “İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi” demokrasi tarihinin önemli aşamalarından biridir. Fransız halkının elde ettiği hak ve hürriyetler bu bildiri ile belirli temel ve evrensel ilkelere kavuşmuştur.

27 Ağustos 1789 tarihli bu bildirge ile şu ilkeler ön plana çıkarılmıştır:

—İnsanlar doğuştan eşit ve hürdür.

—Kanunlar kamu iradesinin ürünüdür. Vatandaşlar, kamu iradesinin oluşumuna şahsen ya da temsilcileri aracılığıyla katılma hakkına sahiptir.

—Hâkimiyet milletindir. Millet hâkimiyetine dayanmayan hiçbir kimse veya grup yetki kullanamaz.

—Hürriyet başkasına zarar vermeden dilediğini yapmaktır. Hürriyet ancak kanunla sınırlanır.

—Temel hürriyetler şunlardır: Dinsel inançlara sahip olma, düşünme ve basın hürriyetleri. Bu hürriyetlerin çerçevesini çizen yasalar ise çiğnenemez.

—Bütün vatandaşlar kanunlara bağlı kalmak şartıyla konuşma, yazma ve yayın hürriyetine sahiptir.

—Suçu kanıtlanıncaya kadar herkes masumdur. Yasaya uymayan suç ve ceza olamaz.

—Mülkiyet farklı ve kutsal bir haktır. Yalnızca kamu yararı ile ve karşılığı peşin ödenerek ortadan kaldırılabılır (<http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi>).

Görüldüğü gibi bildirge insan hakları ve eşitliği düşüncesini, insanın doğuştan getirdiği kaçınılmaz ve doğal hakları öne çıkarmaktadır. Ayrıca devletin kökeni ve kaynağı yüzyılların geleneğine aykırı olarak –metafizik ve Tanrısal güçler yerine- ulusun kendisi kabul edilmektedir. Başta kamu görevlileri olmak üzere –çünkü bildiri ilan edildiği sırada krallık henüz yaşıyordu- bütün kamu görevlileri yetkilerini halktan alacaklardır. Özgürlükler doğal hakların içinde bulunduklarından, devletin görevi onları korumaktır. (<http://www.anayasa.gov.tr>)

Fransız İhtilali (1789) “eşitlik, adalet ve özgürlük” düşüncesinin kitleler tarafından telaffuz edildiği ilk siyasal örnektir. İhtilalin felsefesini eşitsizliğe başkaldırı teşkil eder. Bu siyasal başkaldırının toplumsal yapıda meydana getirdiği değişim eşitlik düşüncesinin gerçek kaynağı ve hedefini de gösterir. Bilindiği gibi ihtilalle birlikte toplumun feodal aristokrasiye dayanan siyasal sistemi çökmüş yerine burjuvazinin egemen olduğu bir iktidar gelmiştir.

Türkiye’ de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Gerçek anlamda demokratikleşme süreci ülkemizde yaklaşık iki yüz yıllık bir geçmişe sahiptir. Ancak Türkiye’ nin demokrasi tarihini öncelikle, cumhuriyet öncesi dönem ve cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere ikiye ayırmak gerekir.

Cumhuriyet Öncesi Dönem (Osmanlı Dönemi)Demokrasi Hareketleri

Osmanlı Devleti 14. yüzyılın başında, çökmekte olan Anadolu Selçuklu Devletinin bir uç beyliği olarak tarih sahnesine çıkmıştır. Daha sonra beylikten imparatorluğa yönelen parlak bir gelişme söz konusudur.

Osmanlı Devleti geleneksel bir İslam toplumu olduğu halde tüm siyasal mutlakçılığı ve dinsel açıdan sıkılığına karşın, eşitlikçi bir topluluktur. Doğusundaki Hindu kast sistemine benzer bir sisteme de, batının Hristiyan toplumlarındaki soylu sınıfın ayrıcalıklarına da hiçbir zaman yer vermemiştir.

Osmanlı’da toplum iki büyük toplumsal kesime ayrılmıştı bunlar (<http://birimweb.icisleri.gov.tr>) :

- 1) Yönetenler (Askeri sınıf): Saltanat beratı ile padişahın kendilerine dini ve idari yetki tanıdığı kimselerden oluşur.
- 2) Yönetilenler (Reaya): İdareye hiçbir şekilde katılmayan, çeşitli din ve soylara mensup zümrelerden oluşan kimseler.

On dokuzuncu yüzyıl başlarında Osmanlı İmparatorluğu tüm sınıfları ve zümreleri ile birlikte bir sosyal piramit manzarası göstermektedir. Piramidin tepe noktasında padişah ve saray, onun altında askeri sınıf, onun altında ve yanında ilim ve din adamları sınıfı, daha aşağıda zanaat korporasyonları, en alt kısımda ise reaya yani halk tabakası bulunmaktaydı (<http://education.ankara.edu.tr>).

Toplumu oluşturan unsurlar arasında Türklerden başka Rumlar, Ermeniler, Yahudiler, Romenler, Slavlar ve Araplar da vardı (<http://www.history.hacettepe.edu.tr>). Bu çeşitlilik toplumun Osmanlıya özgü bir millet sistemi oluşturmaya neden olmuştur. Sistem Müslümanların hâkimiyeti üzerine kurulduğundan Müslümanlara millet-i hâkime diğer din mensuplarına ise millet-i mahkûma adı veriliyordu (<http://www.turkpartner>).

Osmanlı toplumunda Türkler, Araplar, Acemler, Boşnaklar ve Arnavutlar Müslüman çoğunluğu oluşturmuyordu. Müslümanlardan başka üç temel millet daha vardı Ortodokslar, Ermeniler ve Museviler.

Osmanlı imparatorluğundaki bu toplumsal tabakalar Ortaçağ Avrupa'sının feodal toplum yapısında mevcut olan hukuki ifadeye sahip değildir. Burada bu farklılık rol farklılığına dayalı tipik bir statü tabakalaşmasıdır.

Yönetim Şekli Ve Modern Dönüşüm Evreleri:

Bu başlık altında sırasıyla Osmanlı İmparatorluğunda meydana gelen demokratikleşme çabalarını inceleyeceğiz.

Kuruluşundan (1299); 19. yy' ın başlarına kadar Osmanlı devleti bir çeşit dini monarşi ile yönetildi. Osmanlı hükümdarı Tanrı adına devleti yönetti, egemenlik hakkını elinde bulundurdu. Yetkileri sınırsızdı. 1517'de Mısır'ın fethi sonunda, halifelik, Osmanlı'ya geçti ve Osmanlı padişahları İslam dünyasının da halifesi oldular (<http://bucatarih.sitemynet.com>).

17. yy' ın sonlarına rastlayan ve Osmanlı'nın toprak kayıplarıyla somutlaşan gerileme devri sistemin önemli ölçüde sorunlar yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde Osmanlıda gerek siyasiler gerekse aydınlar devletin içine düştüğü kriz ve çöküntü durumundan kurtarma düşüncesinde projektörü batıya çevirdiler (<http://bucatarih.sitemynet.com>).

Batı standartları doğrultusunda kurumlar ve kuruluşlardaki bu yenileşmenin öncüleri arasında Padişah III. Selim'in (1789–1807) önemli bir yeri vardır. O, devrini tamamlamış ve işlevini yitirmiş kurumlarla devlet işlerinin yürümeyeceğini düşünmekteydi. Bu yüzden önce askeri kurumların ıslahı ile işe başladı. Nizam-ı Cedit adı altında askeri alanda yapılacak yenilik ıslahatın başlıca amacını teşkil etmekteydi. Ancak III. Selim bu ve benzeri ıslahatlarını tamamlama fırsatı bulamadı. Kabakçı Mustafa isyanı olarak bilinen isyan sonucunda öldürüldü (<http://www.ansar.de/otarih74.htm>).

III. Selim'e kadar yapılan iyileştirme ve düzenlemeler teknik ve mali çerçevede olmaktaydı. III. Selim sorunun sistemde olduğunu gören ve bu doğrultuda Batılı çözümlere yönelen ilk padişah sayılabilir. III. Selim'den sonra II. Mahmut (1808–1839) dönemi Batılı model ve değerler doğrultusunda gelişen siyasal sürecin en karakteristik deneylerine sahne olmuştur. Osmanlı Devlet tarihinde “Tanzimat” denilince akla gelen isim II. Mahmut' dur (Yılmaz, 2001: 96) . Bundan sonra gelen tüm reformlar ve reform denemeleri bu dönemin tecrübesinden ilham ve güç almışlardır.

II. Mahmut dönemi Islahat Hareketleri:

Şimdi II. Mahmut döneminde gerçekleşen belirgin olaylara bakalım
(<http://www.forumuz.biz>) :

—II. Mahmut, bir anarşi ögesi durumuna gelen Yeniçeri Ocağını kaldırdıktan sonra (1826) modern bir ordu kurmak için çalıştı.

—Merkez örgütünün yenilenmesini öngörmüştür. Devlette ayrı işlevleri olan ve uyum içinde çalışan uzmanlık birimleri yoktu. Bütün devlet işleri iki ana işlev içinde idi.

—Sivil ve askeri işler ile dinle ilgili işler. İlk kez kabine sistemi kuruldu. Bakanlıklar oluştu.

—Her devlet yetkilisini keyfine göre kararlar almasını önleyecek tedbirlere gidildi.

—Geleneksel memur tipi oluştu. Kamu hizmeti görenler güvenceye kavuşturuldu.

—Devlet eğitim isini ilk kez ciddi olarak izlerine aldı. Kâğıt üzerinde de olsa ilköğretim zorunluluğu konuldu. Yeni yüksekokullar açıldı.

—Basından itfaiyeye kadar pek çok olumlu toplumsal kamusal kurumun temeli açıldı.

—Devlette yaşayan ayrı ırk ve dinlere mensup olanların hepsine birden, eşit olarak uygulanan temel yasalar yapılmamıştı. Her yurttaş kendi dininin esaslarına göre yaşırdı.

—İktidar kesinlikle Osmanlı ailesine aitti. Özgürlükler ve benzeri konularda da hiçbir düşünsel hareket yoktu.

Bütün bu icraatlarda iki nokta gözden kaçırılmıştı:

—Ne kadar köklü değişiklik yapılırsa yapılsın Müslüman olmayanların milliyetçilik duyguları bastırılamazdı.

—Reformlar başarı kazandıkça devletin niteliği, yapısı tartışma konusu olacak; yani özgürlükçü rejim kavramı üzerinde durulmaya başlanacaktı.

Tanzimat Fermanı:

3 Kasım 1839 tarihli Tanzimat Fermanı, Osmanlı da demokrasi hareketlerinin ikinci önemli aşamasıdır. Tanzimat; düzenleme, düzeltme anlamına gelir. Osmanlı Devleti'nin siyasi ve sosyal yapısının düzeltilmesi amacıyla Sultan Abdülmecit tarafından ilan edilmiştir.

Fermanın ana esasları;

—Can, ırz, namus ve mal güvenliği

—Mülkiyet hakkının düzenlenmesi

—Vergi adaletinin sağlanması

—Askerliğe alma ve askerlik süresinin belirli kurallara ve bir düzene bağlanması

—Yargılama usulünün düzenlenmesi

—Kişisel hak ve özgürlüklerin tanımı ve ifadesidir.

Bu fermanla padişah ilk kez kendi arzusıyla yetkilerini sınırlamıştır. Ancak en önemli yanı, insan haklarının temelini oluşturan yaşama, insan onuru gibi ilkelerle mülkiyet hakkı gibi ilkeler güvence altına alınıyor. Söz konusu boyutlarda güvence altında olan insanların devlete yakın olmaları ve ona sahip çıkmaları düşüncesi insan haklarının devlet açısından korunması gereğini haklılaştıran bir yaklaşım olarak sunulmaktadır. Tanzimat Fermanı'nın bir başka önemli özelliği Türk demokrasi geleneğinde Anayasal rejimin gerçekleşmesi yolunda atılan ilk ciddi adımdır (<http://www.anayasa.gen.tr>).

Tanzimat Fermanı, Osmanlı devletinin gerileme ve çöküş belirtileriyle ortaya çıkan sorunların nedenlerini toplumsal düzenin temelinde gören bir anlayışla kaleme alınmıştır. Bu bakımdan ferman adeta bir vatandaş hakları bildirgesi şeklinde düzenlenmiştir. Bu nedenle halk tarafından kolaylıkla benimsenmişti. Ancak bu

bildirge Fransız ve Amerikan haklar bildirgelerinde olduğu gibi halktan gelen talep ve zorlamaların ürünü olmayıp, tepeden gelen bir düzenlemedir.

Islahat Fermanı:

Tanzimat sonrası modernleşme sürecinde atılan adımlardan birisi de “Islahat Fermanı”dır. Tanzimat’tan sonraki en belirgin demokrasi hareketi olan Islahat Fermanının ilan edilmesi ile ilgili şunları söyleyebiliriz; kendisini Ortodoksluğun savunucusu olarak gören Rusya, Osmanlı devletinde yaşayan Ortodokslara baskı yapıldığı, onlara eşit davranılmadığı gerekçesiyle zaman zaman Osmanlı Devleti’ne itirazlarda bulunmaktaydı. Rusların bu itirazları sonuçta Osmanlı-Rus savaşını da beraberinde getirdi. Bu savaşta İngiliz ve Fransızlar Rusların Osmanlı’daki olası tasarrufunu önlemek amacıyla Türklerin yanında yer aldı. Rusların yenilgisi sonrasında müttefikler Rusların bir daha Osmanlı içişlerine karışmamalarını sağlamak bahanesiyle 28 Şubat 1856 tarihinde Islahat Fermanını ilan ettirmeye başardılar(Yılmaz, 2001: 132–145)

Islahat Fermanı, Tanzimat Fermanı’nın bazı maddelerini tekrarlar. Ferman Müslümanlar ile Hristiyanlar arasında eşitlik sağlamayı Hristiyanların kendilerine tanınan yeni haklarla Müslümanların seviyesine getirilirken iki dinin mensuplarının kaynaşmasını amaç edinmiştir. Bu amaca yönelik olarak alınan önlemler fermanda şu şekilde özetlenmektedir:

“Hristiyanların dinsel nitelikteki bütün hak ve ayrıcalıklarının aynen korunması bütün uyruklar için dinin ve dinsel törenlerin yapılması serbestisi; Hristiyanların da Müslümanlar kadar güvenliğe sahip olma hakları; gerek kamusal kişilikler, gerek özel kişiler tarafından olsun, Hristiyanları küçültücü, onlara Müslümanlara oranla fark gözetici muamelede bulunulması ve söz söylenmemesi; bütün memurlukların ve okulların fark gözetmeksizin, bütün uyrukların eşit ve serbest bir şekilde ticari ve ekonomik girişimlerde bulunabilmesi; Müslümanlar ve Müslüman olmayanlar arasındaki ticaret ve cinayet davalarına karma mahkemelerin bakması ve herkesin kendi dinine göre yapacağı yeminin geçerli olması, bütün uyruklar için vergi eşitliği;

Müslüman olmayanların da mahalli meclislerde temsil edilmesi; Müslüman olmayanların da askere alınması.”

Eşitlikçi anlayış ve uygulamalar açısından bakıldığında her iki ferman arasında bir fark görülmemektedir Ancak Islahat Fermanı kaynağını ve ortaya çıkış sebebini yabancı devletlerden almaktadır. Yabancılar istedikleri için düzenlenmiştir. O kadar ki ilkeleri bile yabancılar tarafından tespit edilmiştir. En az bunun kadar önemli bir başka husus da Fermanda Hristiyan unsurların öncelikli olarak ele alınması ve onlara yeni bir takım hakların tanınmasıdır. Müslümanlara yeni haklar söz konusu edilmemektedir.

Oysa Tanzimat Fermanı Müslüman ve Hristiyan ayrımı gözetmeksizin haklar ve eşitlikler düşüncesini bütün unsurlara tanımak suretiyle adeta bir insan hakları bildirgesi nitelik ve görünümü vermektedir.

Islahat Fermanı’nda Müslümanların aleyhine ortaya çıkan bu dengesizlik hiç kuşkusuz ki önce Müslümanlar tarafından hoş karşılanmadı.

Yabancı uyrukluların Osmanlı Ülkesinde yargılanma işlerine yargı bağımsızlığı ile bağdaşmayan hükümler getirilmiştir. Bunun yanında taşınmaz mülk sahibi olma hakkı verilmiştir.

Farklılığın ve farklı unsurların eşitliği ve kendilerini özgürce ifadesi anlayışına dayalı retoriği ile Islahat Fermanı, “Türk insan hakları ve kamu özgürlükleri tarihinde yasalar karşısında mutlak eşitliği getirmesi açısından son derece önemli bir belge niteliğindedir. (Yılmaz, 2001: 132–148)

Kanun-ı Esasi:

Osmanlı demokrasi hareketlerinin üçüncü aşaması 23 Aralık 1876 tarihinde II. Abdülhamit tarafından yürürlüğe konulan Kanun-ı Esasi ile başlamıştır ve bu ilk Türk Anayasasıdır. Dönemin Belçika Anayasası ile Prusya Anayasası büyük ölçüde model alınarak hazırlanmıştır. Ancak Belçika Anayasasındaki güçler ayrımı ilkesi yerine, Prusya Anayasasındaki tüm güçlerin padişahın kişiliğinde toplanması ilkesi

benimsendi. Buna göre Anayasayı yapan güç, padişahın iradesidir. Anayasa doğrudan doğruya padişahça ulusa verilmiştir. Kaynağında Batı Anayasalarında olduğu gibi ulusal bir hareket yoktur (<http://farabi.selcuk.edu.tr>).

Yasa metni 12 bölüm ve 119 maddeden meydana gelmektedir. Bu Anayasaya göre egemenlik Osmanlı hanedanına aittir. Hanedanın en yaşlı ve en büyüğü olan erkek üyesi, padişah olarak devletin başkanıdır. Devletin dini İslam'dır. Padişah halife olarak kutsal kişidir. Padişah yürütme organının da başıdır.

Bu anayasa ile iki meclis oluşturulmuştur. Her iki meclise de "Meclis-i Umumi" adı verildi. Meclisin ilk kademesi Meclis-i Mebusandır. Bu kademede meclis üyelerinin Osmanlı vatandaşları tarafından seçileceği, her 50,000 erkek seçmen için bir mebus ile seçimlerin dört yılda bir yapılacağı hükme bağlanmıştır. Meclis-i Mebusan'ın yetkileri son derece sınırlı idi. Bu sınırlı yetki üyelerin üçte ikisinin kararı ve padişahın onayı ile bir bakanı yüce divana vermektir. Bunun dışında, yasa tasarılarını görüşür; isterse bir konu üzerinde bakanları dinleyebilirdi (Yılmaz, 2001: 155,170).

İkinci Meclis ise Heyet-i Ayan' dır. Üyeler Meclis-i Mebusan'ın üye sayısının üçte birini geçmemek koşuluyla padişah tarafından hayat boyu olmak üzere seçilecekti. Heyet-i Ayan'ın görevleri ise; yasa tasarılarını, din kurallarına, padişahın haklarına, özgürlüğe, Anayasa hükümlerine, devletin bütünlük ve iç güvenliğine, savunmaya, genel ahlak ve adaba uygun olup olmadığını incelemektir.

Kanun tasarıları hükümet tarafından hazırlanır ve Meclis-i Umumiye sunulurdu. Hükümetin meclislere karşı bağlayıcı bir sorumluluğu yoktu. Güvenoyu sistemi yoktu. Hükümet kurma ve bozma yetkisi tamamen padişah üzerinde toplanıyordu. Padişah yürütmenin başıydı. Sadrazam ve vekiller (bakanlar) onun tarafından seçilirdi (<http://www.tusiad.org>).

Mahkemeler yargı görevlerinde bağımsızdır. Yargıçların işlerine son verilemeyeceğine dair belirleme yargı bağımsızlığının bir çeşit teminatı olarak düşünülmüştür. Ancak özgürlükleri düzenleyecek yasalara hiçbir alt-düzey sınır

getirilmemiştir. Özgürlükleri adeta padişahın ipoteği altına alan bu belirleme en çarpıcı ifadesini 113. Maddede bulmuştur (Çavdar, 2004: 38–50).

113. Madde Hükümetin güvenliğini bozdukları polis soruşturması ile doğrulanıp sabit olanları Tanrı'nın yüce hükümdara lütfettiği büyük ülkesinden dışarıya çıkarmak ve uslandırmak, özellikle padişah hazretlerinin yetkisindedir. Bu madde, kanunla tanınan özgürlüklerin aslında ne kadar cılız temeller üzerine oturduğunu, adeta pamuk ipliğine bağlı olduğunu açık bir biçimde göstermektedir (Çavdar, 2004: 38–50).

Tanzimat Fermanı vatandaşların yargılanmadan cezalandırılmayacağına dair bir belirleme yaparken kendisinden sonra üretilen Kanun-ı Esasi'den bu konuda çok daha ileri bir görüşle düzenlenmiştir.

Kanun-ı Esasi ile açılan bu yeni dönemin adı Birinci Meşrutiyettir. İlanı üzerinden daha iki yıl geçmeden Meclis-i Mebusan'daki eleştiriler yüzünden Anayasa, II. Abdülhamit tarafından yürürlükten kaldırıldı. Padişah meclisi 14 Şubat 1878 tarihinde dağıtarak tüm yetkileri üzerine aldı.

II. Meşrutiyet

1908' de Balkanların durumu giderek Osmanlı için karmaşık bir siyasal sorun haline gelmiş; İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin bu olaylar bahanesiyle Padişah üzerinde artan baskısı Meşrutiyet'in ikinci kez ilan edilmesini sağlamıştır. Yaklaşık otuz yıl aradan sonra ikinci Meşrutiyetin ilk parlamentosu toplanmıştır. II. Meşrutiyetin getirdiği ivme ile gerçekleştirilen 1909 Anayasa değişiklikleri, Kanun-ı Esasi'ye yepyeni bir Anayasa görünümü vermiştir(Çavdar, 2004: 103–153).

Değiştirilen Anayasa'ya göre padişahın yetkileri kısıtlanmıştır. Padişah, Meclis-i Umumi önünde Anayasaya bağlılık yemini etmiştir. Artık devletin temel kurumu parlamentodur. Yasama alanında parlamento tam yetkilidir. Yürütme alanında da esas güç parlamentoya geçmiştir.

1909 Anayasası ile insan hak ve özgürlükleri konusunda getirilen temel açılımlar şu şekilde özetlenebilir:

—Bundan önceki yasada yer alan “polis tahkikatı ile zararlı faaliyetlerde bulunduğu anlaşılan vatandaşların ülke dışında sürgün edilmeleri” şeklindeki Anayasal vurgu kaldırılmıştır.

—Osmanlı vatandaşlarına toplantı yapma ve dermek kurma özgürlüğü verilmiştir.

—Hükümetin sansür yetkisi sona erdirilmiş; basın özgürlüğü daha geniş tutulmuştur.

—Siyasal partilerin kurulmasına olanak tanınmıştır.

Bu haklar, dönemine İkinci Meşrutiyete kadar görülmeyen özgürlükçü bir hava getirdi. Süreli yayın faaliyetlerindeki sayısal artışa paralel olarak düşünce hayatının kavramsal sorunları da aynı çeşitlilikte literatüre girdi. Bazıları oldukça yeni olan bu düşünce akımları giderek kendi sempatizanlarını oluşturmaya başlamıştır. Türkçülük, Osmanlıcılık, İslamcılık, Batılılaşmacılık, Âdem-i Merkeziyetçilik, Solculuk taraftarlarını üreten belli başlı akımlar olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Hiç kuşkusuz bütün bu akımlar içinde her birine anlam ve toplumsal işlev yükleyen büyümlü kavram “özgürlük” tür. Fakat bir süre sonra İttihat ve Terakki ile yönetim tek parti denetimine geçti. Tüm Anayasal haklar askıya alındı (Çavdar, 2004:103–153).

Osmanlıda 19. yy ortalarından itibaren yoğunlaşan demokratik hareketlerin üzerinde milletin irade ve arzularından çok siyasi sistemdeki tıkanmaların rolü bulunmaktadır. Bu yüzden hareketler millet iradesinin hâkimiyetine dönüşmemiştir. Ancak Osmanlı devletine tarihsel ve sosyolojik yönteme uygun olarak dönemi içinde bakıldığında, kendi içinde bir takım doğruları üreten bir sistemin varlığına tanık olunur. Osmanlıya bakışta dönem ile birlikte devletin toplumsal ve siyasal yapısının özgün boyutları önemle dikkate alınmalıdır. Böyle bir yaklaşımın sonunda Osmanlı deneyimi için demokrasi ve insan hakları açısından şöyle bir değerlendirme yapılabilir:

—Osmanlı tarım ekonomisine dayalı homojen bir toplum yapısına sahiptir; tarımda, ticaretle ve sanayide sosyal çoğulculuk yani heterojen bir toplum yapısına geçişi sağlayacak gelişmeler olmamıştır.

—Osmanlı toplumunda siyasi iktidarın prensipleri ve uygulamaları konusunda genel bir memnuniyetin varlığından söz edilebilir. Uygulamaya yönelik olarak zaman zaman ortaya çıkan eleştiriler ve yenilikçi hareketler ciddi bir siyasi iktidar alternatifi sunacak nicelik ve niteliğe ulaşamamıştır.

—Osmanlı’da burjuvazinin ortaya çıkmayışı sebebiyle yine Batılı anlamda temel hak ve hürriyetlerin güçlü bir vurguyla belirtilmemesi bu konuda ciddi toplum dalgalanmalarının olmayışı, dolaylı bir ifadeyle insan hak ve hürriyetlerinin de olmadığı anlamını gelmez(Çavdar, 2004: 103–153).

Cumhuriyet Dönemi:

Bu dönemin ilk önemli demokrasi hareketi, 23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin kurulmasıdır. Millet adına tüm yetkiler bu mecliste toplanmıştır. Meclisin ilk demokratik icraatı ise “Hâkimiyet, kayıtsız şartsız milletindir” ilkesini getiren 1921 Anayasası’nın hazırlanmasıdır. Bu Anayasa 1876’daki ilk Anayasa denemesinden sonra Türk tarihinin ikinci özgün anayasasıdır.

Cumhuriyet Dönemindeki demokratik hareketlerin gelişimi şu şekilde olmuştur (<http://www.tusiad.org>):

—29 Ekim 1923’te Cumhuriyet ilan edilmiştir. Cumhuriyet, Türklerin yeni devlet biçimidir. Atatürk, bu yeni Cumhuriyet’in ilk Cumhurbaşkanı oldu.

—20 Nisan 1924’te Cumhuriyet döneminin ikinci Anayasası yapılmıştır. Bu Anayasada hâkimiyetin millette olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca 1924’te “hilafet” kaldırılmıştır.

—1926 yılında Medeni Kanun kabul edilmiştir. Bu kanun kadına getirdiği hak ve hürriyetlerle tanınır. 4 Ekim’de yürürlüğe giren kanun, resmi nikahı zorunlu hale getirmiştir.

—5 Aralık 1934’te kadınlara genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı tanındı. Böylece Türk kadını bu hakkı birçok Batılı ülke kadınından önce elde etmiş oldu.

—1945 yılında çok partili döneme girilmiştir. Daha önce bu konudaki denemeler sonuç vermemiş, Cumhuriyet Halk Partisi uzun yıllar siyasi sistemin tek partisi olmuştur. Demokrat Parti çok partili sisteme geçişi sağlayan yeni bir parti olarak 1945 yılında kurulmuştur. Çok partili dönemin diğer partileri ise Milli Kalkınma Partisi, Millet Partisi ve Köylü Partisi’dir.

—1946’da Türkiye de genel seçimler ilk kez dereceli seçim usulüne göre yapılmıştır.

—1950 seçimleri ise ilk kez hâkim denetimi ve güvencesinde serbest, gizli oy, açık sayım ve döküm esasına göre yapılmıştır. Bu seçimle 1950’ye kadar iktidarda olan cumhuriyet halk partisi iktidarı seçimi kazana Demokrat Parti’ ye devretmiştir. Bu olay millet iradesinin demokratik bir seçimle gerçekleştiğini gösteren ilk ciddi deneme olarak anlamlıdır.

—Demokrat Parti seçim yoluyla geldiği iktidarı on yıl sürdürmüştür. 27 Mayıs 1960’ ta ordunun yönetime el koymasıyla iktidardan uzaklaştırılmıştır.

—1961 yılında kurucu meclis tarafından yeni Anayasa düzenlenmiştir. 1961 Anayasası olarak bilinen bu Anayasa; yasama görevini TBMM’ ye yürütmeyi cumhurbaşkanına ve Bakanlar Kuruluna, yargıyı da bağımsız mahkemelere yüklüyordu.

—12 Mart 1971 tarihinde Genel Kurmay Başkanı ve üç kuvvet komutanı tarafından imzalanan bir muhtıra Cumhurbaşkanı, Meclis ve Senato başkanlarına verildi. Bunun üzerine dönemin başbakanı görevinden ayrıldı.

—12 Eylül 1980 yılında ise ordu, bir süredir toplumda gelişen siyasal ve sosyal olayların artışı nedeniyle göstererek idareye el koydu.

—1982 yılında, anarşi ve terörün nedenlerinden biri olarak kabul edilen 1961 Anayasası’nın yerine, yeni bir Anayasa hazırlanmıştır. “Egemenlik, kayıtsız şartsız milletindir” ilkesi bu Anayasada da vurgulanmaktadır.

—1995 yılında 1982 Anayasasının bazı maddeleri TBMM tarafından değiştirilmiştir.

—28 Şubat Kararları ve Sonrası, 28 Şubat süreci (28 Şubat 1997)

Bu kronolojik hareketler, demokrasinin Türkiye’de gerekli tecrübelerle yerleşmekte olduğunu gösterir. Ancak bu tecrübeler olumlu olduğu kadar olumsuz örnekleri de içermektedir. Cumhuriyet döneminde zaman zaman toplumsal sistemin kendiliğinden hareketine müdahaleler ve sınırlamalar getirmiştir. Toplumun modern dünyaya başarı ve tam bir uyum ile katılması sürecinde ortaya çıkan bazı olumsuz dinamiklerin söz konusu sınırlamalara gerekçe olduğu görülmektedir.

Türk demokrasisinin Cumhuriyet dönemindeki önemli evrelerinden biri de 1980’li yıllardır. Aslında söz konusu yıllarla Türkiye’de yeni bir dönemin başladığını söylemek mümkündür. Bu yeni dönemin ilk evresi 1980’li yıllara damgasını vuran Turgut Özal ve dönemi ile onu izleyen 1990’lı yıllarla başlayan ikinci dönemdir. Bu ikinci dönemi Özal ardından başlayan ve beş altı yıl kısmen Özal mirasının sürdüğü, ardından Tansu Çiller Hükümetinin 28 Şubat kararları olarak bilinen ve asker müdahalesi ile yönlendirilen icraatların yol açtığı ikinci bir dönem başlamıştır. Bu dönemin önünde ise Türkiye’nin Avrupa Topluluğuna giriş serüveni yer almaktadır. Dönemi demokrasi açısından asıl karakterize eden gelişme işte bu olgudur.

Demokrasinin gelişim sürecini kısaca ifade ettikten sonra demokrasinin uygulanma biçimlerini incelemekte yarar vardır. Çünkü demokrasi uygulamaları her topluma, her kültüre göre değişmektedir.

Oluşumuna Göre Demokrasi Çeşitleri

Demokrasinin toplumsal yaşamda dört biçimde uygulandığı görülmüştür:

(<http://www.bugun.com.tr>)

1-Doğrudan Demokrasi:

Kanunların yapılması ve kamu gücüne ilişkin kararların bizzat halk tarafından alınmasını ifade eder. Bu sistemde temsil ve bir yasama meclisi yoktur, seçme hakkı olan yurttaşların tümü toplanarak birlikte karar verirler. Yurttaşlar arasında tam bir eşitlik vardır ve eşitlik tam olarak gerçekleşmektedir. Çünkü yöneten-yönetilen farklılığı ortadan kalkmaktadır. Yalnızca kanunların yapılması değil, yargılama ve yürütme işleri de halka aittir. Ancak nüfusu ne kadar az olursa olsun halk idare ve yargılama faaliyetlerini yerine getirecek makamları belirlemekle yetinmektedir, Eski çağda Atina ve Isparta'da, günümüzde bazı İsviçre kantonlarında bu biçime rastlanmaktadır. Bu yönetim biçiminde yönetenlerle yönetilenler aynı kişilerdir, özdeşirler.

2-Yarı Doğrudan Demokrasi:

Temsili demokrasi ile doğrudan demokrasinin uzlaştırılmasından doğmuştur. Doğrudan demokrasi kurumlarının yanında temsili demokrasinin kurumları da katılmıştır. Halk temsilcilerini seçer ve parlamento oluşur. Yasalar parlamento tarafından yapılır Ancak önemli konularda kararlar bizzat seçmenler tarafından alınır. Halk onayı referandumu, veto ve kanun teklif etme yoluyla egemenliğin kullanılmasına doğrudan katılır. Bu tip yönetimlerde parlamentonun etkinliği arttıkça milli egemenlik anlayışına, seçmenin etkinliği arttıkça da halk egemenliği anlayışına yaklaşılır. Hukuksal temeli de bu iki anlayıştan birine dayanır.

3-Yarı Temsili Demokrasi:

Temsili demokrasi ile yarı doğrudan demokrasi arasında bir yönetim biçimidir. Yarı temsili demokraside halk yasama işlemlerine katılmaz. Hâlbuki yarı doğrudan demokraside halk yasa önerme, onu ret ya da onaylama gibi yasama faaliyetleriyle yasama işleminde doğrudan doğruya söz sahibidir. Yarı temsili demokraside halk parlamentonun feshi ve erken seçim, temsilcilerin azledilmesi, dilekçe verme, danışma referandumu ve politik grevle, yasama organını etkileyerek yasal düzenlemelerde etkinliğini gösterirse de doğrudan yasama işinin içinde değildir. Yurttaşlar yönetimle ilgili kararların alınmasına bizzat katılmazlar, yalnızca kararların alınmasını etkilerler.

4-Temsili Demokrasi

Egemenliğin tek meşru kaynağı ve sahibi millettir. Milletin manevi kişiliğini temsil hakkı ve yetkisi de iktidarı ele geçirenlere aittir. Temsilciler kendilerini seçenleri değil, tüm milleti temsil ederler. Buna “temsili vekâlet” denmektedir. Bu anlayışta “vekâlet” her milletvekiline bireysel olarak değil, bütün olarak, milletin kendisini temsil etmesini sağlamak için oluşturduğu organa, yani milletvekillerinin toplandığı parlamentoya verilmiştir.

Temsilci seçmene karşı tamamen bağımsız durumdadır. Seçmen pasif durumda kalmakta ve seçme rolünü oynamakla yetinmektedir. Bir kez temsilciyi seçti mi, artık alınacak kararlara ya da çıkarılacak kanunlara etkili olabilecek imkâna sahip değildir. Bu özelliği dolayısıyla klasik temsili demokrasiye “saf temsili rejim” de deniyor.

Çağdaş kullanımda demokrasi kavramının ise bir kaç farklı anlamı vardır (Ana Britannica, 107):

1. Doğrudan Demokrasi: Siyasal karar alma hakkının, çoğunluk yönetimi usulleri çerçevesinde hareket eden bütün yurttaşlar topluluğunca doğrudan kullanıldığı doğrudan hükümet biçimi.

2. Temsili Demokrasi: Yurttaşların aynı hakkı kişisel olarak değil, seçtikleri, yurttaşlara karşı sorumlu temsilciler aracılığıyla kullandıkları hükümet biçimi.
3. Liberal ya da Anayasal Demokrasi: Bütün yurttaşların ifade ve dinsel inanç özgürlüğü gibi kimi bireysel ve toplu haklarını güvence altına almak üzere çoğunluk iktidarının belirli anayasal kısıtlamalar çerçevesinde uygulandığı hükümet biçimi.
4. Toplumsal ya da Ekonomik Demokrasi: Toplumsal ve ekonomik farklılıkları, özellikle de özel mülkiyetin eşit olmayan dağılımından doğan farklılıkları en aza indirmeye yönelik bir siyasal ya da toplumsal sistem.

Özetle demokrasinin iki temel biçimi; doğrudan ve temsili demokrasidir. En yaygın demokrasi biçimi, nüfusun artması, ülke içinde birden fazla şehrin olması nedeniyle yurttaşların siyasal kararları almak, yasaları yapmak ve kamunun iyiliğini amaçlayan programları uygulamak için, görevlileri seçtikleri temsili demokrasidir (TDV, 1992: 10).

Demokrasi; hukuken iktidar olma yetkisinin halk elinde bulunması; halk tarafından hükümet edilmesi ya da halkın kendini yönetecekleri kendisinin seçmesi şeklinde tanımlanabileceği gibi; Abraham Lincoln' ün ifade ettiği gibi “siyasi iktidarın toplumda toplum için bizzat toplum tarafından kullanılmasıdır” da diyebiliriz. Daha önce de belirttiğim gibi demokrasi için bir tek tanım verip bu doğrudur diyemeyiz. Bu nedenle birkaç farklı tanıma yer vermek istiyorum. Bunlardan biri de; “demokrasinin insana değer olarak önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirilmesine imkân sağlayan bir yönetim” olduğu şeklindedir(<http://okulmeclisleri.meb.gov.tr>).

Bununla birlikte; “demokrasi” sadece bir yönetim sistemi değil, aynı zamanda bir birlikte çalışma ve yaşama şeklidir. John Dewey 1916 yılında yazdığı “Demokrasi ve Eğitim” adlı kitabında demokrasiyi şu şekilde tanımlamıştır:

“Demokrasi, bir hükümet biçiminden daha fazla anlam taşır. Öncelikle, yandaş insancıl yaşam içinde deneyimleri yaymaya, ortaklaşmaya dayalıdır. Her birey kendi yaptığını diğerlerinin yaptığına dayandırır ve başkalarının eylemlerinin kendisini yönlendireceğini düşünürse, ortak tutum ve ilişkide olan birçok bireyin yaygın olarak sürekli uğraşmaları, insanları kendi yaptıklarının ve duygularının anlamını düşünmekten alıkoyan sınıf, ırk ve milliyet duvarlarının yıkılmasına neden olur” (Dewey, 1996: 84).

Demokrasiyi diğer yönetim biçimlerinden ayıran en önemli özelliklerden birisi onun insana bakış açısıdır. Demokrasi, insanı yüce bir değer olarak ele almaktadır. Kuzgun; demokratik toplumun insan anlayışını şu başlıklarda toplamıştır:

- Her birey değerlidir.
- Her birey kişisel düşüncelerini ifade etmekte özgürdür.
- Her bireyin kendini gerçekleştirme hakkı vardır.

Demokratik toplumlar vatandaşlarından da şu tutum ve davranışları beklerler;

- Her birey kararlarının ve davranışlarının sorumluluğunu taşımalıdır.
- Bireysel hak ve özgürlüklere sahip olmak, bireyci olmak değildir.
- Demokratik toplumun bireyi kul değildir.
- Demokratik toplumun bireyi başkalarının görüşüne açıktır.

Demokrasi her şeyden evvel bir gönül işi ve bir içtimai terbiye meselesidir. Fertçe ve cemiyetçe bu terbiyeyi almamış memleketlerde bu rejimin yerleşip kök tutmasına imkân yoktur (Başgil, 1961; Yılmaz, 2000: 15). Bu rejimin yerleşebilmesi ise ancak kendi aklını kendisi kullanan yurttaş bireylerle (Gündüz, 2002: 4) olacaktır.

Demokrasi, eğer insanlığın bugüne kadar ortaya koyabildiği en iyi yönetim biçimi/ anlayışı ise, bu durum doğrudan doğruya yurttaş bireylere bağlanabilir. Yurttaşlık, yurttaş bireyler demokrasinin olmazsa olmaz koşullarından biridir (Gündüz, 2002: 89). Yurttaşlık bilinci ile donatılmış bireyleri yetiştirmek, büyük ölçüde eğitim kurumlarının görevidir (Demirtaş, 2003).

Eğer demokrasiye ilişkin sorumluluklar, yararlar ve güçlü taraflar bireyler için açık bir hale getirilmezse, demokrasiyi yaşatmak ve geliştirmek için yeterli bir donanım da sahip olamazlar. Bireylerin böyle bir donanımına sahip olmaları için demokrasi eğitimine ciddi ve bilinçli bir şekilde yaklaşılmalıdır. Her şeyden önce güçlü, istikrarlı ve etkili bir demokrasi, hiçbir çaba gösterilmeden kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olmadığı gibi kendisini öğreten ve devam ettirebilen bir mekanizma da değildir (<http://www.bianet.org>).

Demokrasi Eğitimi

Eğitim ve demokrasi, anlam ve işleyiş yönünden birbirine bağlı iki kavramdır. Eğitimin demokratikleşmesi ya da eğitim sürecinin temel kurumları olan okulların demokratikleşmesi, o toplumda demokrasi kültürünün yerleşip gelişmesi ile ilgili bir sorundur (Polat, 2003: 113).

Demokrasi eğitimi, pek çok ülkede başarılı ve etkin bir şekilde uygulanmaya çalışılmaktadır. Gerek demokrasilerin olgunluğa eriştiği, gerekse demokratikleşmeye çalışan toplumlar, demokrasilerini, sağlam temeller üzerinde inşa etmeye, vatandaşlarının haklarını ve özgürlüklerini genişletmeye çalışırken üzerinde durulması gereken önemli bir nokta; uzun süreli kalıcı bir başarı önemli bir dereceye kadar demokrasinin ilkelerinin, değerlerinin ve uygulamalarının bireyler tarafından ne kadar etkili bir şekilde benimsendiği ve kavrandığıdır.

Gülmez (1994), demokrasinin öğrenilebilmesi için eğitime gereksinim olduğunu ve bu anlamda eğitimin demokrasinin önkoşulu olduğunu belirtmektedir. Gündüz (2003) de demokrasinin insanca yaşam isteğinin temel gereği olduğunu, bunun da ancak eğitimle gerçekleştirilebileceğini öngörmektedir.

Yaşatarak öğretilen ve yaşanarak öğrenilen demokrasinin, sınıfın dört duvarı arasında kalmayıp özümşenen tutum ve davranışlara dolayısıyla bir ‘yaşam biçimi’ne dönüştürülme şansı daha yüksektir (Gülmez, 1994: 218). Demokratik bir yaşam biçiminin oluşturulması demokrasinin yaşanarak öğrenilmesi ile olanaklıdır. Bunun da yeri öncelikle aile ve daha sonra okuldur.

Eğitimin sosyal işlevi, toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayacak, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlev için (Fidan ve Erden, 1993: 57) :

- Öğrencilerine toplumun kültürel mirasını aktarır.
- Öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlar.
- Yenilikçi ve toplumun kültürünü geliştirecek bireyler yetiştirir.

Görüldüğü gibi, eğitimin sosyal işlevi, kişileri hem yaşadığı toplumun hem de çağdaş dünyamızın uyumlu bir üyesi haline getirmesidir (Kaya, 1993: 62).

Modern yaşama önem veren her toplum demokrasiye ve bununla özdeşleştirilebilecek özgürlüklere, kuramda ve demokrasi uygulamasında vatandaşlarına iyi bir eğitimi sağlamak zorundadır. Bu çerçevede hem eğitim programlarını hazırlayan hem de bu programlar çerçevesinde eğitim veren öğretmenlerin demokrasiye ilişkin bilgilendirici ve eğitici bir anlayışa sahip olmaları son derece önemlidir (<http://www.bianet.org>). Bursalıoğlu’ na (2000) göre; eğitim girişimi ancak demokratik bir yapı ve iklim vasıtasıyla başarılı kılınabilir.

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

- Bireyin sorgulama ve eleştirme kabiliyetleri alabildiğine gelişir.

—Okullar, açık ve gizli programlardaki gelişmeleri takip etmek ve gerekenleri yapmak zorunda kalırlar. Böylelikle, değişmelere açık ve gelişmeleri takip eden kurumlar haline gelirler. Bu gelişme ve değişmeler yalnızca içerik boyutuyla değil, metodolojik yön ve değerlendirme boyutlarıyla da ilgilidir.

—Demokrasi, okul kültürünü etkileyerek önce okulda, sonra da tüm toplumda yaşanır hale gelir.

—Demokrasinin okula girişi, derin ve hakiki bir eğitim reformuna öncülük eder.

“Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmesi sürecidir.” (Ertürk, 1975: 3). Eğitim; yeni yetişen kuşakları toplum hayatına hazırlamak amacıyla onların gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği, insan davranışlarında yetenek, gizil güç, karakter ve bilgi bakımından belli gelişmeler sağlamak amacıyla yürütülen etkinlikler sistemi, her kuşağa, geçmişe ait bilgi ve deneyimleri planlı ve sistemli bir biçimde verme ve kazandırma süreci olarak da tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002: 47).

Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli araçtır. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim; toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek düzeylerini yine eğitim yolu ile etkilerler (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar>).

Demokrasi eğitimi, öncelikle demokrasinin ve onun özünün ne olduğunu ve ne olmadığını öğretmekle başlamalıdır. Eğer öğrenciler demokrasiyi içtenlikle benimseyen vatandaşlar olacaklarsa eleştirel ve değerlendirci bir bakış açısıyla onu diğer yönetim biçimlerinden ayırabilmelidirler.

Kıncal' ın ifadesiyle "21. yüzyılda, artık demokrasi, ideal bir yaşam biçimi olarak kabul edilmektedir". Bu bağlamda bireylerden beklenen demokrasinin bir idare şekli olmayıp, herkesin karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları, birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygıyla karşıladıkları bir yaşam biçimi olduğu düşüncesini benimsemeleridir (<http://www.bianet.org>).

O halde, demokrasi eğitiminde ön plana çıkarılması gereken önemli noktalardan biri, demokrasinin modern yaşamda sadece politik bir kavram olmadığının vurgulanmasıdır. Demokrasi her şeyden önce bireylerin yaşamlarını etkileyen sosyal bir süreç ya da Durkheim' in deyiimiyle "sosyal olgu" olarak ele alınmalı ve bu bağlamda bir yaşam biçimi ve modern yaşamın bir gerekliliği olarak demokratik ilke, tutum ve değerler öğretilmeye çalışılmalıdır (<http://www.bianet.org/2004>).

Demokratik eğitim, amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan; öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoş görüye, kişiliğe değer ve önem veren; bizzat demokrasi ilke ve kurallarının, insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitim olup özgürlüğe zaman içinde gelişme yetisi kazandıran eğitimidir. Hedefi, bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamaları derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir (TDV;1992,42). Çünkü insanlar hem kendileri, hem de çocukları için özgürlüğü zaman içinde olanaklı kılan toplumsal ve siyasal düzenlemeler hakkında doğuştan bilgi sahibi değildirler; bunları öğrenmeleri gerekir.

Türkiye’de demokratik eğitim 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şurasının gündem konusu olmuş; Şurada demokratik eğitimin esaslarını ve şartları belirlenirken demokratik eğitim şu şekilde tanımlanmıştır (IV. MEŞ, 58): “Her şeyden önce, bireyin, bir insan olarak yaratılmış olmakla, şahsiyet ve haysiyetine saygı gösteren ve cins, ırk ve mezhep farkı gözetmeksizin ilgi ve yeteneklerine göre gelişme imkanını sağlama amacını güden bir eğitim sistemidir”.

Demokrasi, demokrasiyi anlayan ve ona inanan, davranışlarını onun temel ilkelerine göre düzenleyen insanlara gereksinim duyar. Demokrasinin geliştirilmesi büyük ölçüde o toplumda yaşayan insanların anlayış, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Bu anlayış, beceri ve tutumlara sahip bireylerin yetiştirilme sorumluluğu ise büyük ölçüde eğitime düşmektedir. Toplumda demokratik bir kültürün oluşturulmasına elbette eğitim tek başına katkıda bulunamaz. Aile, medya gibi kurumların da yeni yetişen kuşağın politik toplumsallaşmasında etkisi vardır. Ancak burada okulun sorumluluğunu ayrı bir yerde tutmak gerekir. Çünkü okul planlı, programlı olarak demokratik yurttaşın eğitim sorumluluğunu üstlenmiştir. Özellikle demokratik kültürün henüz oluşmadığı ya da oluşma sürecinde olduğu toplumlarda, bu konuda okula düşen görev ve sorumluluk daha da artmaktadır (Doğanay, 1997: 51–61).

Bu çerçevede, okullar genç bireylere demokratik bir yaşamın sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için demokrasiyi ve demokrasiyle özdeşleştirilen ilkeleri, tutumları, değerleri ve uygulamaları öğretmek, kazandırmak zorundadır.

Demokrasi eğitimi açısından okulun ve okulda demokrasi ilkelerini uygulamanın taşıdığı önem Milli Eğitim Temel Kanunu' nun sekizinci ilkesinde "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez" şeklinde yer almıştır (<http://ogm.meb.gov.tr>).

Demokratik eğitimin, okul topluluğunun her çalışma alanında, bu eğitim sisteminin gereksinim duyduğu özgür hava içinde öğrencilere verilmesi gerekir. Öğrencilerin, okulun demokratik havasını her an yaşamaları ve hatta koklamaları gerekir. Okul bir aile ocağı olmalıdır (IV. MEŞ, 62). Okullarda ve sınıflarda kurallar ve düzenlemelerin oluşturulması, zaman ve enerji kaybını önler. Öğrenciler, kuralları

ve düzenlemeleri oluştururken öğretmene yardım etmeli, kuralların oluşturulması sürecinde söz sahibi olması ve sürece katılması, kuralların içselleştirilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırır. Bu yolla öğrenciler demokrasinin uygulanmasında önemli deneyimler kazanabilirler.

Okullar yalnızca demokrasinin ne olduğuyla ilgili bilgilerin verildiği yerler olarak değil, demokrasinin yaşama uyarlanarak, bireylerin bundan sonraki yaşamlarında demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak seşebilmelerini sağlayacak kurumlardır (Kıncal ve Işık, 2003: 55). Demokratik okulun belli başlı özellikleri “öğrenci merkezli olması, çok çeşitli dersleri içermesi, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler sunması, okul çalışanları arasında mesleki etkileşim ve dayanışmanın olması, yoğun hizmet içi eğitim, okul yönetiminin etkili ve demokratik olması, çevreye açıklığı, okullar arası işbirliği, eşgüdüm ve iletişim düzeni sağlaması ve eğitim teknolojisini etkili kullanmasıdır”(Eğitim Sen, 1998: 52).

Tocqueville' nin ifade ettiği gibi "Demokratik toplumlar içerisinde her yeni kuşak yeni bir halktır"(Tocqueville,1994: 61) . Bir kuşak demokrasinin ilke ve niteliklerini anlayıp bildiği sürece demokrasiye dayalı bir yönetim ve yaşam şeklinin istikrarlı ve başarılı olacağı kesindir. Bu nedenle demokratik bir sürecin oluşturulması ve onun kurumlarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi çabaları içinde okullar genç bireylere demokrasinin ilke ve uygulamalarını sağlam bir temele dayalı olarak öğretmelidirler (<http://www.bianet.org>).

Okullarda eğitim-öğretimin büyük ölçüde gerçekteştiği yerler sınıflardır. Davranış değişikliği olarak ifade edilebilen eğitimin ve bunun için yapılan öğretimin üretim yerleri sınıflardır. Dolayısıyla demokratik bir eğitim için sınıfların ve öğretmenlerin sınıflardaki davranışlarının önemi büyüktür.

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekteştiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 2000: 12) . Bu ortak yaşama alanının yapısı, işleyişi ve sınıfta yürütölen etkinliklerin niteliği öğrencilerin kişilik gelişimlerini yönlendirir (Demirtaş, 2003).

Waldo ve diğerkleri, “yönetimi, örgüt amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için insan ve madde kaynaklarının, etkili bir şekilde koordine edilerek işlerin yapılmasını sağlamak (Gürsel, 1997: 37) şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi ise; sınıfta etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanması ve sürdürülmesini ifade eder (Şişman, 1999: 177- 178).

Lemlech’e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Başar, 2001: 4). Buradan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetimine gerçekten çok değerk verilmelidir. Çünkü sınıftaki kaynakların, insanların ve tabii ki zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/babadogan.htm>).

Sınıf yönetiminin bir başkta tanımı da Doyle tarafından şöyle yapılmıştır:“İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesine sınıf yönetimi denir” (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar>). Demokratik bir eğitim ve demokratik bir sınıf yönetimi öğretmenin demokrasiye inanması ve bunu davranışlarında ve eğitimsel uygulamalarında göstermesi zorunluluktur.

Demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkinin irdelenmesinde dikkat çeken iki önemli nokta vardır. İşlevsel bir demokratik eğitimin hedefi, önce kendine ve başkalarına saygı duyabilen, bireyselleşmiş, farklılıkları kabullenmiş, bilimsel düşünme alışkanlığı edinmiş bireyler; sonra düşünen, tartışan, ussal bir biçimde bilginin üretimine katılabilen, başkalarıyla birlikte olabilmeyi ve işbirliği yapabilmeyi başaran demokrat bireylerdir. Burada iki aşamalı bir süreç vardır. Bu aşamalardan birincisi demokrasi bilincini kazandırmak, ikincisi ise kazandırılan bilincin yaşama yansıtılmasını sağlamaktır. Bu iki aşamalı süreci işlevsel kılmak ve her şeyden önce gerçekten demokrat bir öğretmenler ordusuna sahip olmakla mümkündür (Demirbolat, 1998: 48).

Demokrasinin etkin bir şekilde öğretilmesinde öğretmenler önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu rol Kınca' ın deyimiyle öğretmenlere atfedilen "akademik rol"dür. Bununla birlikte, çok açık bir şekilde gözlenebilir davranışlar içerisinde olan öğretmenlerin öğrenciler için iyi bir model olmaları da beklenmektedir. Bu durum da, demokrasi eğitimi açısından ele alındığında, öğretmenlerin demokrasiyle özdeşleştirilen ilkeleri ve değerleri öğrencilere benimsetmelerinde, demokratik tutum ve davranış içerisinde olmalarının ne kadar önemli olduğu açıktır (<http://www.bianet.org>).

Şişman; ideal bir öğretmenin taşıması gereken özelliklerle ilgili yayınları taramış ve sonucu 30 maddede sıralamıştır. Bu maddelerden birine göre ideal öğretmen; “demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen” bir kişidir.

Araç, gereç ve uygun ortam olmasa bile nitelikli öğretmenle iyi bir eğitim sağlanabilir. Öğretmenlerin demokratik ilkeleri kendi yaşamlarına sindirmiş olmaları, derste bu ilkeleri öğrencilerin yaşamına dönüştürmelerini kolaylaştırır. Demokrasiyi yaşam biçimi olarak uygulayamayan öğretmenlerden, demokratik eğitim beklemek hayalcilik olur. Bu nedenle son yıllarda öğretmenin yeterlilik alanlarına, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisine “dördüncü boyut” tanımlamasıyla Atatürk ilke ve devrimlerinin kazandırılması da eğitim kamuoyunda önemle vurgulanmaktadır. Oysa Atatürk ilke ve devrimlerinin dördüncü boyut olarak değil, diğer üç boyut içerisinde kazandırılması gerekir. Atatürk ilke ve devrimlerini özümseyememiş öğretmenlerin, demokratik-laik eğitim ve öğretimi ne kadar sağlayabileceklerini belirlemek için bir araştırmaya bile gerek yoktur (Karakütük, 2001: 22).

Demokratik değerleri bir yaşam biçimine dönüştürmüş bireylerin yetişmesi okul ortamı içerisinde, ancak bu değerleri benimsemiş öğretmenlerle mümkündür. “Okul demokratik ilkelerle işleyen bir kurum olmalı, öğrencilere her fırsatta uygun rol modelleri sunulmalıdır. Bunun için de demokratik tutumları benimsemiş ve kişiliğinin ayrılmaz bir parçası haline getirmiş öğretmenlerin rolü çok önemlidir (Kuzgun, 2000: 16).

Öğretmenin, öğrencilere bilimsel düşünce ve davranış kazandırmaya çalışması, onlara tarafsız olarak davranması ve eşit olarak görmesi demokratik eğitim açısından önemlidir. Dersleri öğrencilerin katılımını sağlayan, ezbercilikten uzak, öğrencilerin etkin olduğu bir ortamda sürdürmek, öğretmenlerin elindedir (Karakütük, 2001: 23).

Demokratik bir ortamda çocuklar, sorularına cevap aldıkları oranda araştıran, keşfettikçe onurlanan, bilmenin ve yapabilmenin tadını alan bireyler olabileceklerdir (Öktem, 1994: 90).

İnsanlığın doğuşundan itibaren var olan eğitim, canlı ve cansız çevre ile etkileşim yoluyla her ne kadar gerçekleşmekte ise de öğretici konumundaki bir öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen eğitim daha kalıcı ve daha verimlidir. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar>).

Öğretmenler sınıf içinde gösterdikleri davranışlarıyla öğrencilere yol gösterici olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ussal, tinsel ve öz benliklerine saygı göstermelidirler (Celep, 2002: 254). Öğretmenin bu davranışı bireyin bireyselleşmesinden toplumun demokratikleşmesine uzanan süreçte önemli bir rol oynayacaktır.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Yani birebir ve insancıl yaklaşımı olan ben-sen ilişkisidir. Bu nedenle sınıftaki ilişkilerin dokusu öğretmen kılavuzluğunda ve öğrencilerin katılımıyla belirlenmelidir. Öğretmen açıklayıcı, öğretici, düşündürücü ve tam yerinde diyebileceğimiz uygun kuralı bulmada yardım edici olmalı, ilişkilerin amaçlarını tanıtabilmeli ve ilişkileri belirleyen kuralların bu amaçlara uygunluğunun saptanmasını sağlayabilmelidir.

Bir kişinin özgürlüğünün başladığı yerde diğer kişinin özgürlüğünün bittiği düşünülürse; birlikte yaşanılan bir yerde özgürlük ve düzenin birlikte ve ölçülü kullanılması gerekir. Öğrenciler de tıpkı öğretmenler gibi düzeni severler ama baskıcı, sıkıcı ve kısıtlayıcı düzen istemezler.

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak heterojen bir yapı oluştururlar. Bu heterojen yapı sınıfta meydana getirilen öğrenme, öğretme faaliyetleri sırasında farklı davranışların meydana gelmesine ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına yol açabilir (<http://www.egitim.aku.edu.tr>).

Öğretmenler, sınıf yönetimi süreçlerinde öncelikle öğrenci gereksinmelerini ve bu gereksinmelerle ilgili olan davranışların ilişkisini anlamalı, ardından öğrencilerin bireysel gereksinmelerini karşılamaya çalışmalıdırlar. Bu süreç istendik öğrenci davranışı oluşturmak; grubunun akademik gereksinimlerini karşılayacak biçimde öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemleri kullanmayı içerir. Bu da, güvenli bir ortamın yaratılmasına yardım eden davranışsal standartları oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik açık sınıf örgütünün oluşumuna olanak sağlayan, öğrenen merkezli yöntemleri kullanmayı gerektirir (<http://www.egitim.aku.edu.tr>).

Öğretmenler, sınıflarda birçok rolün yanında liderlik rolü de sergilerler. Bu rolün niteliği demokratik bir eğitim ve sınıf için son derece önemlidir. Öğretmenin bu rolü algılayış biçimi ve bu role dönük uygulamaları öğrenciler üzerinde önemli etkiler yapar.

Lider insanları bir amaç peşinde birleştirebilen kişidir ya da grubun tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübeler yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir. Demokratik lider ise; her zaman grubun üyesiymiş gibi hareket eder, onları destekler ve fikirlerine saygı gösterir. Demokratik bir lider olarak öğretmen; öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır. Araştırmalara göre demokratik ortamlarda yetişen öğrencilerin uyumlu, olumlu tavrılı, işinden zevk alan başarılı oldukları ve yetkeci bir tutum içindeki eğitim sonucunda da bunun tersi davranışların geliştiği gözlenmiştir (<http://www.google.com.tr/search?q=demokratik>).

Demokrasi, grubun kendisince yönetilmesidir. Grubu yönetecek olanları seçip serbest bırakmayı değil, seçilenlerin kararlarını grubun etkilemesini de içermelidir. Demokrasilerde yönetilenler, yönetimin kararlarını önceden haber alabilir, tartışır, görüş ve isteklerini yönetenlere iletir, bunlar da yönetenlerce dikkate alınır.

Demokrasi, çoğunluğun azınlığı yönetmesi değildir. Yalnızca sayı çokluğuna dayalı bir yönetim, çoğunluğun azınlığa hükmetmesi olur, demokrasi olmaz. Üstelik sınıfta öğretmen çoğunluk da değildir. Demokrasi; azınlıkta kalanların da görüşlerinin dinlendiği, hakların gözetildiği, niteliğin sayıya feda edilmediği, tartışma-uzlaşma-anlaşma inandırma yöntemlerinin kullanıldığı bir yönetim biçimidir, sınıfta da böyle işlemelidir.

Demokratik sınıf yönetiminde, öz disiplini ve öz motivasyonu gerçekleştirmek temel hedeftir. Bu yaklaşım öğrencinin özgürlük deneyimlerini zenginleştirir; öğrenciye davranışlarında sorumlu olma bilinci verir (Çelik, 2002: 39–40).

Öğretmenin liderlik tarzı, onun ne tür bir disiplin yaklaşımı benimsediğinin bir göstergesidir. Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında farklılıklar vardır. Örneğin; kimi öğretmene göre soru sorulunca öğrencinin ayağa kalkarak cevaplaması gerekir. Kimine göre de soruya verilen doğru cevap ön plandadır.

Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öğrenci sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahip olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir.

Öğretmenlerin rolleri ne olursa olsun, değişmeyen gerçek sürekli insanla çalışıyor olmasıdır. Bu nedenle öğretmenin insan ilişkilerinde başarılı olması gereklidir (<http://www.google.com.tr/search?q=demokratik>).

Sınıf yönetimi becerileri, tüm eğitim kurumlarında görevli öğretmenler için olduğu kadar ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler için de büyük önem taşımaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaşları dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinde dikkatli olması bir gerekliliktir. Ortaöğretim

kurumlarında yürütülen derslerin kalitesini etkileyen önemli değişkenler arasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Dersleri ilgiyle izlenen öğretmenlerin gözlenen bir özelliği de alanlarındaki yeterliklerinin yanında demokratik tutum ve davranışlarıdır (Demirtaş: 2003).

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?
8. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Sayıtlılar

1. Sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışların uygulanmasına yönelik uygulamalar ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ve öğrencilerinin algılarına dayalı olarak betimlenebilir.
2. Araştırmanın veri toplama aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğretmen ve öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan resmi ortaöğretim okullarından genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğiyle ilgili görüşlerine ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşleri, bu araştırmanın veri toplama aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Demokratik Eğitim: Bireylerin demokratik davranışları yaşantıları yoluyla kazanmalarını içeren bir süreçtir. İnsan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, demokratik değerlere saygı duyan ve savunan etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ve eğitsel etkinliklerde bireyin değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye ve kişiliğe önem ve değer veren eğitim yaklaşımıdır (Yeşil: 2002: 45; Gözütok 1995: 25, Alaylıoğlu, Oğuzkan: 1976: 64).

Demokratik Sınıf Yönetimi: Öğrencilerin ait olma ve bağlılık gibi temel gereksinimlerine dayanan, öğretmenlere öğrencilerde öz disiplin ve öz motivasyonu geliştirme görevi de veren, olumlu ve olumsuz davranışların sonuçlarının ve sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte tartışıldığı, demokratik yaşamın sınıfa egemen kılındığı sınıf yönetimi yaklaşımı.

Öğrenci: 2005–2006 Eğitim yılında Malatya ili merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerden her biri.

Öğretmen: 2005–2006 Eğitim yılında Malatya ili merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden her biri.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın konusuyla ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olabilecek yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan ulaşılabilenler, bu bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir.

Aksu (1997) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma anket-survey türü bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 1996-1997 öğretim yılında İzmit il merkezindeki 6 genel lisede okuyan 7951 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 1378 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin algılarına dayalı olarak öğretmenlerin, sınıf yönetiminde ne derece etkili olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın elde edilen bulguları şunlardır:

1. Öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algıları arasında farklılıklar bulunmaktadır.
2. Öğrencilerin sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel çevreye ilişkin algıları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermektedir.
3. Öğrencilerin plan-programa ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
4. Öğrencilerin iletişime ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
5. Öğrencilerin davranışa ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.
6. Öğrencilerin zamana ilişkin algıları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermektedir.
7. Öğrencilerin sınıf yönetimi etkililiğine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.
8. Öğrencilerin sınıf yönetimi etkililiğine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Arslantaş (1998) , “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 1997–1998 öğretim yılında Bolu il merkezinde 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulu, bu okullarda Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik derslerini okutan 64 branş öğretmeni ile öğrenim gören 4600 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini ise söz konusu okullardaki 33 öğretmen ile 1300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı; sınıfın yöneticisi olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin kendileri ve öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ve bağımsız değişkenlere göre bu algıların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektir. Araştırmada Doç. Dr. Canan Çetinkanat Tarafından geliştirilen “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutları arasındaki davranışlarına ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır.
2. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre, iletişim becerilerinin boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin yaşlarına göre iletişim becerilerinin boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Öğretmenlerin kıdemlerine göre iletişim becerilerinin boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen iletişim becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
6. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasında farklılık anlamlı bulunmuştur.
7. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
8. Öğrencilerin kimin yanında kaldığına göre, öğretmen iletişim becerilerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Karakoç (1998), “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve dal öğretmenleri, yöneticiler ve ilköğretim müfettişleri oluştururken, örneklem grubunu tesadüfi yolla seçilen 150 öğretmen, 63 yönetici ve 17 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen biri yöneticilere diğeri öğretmenlere uygulanmak üzere iki anket formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Sınıf yönetimi içinde öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını anlamada yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri “çok” ve “oldukça” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.
2. Sınıf yönetimi içinde öğretmenler, öğrencilerin eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerine katılmalarına yeterince önem vermede yeterlik düzeyine ilişkin olarak öğretmenlerin “çok”, yöneticilerin “oldukça” seçeneğinde yoğunlaştığı bulunmuştur.
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranmaları için gerekli önlemleri almaya ve rehberliği yapmaya önem verme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri “oldukça” seçeneğinde toplanmaktadır.
4. Öğretmenlerin, öğrenci başarısızlıklarını maddi ceza ile gidermeye yönelik davranışlarının derecesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri “hiç” ve “biraz” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.
5. Sınıflarda öğrencilerin oturma düzenlerinin sağlanması, fiziki düzenlemelerin yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri “çok” ve “oldukça” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Turanlı (1995) tarafından, öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranışlarına ilişkin öğrencilerin algıları ve beklentilerini belirlemeye yönelik olarak bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 1994–1995 öğretim yılında Erciyes Üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi 161 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğrenciler, öğretmenlerin öğretimin yönetiminde ve konuların aktarımında öğrencilerin beklentilerini göz önüne almalarını istemekte ve öğretmenlerin değişik araçlar ve farklı yöntemler kullanmalarını beklemektedirler.
2. Öğrenciler, sınıf yönetimin kurallarının ve prosedürlerinin açık olmasını ve öğretmenlerin bunları açıklamasını beklemektedirler.
3. Öğrenciler, yönetim davranışları olarak öğretmenlerden, sınıfta hareket etmeyi, öğrencilere yardım etmeyi, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine dönük olmayı ve öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlamayı istemektedirler.
4. Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerinden ne tür davranışlar beklediğini açıklamalarını beklemektedirler.
5. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıfta yanlış ve bozucu davranışları görmezden gelmelerini istemektedirler.
6. Öğrenciler, öğretmenlerden görev yönelimli bir sınıf iklimi yaratmalarını beklemektedirler.
7. Öğrencilerin tamamı, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalarını beklemektedirler.

Turanlı (1999), “Influence Of Teachers’ Orientations To Classroom Management On Their Classroom Behaviors And Learning Environment In ELT Classrom” adlı araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yönelimlerinin onların sınıftaki davranışlarına etkileri ve onların davranışlarına karşı verilen öğrenci yanıtlarının, sınıftaki öğrenme çevresine etkileri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan 890 öğrenci ile 31 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 131 öğrenci ve 31 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Sınıf yönetimine ilişkin öğretmenlerin yönelimleri, öğrencilerin bunlara verdikleri yanıtlar ile öğrenme çevresi karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler.
2. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere empatik yaklaşması, öğrencilerin daha rahat hissetmelerine ve daha rahat öğrenmelerine yol açıyor.
3. Öğretmenlerin öğrencilere karşı gösterdiği yakın ilgi, öğrenciler tarafından takdir edilmekte ve aynı şekilde yanıtlanmaktadır.
4. Ders süresinin uzunluğu öğrencileri sıkmakta ve istenmeyen davranışlara yol açmaktadır.
5. Öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliği, öğretmeni, daha iyi öğretmek için daha çok çaba göstermesini cesaretlendirmektedir.
6. Öğretmenin yorgunluğu ve öğretmeye karşı isteksizliği, aynı şekilde öğrencilerde de isteksizliğe yol açmaktadır.
7. Öğretmenlerin, öğretmeye karşı aşırı coşkusu ve istekliliği, öğrencilerde ilgi kaybına yol açmaktadır.
8. Öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukları önceden kestirebilme onların istenilmeyen davranışlarını azaltmaktadır.
9. Açıklamalardaki belirsizlik ve muğlâk geçişler istenilmeyen davranışların sayısını artırmakta veya onlara yol açmaktadır.
10. Öğretimin gelecekteki gereksinimlerle ilişkisi, öğrenmeye katkıda bulunmaktadır.
11. Tahtayı etkili bir şekilde kullanma, istenmeyen davranışların azalmasına yol açmaktadır.
12. Öğretimsel zamanı eşit olarak dağıtmak, öğrenme ortamına katkıda bulunmaktadır ve katılımı cesaretlendirmektedir.
13. Öğrencilerin katılımını özendirmek onlarda sınıfa ait olma duygusuna yol açmaktadır.
14. Öğretmenin, öğrencilerin arasında dolaşması, potansiyel yanlış davranışları engellemektedir.
15. Sınıfta bazı yanlış davranışların görmezden gelinmesi dersin akışına yardım etmektedir.

16. Öğrencilere sorulan sorulara cevap vermeleri için yeterli süre verme, onların daha doğru cevap vermelerine yardımcı olmaktadır.

Pack (2000), ilkokulda sınıf disiplini sağlamada destekleyici (proactive) önlemler konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı davranış bozuklukları olan öğrencilerin hem okul genelinde hem de sınıfta sorunlar yarattığını vurgulamıştır. Araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin sınıfta bu tür davranış bozukluklarını hangi yollarla önlediklerini incelemektir. Bu çalışmada öğretmenlere, öğrencilerini uygun davranmaları için, hem destekleyici hem de tepkisel olarak nasıl yüreklendirdikleri sorulmuştur.

Bu nitel çalışmada altı ilkokul öğretmeni ile birebir görüşme tekniği uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin destekleyici önleme, (uygun olmayan davranışı proaktif tarzda önleme, uygun davranışı ise yine proaktif olarak cesaretlendirme) yaklaşımlarını oldukça benimsedikleri ve bu konuda yaratıcı oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, kişilik eğitiminin en önemli proaktif önleme biçimi olabileceği sonucuna varılmıştır.

Pigman (2001), öğretmenler tarafından uygulanan sınıf kurallarının kaynaklarını, özelliklerini tanımayı ve algılanan etkinliğin önemini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmada 32 maddelik bir anket kullanılmıştır. Anket şans yoluyla seçilen anaokulundan liseye kadar her düzeydeki 182 kamu okulu öğretmenine posta yoluyla gönderilmiştir. Ankete 126 öğretmen yanıt vermiştir. Yanıt veren öğretmenlerin %98 'i bayan, çoğunluğu lisans mezunu, ortalama olarak yaşları 41 ve ortalama öğretmenlik süreleri 15,5 yıldır.

Çalışmada öğretmenlik deneyimi, fakülte eğitimi ve hizmet içi eğitim arttıkça sınıf disiplininin arttığı bulunmuştur. Yine çalışmada, sınıf içinde yönergelere sahip olma, öğrencilerle konuşma ve onları hareket ettirmenin olumlu tarzlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin fikirlerinde açık olmaları gerektiği ve öğrencilerin otoriteye uymalarını beklemek yerine onların demokratik katılımını sağlamayı tercih etmeleri gerektiği araştırmanın bir başka bulgusudur.

Demirtaş (2003), “Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde demokratik davranışları ne ölçüde sergilediklerini ve sınıfta demokrasiyi etkili kullanıp kullanmadıklarını üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, tarama türü bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2002–2003 öğretim yılında, İnönü Üniversitesi’nin Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve İ.İ. Bilimler Fakültelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. 2002–2003 öğretim yılında araştırma kapsamına alınan fakültelerin 2003 Mayıs ayı itibarıyla toplam öğrenci sayıları; Eğitim Fakültesi: 5279; Fen-Edebiyat Fakültesi:2517; Mühendislik Fakültesi:895; İ.İ. Bilimler Fakültesi:1867’ dir. Araştırmanın örneklemini ise bu fakültelerde okuyan ve şans yöntemi ile seçilen 397 si bayan ve 626 sı bay olmak üzere toplam 1023 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular iki bölümde ele alınmıştır. Önce araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra “Demokratik Sınıf Yönetimi” ölçeğinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğrenciler en çok öğretim elemanlarını gerektiğinde eleştirememekten yakınmaktadırlar.
2. Öğretim elemanları öğrencilerin görüş ve düşüncelerine yeterince önem vermemektedir.
3. Öğrenciler birey olarak değer verme konusunda öğretim elemanlarını orta düzeyde değerlendirmişlerdir.
4. Öğrenciler, öğretim elemanlarını kendilerini yeterince yenilemeyen kişiler olarak değerlendirmektedirler.
5. Öğrencilere göre öğretim elemanları “demokratik sınıf yönetimi” açısından yeterli değildir.

6. Öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Her iki grup öğrenci de öğretim elemanlarını “demokratik sınıf yönetimi” açısından orta puanın alt sınırına yakın değerlendirmektedir.
7. Öğrenci görüşleri okudukları fakültelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşma Eğitim Fakültesinin ortalamasının diğerlerine nispeten yüksek olması şeklindedir. Bunu da fakültedeki öğretim elemanlarının pedagojik formasyonları ve eğitici kişilikleri ile ilişkilendirmek olasıdır.
8. Öğrenci görüşleri okudukları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri ortalamaları arasında birinci sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer sınıflarda okuyan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sönmez tarafından, 1990–1995 yılları arasında Ankara’da bir ilköğretim okulunda, beş yıl süreyle dizgeli eğitim yaklaşımıyla doğrudan demokrasi uygulaması yapılmıştır (Sönmez, 2003, 64–72). Öğrencilerce oluşturulan sınıf anayasası ve sınıf mahkemesi yoluyla, derse geç gelmeme, ödevleri yapma, kavga ve küfür etmeme, başkasının malını ve okul eşyasını habersiz almama, kullanmama, kırmama, arkadaşlarını şikâyet etmeme, söz almadan konuşmama, sınıfı ve giysilerini kirletmeme davranışları kazandırılmıştır. Demokrasinin seçme, seçilme ve yaptırım boyutları uygulanmıştır. Sınıf ve kol başkanları birer haftayla seçilmiş ve seçilenler bir hafta sonunda, sınıfa hesap vermişlerdir. Aklanmayanlara (ibra olmayanlar) yaptırım uygulanmıştır. Tüm öğrenciler sınıf ve kol başkanı olduktan sonra, ikinci kez aday olmuşlardır. Kurallar ve yaptırımlar, veliler ve sınıfça koyulmuştur ve beş yıl içinde geliştirilmiştir. Bu krallardan hiçbir zaman ödün verilmemiştir.

Sönmez ‘in yaptığı araştırmada yer alan okuldaki uygulanan kurallar ve kurallara uymayanlara uygulanan yaptırımlar, aşağıda Tablo-1’de aktarılmaktadır.

Tablo 1: Uygulanan Kurallar ve Kurallara Uymayanlara Uygulanan Yaptırımlar

KURALLAR	YAPTIRIMLAR
1. Sınıfa geç gelinmeyecek, gelinirse;	1. Neden geç geldiğini dersin sonunda söyleyecek. Sınıf bir kez özrü kabul edecek; fakat ikinci kez yinelenirse, geç gelen öğrenci o gün sınıfı temizleyecek ve çöpleri dökerek. Yinelerse, velisiyle gelecek. Öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.
2. Arkadaşlarıyla kavga etmeyecek, ederse;	2. Sınıf mahkemesine çıkarılacak. Yargılanacak. Arkadaşından ve sınıftan özür dileyerek. Başkan olamayacak. Bir dönem etkinliklere alınmayacak. Yinelerse, öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.
3. Ödevleri yapacak, yapmazsa;	3. Sınıf mahkemesine çıkarılacak. Yargılanacak. Sınıftan özür dileyerek. Ödevini, sınıf başkanının belirleyeceği bir kişinin denetiminde teneffüslerde yapacak. Bir gün onunla oynanmayacak. Yinelerse, velisiyle gelecek. Öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.
4. Arkadaşlarını şikayet etmeyecek, ederse;	4. Şikâyeti dinlenmeyecek. Uyarılacak.
5. Sınıfta söz almadan konuşmayacak, konuşursa;	5. Ona söz hakkı verilmeyecek.
6. Çöpleri çöp sepetine atacak, atmazsa;	6. Çöp atıldığı yerden ona aldırılacak. Çöp sepetine attırılacak. Uyarılacak.
7. Çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelinmeyecek, gelinirse;	7. Ayakkabılar ve sınıf ona temizletilecek.
8. Tırnaklar kesilecek, el yüz ve giysiler temiz olacak, olmazsa;	8. Gerekli temizlik yapıldıktan sonra, derse alınacak. Velisi sınıfa davet edilip, durum ona bildirilecek.
9. Arkadaşlarının ve sınıfın malzemelerini habersiz almayacak, kırmayacak, alırsa ve kırarsa;	9. Sınıf mahkemesine çıkarılacak. Yargılanacak. Özür dileyerek Başkan olamayacak. Bir dönem toplu etkinliklere alınmayacak. Velisine durum bildirilecek. Zarar ona ödetilecek. Yinelerse, öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.

Kaynak: Sönmez, 2003: 65.

Söz konusu araştırma neticesinde, öğrencilerin mevcut kurallara uyumları takip edilmiş ve sonuçları kaydedilmiştir. Aşağıda, beş yıl içinde, öğrencilerin belirtilen kurallara uyma ve uymaması ile ilgili veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Uygulanan Kurallar ve Beş Yıllık Veriler

KURALLAR	1. sınıf N: 44	2. sınıf N: 44	3. sınıf N: 44	4. sınıf N: 45	5. sınıf N: 44
1. Sınıfa geç gelinmeyecek, gelinirse;	12 / % 27	Yok	Yok	Yok	Yok
2. Arkadaşlarıyla kavga etmeyecek, ederse;	28 / % 44	12 / % 27	7 / % 16	1 / % 02	Yok
3. Ödevleri yapacak, yapmazsa;	12 / % 27	Yok	Yok	Yok	Yok
4. Arkadaşlarını şikâyet etmeyecek, ederse;	42 / % 95	Yok	Yok	Yok	Yok
5. Sınıfta söz almadan konuşmayacak, konuşursa;	6 / % 14	Yok	Yok	Yok	Yok
6. Çöpleri çöp sepetine atacak, atmazsa;	3 / % 07	Yok	Yok	Yok	Yok
7. Çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelinmeyecek, gelinirse;	24 / % 55	Yok	Yok	Yok	Yok
8. Tırnaklar kesilecek, el yüz ve giysiler temiz olacak, olmazsa;	16 / % 36	4 / % 09	Yok	Yok	Yok
9. Arkadaşlarının ve sınıfın malzemelerini habersiz almayacak, kırmayacak, alırsa ve kırarsa;	3 / % 07	Yok	Yok	Yok	Yok

Kaynak: Sönmez, 2003: 66.

Sönmez' in araştırmasında aynı zamanda, öğrencilerin kurallara uymadıkları zamanlarda, uyulmama nedeni de araştırılmıştır. Böylece, kurallara uymamanın altında yatan nedenler sorgulanmak suretiyle giderilmeye çalışılmıştır. Yapılan uygulama, demokrasinin sınıf ortamına nasıl taşınabileceğinin somut bir göstergesidir. Kuralların, bizzat uygulayıcılar tarafından konulması, uygulamanın başarısına katkı sağlamaktadır.

Yıldırım (1994)'in, "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkinin Saptanması" adlı araştırmasında 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile öğrencileri araştırma kapsamına alınmış, öğretmenlerin demokratik tutumları, tutum ölçeğiyle, öğretmen ve öğrencilerin demokratik davranışları gözlem formuyla ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tutum puanı "iyi", demokratik davranışları "orta",

öğrencilerin demokratik davranışları "zayıf" olarak gözlenmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumları ile demokratik davranışları arasında, öğretmenlerin tutumları ile öğrenci davranışları arasında, öğretmenlerin davranışları ile öğrenci davranışları arasında fark bulunmuştur.

Şahin (1995), ilköğretim okullarındaki yönetim biçiminin demokrasi ve otokrasi boyutları arasındaki yerini belirlemek amacıyla, Afyon İli sınırları içerisinde yer alan 51 ilköğretim okulunun müdürlerine ve bu okullarda görev yapan 687 öğretmene bir anket uygulamıştır. Anketler eğitim programları, iş gören hizmetleri, öğrenci hizmetleri, genel hizmetler ve bütçe hizmetleri alanlarında demokrasi ve otokrasi boyutları ile ilgili sorulardan oluşmuştur. Elde edilen verilerin okul müdürlerine, öğretmen grubuna ve tüm gruba göre yüzdeleri, aritmetik ortalaması ve standart sapmaları bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şöyle sıralanabilir:

1. Ünite dergilerinin alınmasına müdür ve öğretmenler birlikte karar vermektedirler. Eğitsel gezilerin yapılmasına müdür, öğretmen ve öğrenciler birlikte karar vermektedirler. Ders kitaplarını öğretmenler seçmekte ve zümre öğretmenler toplantısının yapılmasına öğretmenler karar vermektedirler. Okul kitaplığına kitap alınması, haftalık ders programının hazırlanması, eğitsel kol etkinlikleri programının düzenlenmesi, yıllık ders planının yapılması ve okul öğretmenler toplantısının yapılması konularında müdürler yetkilerini kullanmaktadırlar.
2. Herhangi bir hizmet içi eğitim programlarına katılacaklarına öğretmenler kendileri karar vermektedirler. Teşekkür belgesi verilecek öğretmenleri öğretmenler kurulu belirlememektedir.

Demokratik eğitim ilkelerinin 1968 İlkokul Programına ne ölçüde yansıdığını ve ilkokullarda yeterince uygulanıp uygulanmadığının saptanması amaçlayan Otluca (1996) araştırmasında, 1968 İlkokul Programını bütün boyutlarıyla (amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ders dışı etkinlikler, değerlendirme) irdelemiş ve öğretmenlerin bu ilkeleri sınıfta uygulama düzeyleri belirlemiştir. Ayrıca çalışmada

öğretmenlerin demokratik tutumlarında cinsiyet, unvan ve mesleki kıdemlerinin ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Literatür taraması ve uzman kanısı alınarak geliştirilen ölçek, evrendeki tüm ilkokullarda çalışan 135 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinden sonra, demokratik eğitim ilkelerinin programın bütün boyutlarında yer aldığı ve öğretmenlerin bu ilkeleri uygulamada benzeşim içinde oldukları gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin demokratik tutumlarında cinsiyet, unvan ve hizmet yılı değişkenleri yönünden bir farklılaşma görülmemiştir.

Atasoy (1997), "İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi" adlı araştırmasında öğretmen ve öğrencilere demokratik tutum ve demokratik davranış anketlerini uygulamıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere göre daha demokratik tutuma sahip oldukları, cinsiyetlerine ve çalıştıkları sosyo-ekonomik çevreye göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere, üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda okuyan öğrencilerin alt sosyo-ekonomik çevredeki okuyan öğrencilere göre daha demokratik tutuma sahip oldukları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla, üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha demokratik davranışlara sahip oldukları bulunmuştur.

Bilge (1997), "İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Müfredat Programında Demokrasi" adlı araştırmasında Anayasa, yasalar, yönetmelikler, sara kararları, müfredat programları, ders kitapları ve ünite dergileri demokrasi eğitimini nasıl isliyor sorusunun cevabını aramıştır. Çalışmada demokrasi anlayışının tahlili yapılmış ve bu anlayışın Milli Eğitim Sistemimiz içindeki yeri- İlkokul birinci kademe Hayat Bilgisi dersi müfredat programında incelenmiştir. Çalışmada demokrasinin genel nitelikleri ile ilgili konuların toplum kültürüyle olan yakın ilişkileri, eğitim programlarında yer alan demokrasiyle ilgili konular derlenip toparlanmıştır. Ayrıca demokrasi

anlayışının eğitim yoluyla ne derecede yayılıp gerçekleştirilebildiği araştırılmış, eğitim programlarındaki eksikliklere de yer verilmiştir.

Koca (1998), tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise ilköğretim okullarında okutulan "Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi" dersine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında "Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi" dersini okutan öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir.

1. Öğretmenler, insan hak ve hürriyetleri dersinin bugünkü içeriği ile öğretilemeyeceğini, içeriğinin değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
2. Öğretmenler bu derste demokratik değerlerin benimsetilmediği görüşündedirler.
3. Öğretmenler kitaptaki bilgileri birbiriyle tutarlı bulmamaktadırlar.

Oğur' un (1999), Ankara' deki genel liselerde yaptığı, 46 yönetici ve 345 öğretmenin katıldığı, "Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Davranışları Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında ortaya koyduğu sonuçlardan bazıları şöyledir:

1. Okulda karar verilirken yöneticiler, karara öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personeli katmamaktadırlar.
2. Okulda öğrencileri ilgilendiren konularda öğrencilerin görüşleri alınmamaktadır.
3. Daha az kıdemli öğretmenler, daha kıdemli öğretmenlere göre yöneticilerin karar verme davranışlarını demokratik olarak algılamışlardır.
4. Yöneticiler eğitim yönetimi alanında aldıkları kurs\seminer sayısının fazlalığı, karar verme davranışlarının demokratik olarak artmasını olumlu yönde etkilemektedir.
5. Yöneticiler, yönetim süreçlerinin tüm boyutlarında kendilerini demokratik, öğretmenler ise yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin davranışlarını otokratik olarak değerlendirmişlerdir.

Işıkgöz (1999) ilköğretim okullarında demokrasi eğitime katkı sağlamak amacıyla, ilköğretim okulu yöneticilerinin demokrasi eğitime ilişkin etkililik düzeylerini yönetici ve öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaya çalışmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili kaynaklar, yasalar ve yönetmelikler taranmış, mevcut durumla ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla iki ayrı form halinde geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. 10 İlköğretim okulunda görevli 40 yönetici ve 138 öğretmene uygulanan anketlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, yöneticilerin demokrasi eğitiminde kendilerini çoğunlukla etkili gördükleri, öğretmenlerin ise bu konuda yöneticileri nadiren etkili gördükleri, yöneticilerle öğretmenlerin bir fikir birliği içinde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2001) tarafından yürütülen "Çağdaş ve Demokratik Eğitimde Teftiş" adlı bir diğer araştırmada ise, Bolu ili ilköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin ilköğretimde teftişin çağdaşlık ve demokratiklik düzeyine ilişkin algıları belirlenmek istenmiştir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin, Çağdaş ve Demokratik Eğitim anlayışı bağlamında teftişe ilişkin görüşleri, aritmetik ortalamalar açısından, çoğunlukla "az" kategorisinde bulunmuştur. Görev grupları değişkeni açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anket maddeleri birer analiz edildiğinde müfettişler ile yönetici ve öğretmen gruplarının bazı maddelere ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yeşil (2001), okul ve aile ortamlarının demokrasi eğitime uygunlukları yönüyle değerlendirmek ve ilköğretim öğrencilerinin demokratik davranışlar kazanmalarında bu iki kurumun etkilerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, okul ve aile ortamı ile öğrenci davranışlarının demokratikliği belirlemek amacıyla üç farklı anket uygulamıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra, demokratik bir ortamda yapılan eğitimin geleneksel ve bürokratik bir ortamda yapılan eğitime göre öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinde ve karakter oluşumlarında daha olumlu gelişmelere yol açtığı sonucuna varılmıştır.

Öröklü (2001), "İnsan Hakları ve Demokrasi İlkeleri Bağlamında Teftişin Rehberlik İşlevine İlişkin Olarak Milli Eğitim Bakanlık Müfettişlerinin Görüşleri" adlı çalışmasında teftişin rehberlik işlevine ilişkin olarak, Bakanlık müfettişlerinin insan hakları ve demokrasi ilkeleri bağlamında görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla Müfettişlere üç bölümden ve altmış dokuz sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizinden sonra Bakanlık Müfettişlerini yönetici ve öğretmenlere, rehberlik ve yardım görevlerinin insan hakları ve demokrasi bağlamında yürütölmesinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X=3.92$ bulunmuştur. Bu sonuçta, müfettişlerin bu görevi "orta" ile "çok" arasındaki bir düzeyde uyguladıklarının göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Çalık (2002) araştırmasında, çocuklara verilen eğitim modelindeki demokratik yaklaşımları belirlemeyi, evrensel ilkelere uygun olan ya da uygun olmayan unsurları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için hazırlanan anketler 380 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda;

1. 5. sınıfların 8. sınıflara göre daha demokratik tutum içerisinde oldukları,
2. Öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumlarının ve mesleklerinin öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını etkilediği,
3. Demokratik tutum kazanmanın cinsiyete göre farklılık göstermediği açığa çıkmıştır.

Metin (2002), "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersinin, amaç ve davranışları ile okulların mevcut durumlarının, demokratik tutum geliştirme ve insan hakları bilincine ulaşmaya ne kadar etki ettiğini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış, ilgili kaynak, yasa ve yönetmelikler taranmış, bu alanla ilgili uzman ve öğretmen görüşleri alınarak anket oluşturulmuştur. Oluşturulan bu anket, yirmi ilköğretim okulunda üç yüz öğrenciye uygulanmış, geri dönen ve geçerli olan iki yüz doksan sekiz anket analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; ilköğretim okullarında demokratik tutum geliştirme ve İnsan Hakları bilincine ulaşmada,

öğretmen tutum ve davranışlarının katkısı "sıklıkla", okul imkanları ve eğitim-öğretim ortamının katkısı "bazen", idarenin tutum ve davranışlarının katkısı "bazen" ve bu dersin amaç ve davranışlarının katkısı ise "bazen" olarak işaretlenmiştir.

Güler (2003), ilköğretim okullarında, sınıfta öğretmen ve öğrencilerin demokratik değerleri benimseme ve bunları davranışa yansıtma düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin davranışlarında, öğrencilerin davranışlarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerde olmak üzere, sınıfta demokratik değerlerin benimsenmesini dört farklı boyutta incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenciler sınıfta demokratik değerleri yüksek düzeyde benimsemektedirler. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında, incelenen dört boyutta öğretmenler açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdemi daha fazla olan öğretmenler öğrencilerin sınıfta daha çok demokratik davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Uslu (2003), ilköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik davranışları sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla "İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Davranışlar Sergileme Düzeyleri" adlı araştırmayı yürütmüştür. Araştırmanın evrenini Sakarya merkez ilköğretim okullarında çalışan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemi ise, Sakarya ili Merkez ilçesindeki ilköğretim okulları arasında tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 12 ilköğretim okullarında eğitim gören 8. sınıf öğrencileri ile bu okullarda çalışan 8. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan okullarda görevli öğretmenlerin tamamına, öğrencilerin ise örnekleme alınan kısmına, demokratik davranış ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan davranış ölçeği 20'şer maddeden oluşmuştur. Hazırlanan anketler 267 öğretmene ve 500 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketlerin 176'si, öğrencilere uygulanan anketlerin 463'ü araştırma kapsamında kullanılabilir veri aracı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenler ile öğrencilerin demokratik davranışlar sergileme gereği üzerinde benzer görüşleri paylaştıkları ancak okul ve sınıflarda öğretmenlerin demokratik davranışlar sergileme konusunda çeşitli eksikliklerinin olduğu

belirtilmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler disiplini ceza ile sağlama çabasından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Demokratik Hayat ünitesinde tartışma yönetiminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla, Yazıcı (2003) tarafından yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak 3'lü Likert tipi "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Ankara İli, Çankaya İlçesi Milli eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim okulunda uygulanmıştır. İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerden 6-A sınıfı deney grubu, 6-B sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Her iki gruba uygulama öncesinde demokratik tutum ölçeği ön test olarak verilmiştir. Daha sonra deney grubunun dersleri tartışma yöntemi, kontrol grubunun dersleri ise anlatım yöntemi kullanarak işlenmiştir. Üç hafta süren ders isleme sonunda her iki gruba ön test olarak uygulanan demokratik tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendikten sonra, kontrol grubu ile deney grubunun ön test sonuçlarına göre demokratik tutumlar yönünden iki grup arasında hiçbir alt boyutta anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan tartışma yönteminin, 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde, demokratik hayat ünitesinde demokratik tutumların kazanılmasında, anlatım yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

İlköğretim 8. sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi müfredatı içerisinde yer alan demokrasi ile ilgili kavramları nasıl algıladıkları ve bu kavramlarla ilgili mevcut algılamalarında nelerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçlayan Kaldırım (2003), çalışmasını Ankara ilinde eğitim veren 12 okuldan toplam 464 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Öğrencilerin demokrasi algılarını tespit etmek için uygulanan anketlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen önemli bazı bulgular şöyle sıralanmıştır;

1. Öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler, özgürlük ve milli egemenlikle ilgili bazı konuları yanlış algıladıkları bulunmuştur.
2. 8. sınıf kız öğrencileri, erkek öğrencilere oranla demokrasi kavramının eşitlik ve milli egemenlik boyutlarını daha iyi anladıkları bulunmuştur.
3. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe demokrasi kavramını daha iyi anladıkları bulunmuştur.
4. Öğrencilerin Türkiye ile ilgili ya da uluslar arası konuları en fazla ebeveynleriyle ya da diğer yetişkin aile bireylerle tartıştıkları, öğretmenleri ile bu konuları çok az tartıştıkları bulunmuştur.

İnal (1998), "Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler" adlı çalışmasında, 27 Mayıs (1960–1962) ve 12 Eylül (1980–1983) askeri müdahale dönemlerinde, ortaokullarda okutulan bazı ders kitaplarındaki demokrasi ve milliyetçi değerleri içerik çözümlemesi tekniğiyle elde ettiği bulgulara dayanarak irdelenmiştir. Araştırmada ders kitaplarındaki demokratik ve milliyetçi değerler ile askeri müdahalelerin siyasal ve eğitsel politika ve uygulamaları arasındaki ilişki üzerinde durulmuş ve bu bağlamda ders kitaplarındaki demokratik ve milliyetçi değerlerin, hem askeri müdahalelerle hem de devletin ideolojisiyle olan ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma, askeri müdahale dönemlerindeki siyasal ve eğitsel politika ve uygulamaları ile ders kitaplarındaki değerler arasındaki ilişkinin boyutlarını saptamak, dönemler arsında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak ve değerlerin evrensel ve yerel boyutlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. İncelenen demokratik değer kategorileri şöyle belirtilmiştir; 'insan hakları ve özgürlükleri', 'eşitlik', 'adalet', 'katilim', 'laiklik', 'hoşgörü' ve 'çoğulculuk'. Milliyetçi değerler kategorileri ise 'millet', 'milli simgeler', 'kahramanlık', 'vatan', 'ordu', 'öteki' ve 'devlet'tir. Milliyetçi değerlerin yerel boyutları 'Türk Milleti', 'Türk Milli Simgeleri', 'Türk kahramanlığı', 'Türk vatani', 'Türk ordusu', 'Yerli öteki', ve 'Türk devleti' olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın bulguları, işlevselci ve çatışmacı yaklaşımların eğitime ilişkin önermeleri açısından yorumlanmıştır. Araştırmada, 27 Mayıs ve 12 Eylül dönemlerinde okutulan ders kitaplarındaki demokratik ve milliyetçi değerlerin

çözümlemesiyle elde bulgular; siyasal alanın önemli bir ögesi olan askeri müdahalelerin eğitim kurumları, eğitim ve ders kitapları üzerinde belirleyici olduğu göstermiştir. Bu iki askeri müdahalenin tercih ettiği değerlerin ders kitaplarına yansıtıldığı ve kitaplarda yeniden üretildiği görülmüştür. Her iki dönem ders kitaplarında da milliyetçi değerlerin demokratik değerlerden daha fazla yer aldığı saptanmış ve bu sonuç, askeri müdahale kadrolarının benimsedikleri resmi ideolojideki milliyetçi anlayışın ağırlığına bağlanmıştır. Milliyetçi değerlerin 27 Mayıs dönemi ders kitaplarında 12 Eylül dönemine göre daha yüksek oranda yer aldığı belirlenmiştir. Ancak bu bulgu beklenmedik olarak değerlendirilmiştir. Çünkü 27 Mayıs döneminde gerek siyasal gerekse eğitsel alanda alınan kararlar ve gerçekleştirilen uygulamalar, demokrasinin gelişmesine yönelik olumlu çabalar olarak görünmüştür. Bu nedenle, milliyetçi değerlerin 27 Mayıs değil, milliyetçi düşünce ve uygulamalara hemen her kurumda geniş yer verilen 12 Eylül dönemi ders kitaplarından daha yüksek oranda bulunacağı beklenmiştir. Bu bulgunun, 12 Eylül döneminde Sosyal Bilgiler dersi içinde Yurttaşlık Bilgisi ve Coğrafya ile birlikte okutulan Tarih dersinin, 27 Mayıs döneminde ayrı ve tek başına okutuluyor olmasından kaynaklanmış olacağına değinilmiştir. Demokratik değerlerin, 27 Mayıs dönemi ders kitaplarında 12 Eylül'e göre daha fazla yer alması ise, 27 Mayıs kadrolarının demokrasiye yönelik olumlu ilgileri ve uyumlarıyla ilgilendirilmiştir.

Kepenekçi (1999) "Türkiye 'de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi" adlı araştırmasında, insan hakları eğitiminin anlamını, amacını ve ilkelerini incelemiş ve buna paralel olarak bu eğitimin ulusal ve uluslar arası düzeyde hukuksal çerçevesine değinmiştir. Ayrıca çalışmada Türkiye' de ve dünyada insan hakları eğitimine dönük nelerin yapıldığı ele alınmıştır. Değişik ülkelerdeki çalışmalardan örnek verilirken, "Ortak Okullar Projesi" kapsamında düzenlenen etkinliklere göz atılmıştır. Türkiye' de ki çalışmalar, akademik, resmi ve gönüllü etkinlikler başlıkları altında ele alınmıştır. İnsan hakları eğitiminde tarih, coğrafya ve edebiyat gibi derslerden ne şekilde katkı sağlanabileceği tartışılmıştır. En son olarak da, insan hakları eğitiminin etkililiğinde rol oynayan, içerik, zamanlama, yöntem ve materyal gibi konular ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada önce konunun eğitsel ve yasal boyutlarını ele alan bir literatür taraması yapılmış, sonra da içerik analizi yöntemiyle sosyal, kültürel ve tarihsel içerikli on altı lise ders kitabı analiz edilmiştir. Bu ders kitaplarında hak, özgürlük, demokrasi, adalet, hoşgörü ve barış kelimelerinin her cümlede ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Yapılan ayrıntılı analizlerden sonra aşağıdaki bulgular elde edilmiştir;

1. İnsan hakları eğitiminin özellikle uluslar arası mevzuatla ayrıntılı bir şekilde ele alındığı, değişik ülkelerde insan hakları eğitime yönelik, eğitim sistemi çerçevesinde önemli çalışmaların yürütülmesine karşılık, Türkiye' de insan hakları eğitimi alanındaki etkinlik ve araştırmada yetersiz kalındığı,
2. Liselerdeki "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin taslak programında eksiklikçe yanlışlıkların bulunduğu,
3. Sözel nitelik taşıyan tüm lise ders kitaplarında insan hakları ile ilgili kategorilerin ortalama yoğunluk puanının 20.47 olduğu ve insan hakları konularına yer verme sıklığı bakımından ilk üç sırada yer alan ders kitaplarının, Hukuk Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1 ders kitapları olduğudur.

Zencirci (2003), tarafından yürütülen "İlköğretim Okul/arında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerlik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki yönetimin katılım, özgürlük ve özerklik boyutlarında demokratiklik düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Balıkesir il merkezindeki 32 ilköğretim okulunda görev yapan 90 okul yöneticisi, 347 branş öğretmeni ve 400 sınıf öğretmenine "Demokratik Eğilim Ölçeği" ve "Yönetimin Demokratik Düzeyini Saptama Anketi"nin uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinden sonra, yönetici, branş ve sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının demokratik ve diğer yarısının da otokratik eğilime sahip oldukları sonucuna

varılmıştır. Ayrıca yöneticiler kendi yönetimlerini demokratik olarak belirtmelerine karşın, öğretmenlerin görüşleri yönetimin daha az demokratik olduğu yönündedir.

Ertürk'ün "On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları" adlı araştırmasında 10 sene arayla öğretmen davranışları karşılaştırılmış ve öğretmenlerin demokrasi ve dikta ile ilgili yönelimlerinde öğretmen davranışlarının birçok hususta yeterince demokratik olmadığı, bu konudaki yetersizliklerin ve diktaya yönelişin manidar derecede arttığı sonucuna ulaşılmıştır (1970; Akt. Güler, 2003: 26).

Özgen (1994), düşünce özgürlüğü ve laiklik konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini saptamak amacıyla, İzmir' deki resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 250 yönetici ve öğretmene bir anket uygulamıştır. Anketlerin analizinden sonra elde edilen bazı bulgular şöyledir (Ak: Kara kütük, 2001: 122):

1. "Bugünkü eğitim sistemimiz, nesnelliği, bilimselliği ve eleştirel düşünceyi ne ölçüde öne çıkarabilmektedir" sorusunu araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %10,4'ü 'hiç', %78,8'i de 'az' olarak yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenler, laiklik ve demokrasiyi düşünce özgürlüğünün önkoşulu olarak algılamalarına karşın, ülkemizdeki uygulamasını sınırlı bulmaktadırlar.
3. Laiklik konusunda öğretmenler yeterli bilgiye sahip değildir.
4. "Laiklik, aklın ve bilimin etkinliğini ne ölçüde artırabilir" biçimindeki anket sorusuna, İmam Hatip Kökenli katılımcıların %70,6'si 'Hiç' ya da 'Az' biçiminde yanıt verirken, diğer katılımcıların % 85,3'ü 'Çok' ve 'Pek çok' biçiminde yanıtlamışlardır

Büyükkaragöz ve Kesici (1996), "Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutamları" adlı araştırmalarında, ilkokul öğretmenlerine "Demokrasi ve Hoşgörü Tutum Ölçeği" uygulamışlardır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinden sonra, ilkokul öğretmenlerinin tamamına yakınının; demokrasilerde insanların kişisel özgürlüklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde, insanlarda demokratik tutum

ve düşüncelerin oluşmasında ve gelişiminde hoşgörünün büyük etkisi olduğunu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Buna paralel olarak ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu; hoşgörünün, demokrasinin temeli olduğu ve demokrasilerde insanların birbirlerine davranışlarının temelinde saygı olduğunu, toplumlarda demokratikleşmenin sağlanmasında, insanlar arasında kurulacak olan iletişim, hoşgörü, sevgi ve saygı ortamına ihtiyaç olduğunu ve demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma ve işbirliğinin ön planda olduğunu belirtmişlerdir.

Özden (1996), özellikle iş dünyasında popülerlik kazanan ve demokratik gelişmenin bir parçası olarak tüm örgütlerde denenen bir yönetim şekli olan katılımlı yönetim anlayışını, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili altı alandaki karar verme yetkilerini araştırma açısından incelemiştir. Bu amaçla Kırıkkale il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında 1995–1996 öğretim yılında görev yapan 842 öğretmen arasından tesadüfî örneklem yoluyla seçilen 100 öğretmene anket uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve su sonuçlar açığa çıkmıştır:

1. Okullarda karar sürecine katılmanın sıklığı konusunda, verilen yanıtlardan öğretmenlerin yarıdan çoğunun (% 60) "oldukça sık" ya da "ilgili her konuda" okul yönetimine katıldıkları belirlenmiştir.
2. Bu katılmanın şekli biraz derinliğine incelendiğinde, örneğin kararların nasıl alındığı sorulduğunda, çoğunlukla (% 60) kararların ye tamamen idareciler tarafından alındığı, ye da idarecilerin kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu anlaşılmıştır.
3. Öğretmen görüşlerine göre çoğunluk okul yönetimine su veya bu şekilde bazı kararlara katılmakta, ancak bu katılma sadece katılımlılık düzeyinde kalmakta, karar sonuçları ve uygulamalar üzerinde güçlü bir etki yapmamaktadır.

Yeşil (2002), sınıf ve aile ortamlarının, bireylerin düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin gelişimine ne düzeyde uygun olduğunu araştırmıştır. Bu amaçla sınıf ve aile ortamlarının fiziksel, bilgi, kural, katılım, sosyal ilişkiler ve sorumluluk boyutlarının, düşüncelerini ifade etme becerisi ile olan ilişkisini

irdelemiştir. Araştırmanın evrenini, Van il merkez ilçe ilköğretim okullarının ikinci kademe öğrencileri ve derslere giren öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemi ise, on beş ilköğretim okulunun altı, yedi ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden random usulü seçilmiş 900 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 208 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan bazıları şöyledir:

- I. Düşüncelerin ifade edilmesine uygunluğu ile ilgili yedi özelliğin hepsinde de aile ortamı, sınıf ortamına göre anlamlı bir farkla daha uygun bulunmuştur.
- II. Öğrencilerin büyük bölümünün, düşüncelerini ifade edebilme konusunda yetersizlikleri bulunmaktadır.
- III. Düşünceleri ifade becerilerinin gelişimi en çok diğer öğrenci davranışları ilişkili bulunmuştur.

Aydoğan ve Kukul (2003) tarafından yapılan "Öğretmenler ile Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi" adlı çalışma; ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle, üniversite öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri demokratik davranışları ne düzeyde göstermektedirler?
- Üniversitede görev yapan öğretim üyeleri, demokratik davranışları ne düzeyde göstermektedirler?
- Öğretmenlerin demokratik davranışları görev yapılan okula ve cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
- Öğretim üyelerinin demokratik davranışları unvana göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Kayseri Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okulları ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle, Erciyes üniversitesinde görev

yapan ğretim üyelerinden oluşmuştur. Çalışma evreni olarak belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ğretmen grubunun sayıca çok olması nedeniyle oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu okullarda görevli öğretmenlerden ilköğretim için 5. sınıf, ortaöğretim için lise son sınıf derslerine giren öğretmenler örnekleme kapsamına alınmıştır. Üniversite ğretim yeleri için örnekleme yoluna gidilmemiş, ulaşılabilen tüm ğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapan 99 sınıf ğretmeni, liselerde görev yapan 109 ğretmen ve 115 ğretim yesi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket tekniğı kullanılmıştır. Araştırmada Atasoy (1997), Gömleksiz(1988) ve Yıldırım (1994)'in anketlerinden yararlanılarak uyarlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

1. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sınıfta yapılan dersler ve diğerk faaliyetlerin hedef, içerik, yöntem ve araç-gereçlerin seçiminde ğrenci görüşlerine "orta" düzeyde başvurdukları açığa çıkmıştır.
2. "Sınıftaki oturma düzeni konusunda ve sınav türleri ve zamanlarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alma" konusunda da hem ilköğretim hem de ortaöğretim okulu öğretmenleri demokratik davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.
3. İlköğretim okulu ğretmenlerinin, öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan kaçınma düzeyleri ($x = 3,72$) ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre ($x = 4,11$) düşüktür. Lise ağındaki öğrencilerin bir bakıma ergenlik dönemin özelliklerini gösterebilecekler düşünöldüğünde öğretmenlerin bu kademedeki öğrencileri düşüncelerinden dolayı eleştirmekten kaçınmaları anlaşılabilir ancak ilköğretim okul ğretmenlerinin de benzer hatta daha fazla ortalamayla bu tür davranışlardan kaçındıklarını belirtmeleri beklenirdi.
4. Bu çalışmada elde edilen önemli sonuçlardan biride "sınıf içinde düşünce olarak azınlıkta kalan öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma ve tartışılmasına olanak sağlama" konusunda ilköğretim okulu ğretmenlerinin daha demokratik olduklarının gözlenmesidir.

Diğer bir sonuçta ilköğretim okulu öğretmenleri ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin demokratik davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucu bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5. Öğretim üyeleri ise ankette yer alan maddelerin genelinde "çok düzeyde" demokratik tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı maddelerde öğretim üyelerinin görüşleri arasında unvan açısından farklılıkların ortaya çıktığı gözlenmiştir. "Öğrencilerin gerçeklerle kişisel görüşlerini birbirinden ayıkabilmelerine yar di etme" ve "öğrencilerin olayları tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlama" maddeleri açısından yardımcı doçentlerin ve doçentlerin profesörlere göre daha demokratik tavır sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

Üstün ve Demirbağ (2003), Amasya ili merkezinde bulunan ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta demokratik disiplin anlayışına yönelik yapmış oldukları uygulamaları görüşme tekniği kullanarak belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler yorumsamacı yöntemle tartışılarak sınıf içi disiplin anlayışı çözümlenmeye çalışılmıştır. Meslekte yeni olan öğretmenlerin (yasları 25–34, %52), gerek sınıf içi disiplin anlayışları yönü ile gerekse anket sonuçlarına paralel olarak yenilik ve değişime açık oldukları belirlenmiştir. Özellikle disiplin uygulamalarındaki bu farklılığın demokratik sınıf kültürünün oluşturulmasına ve yaygınlaştırılmasına katkıda bulunacağına değinilmiştir.

Akpınar ve Turan (2004), Avrupa Birliğine uyum sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi ve demokratik eğitime bakış açılarını belirlemeye çalışmışlardır. Toplam 439 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürütülen bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular özetle aşağıdaki gibidir:

1. İlköğretim öğretmenleri, demokrasi eğitimini gerekli gördüklerini, ancak mevcut ilköğretim programları ve uygulamalarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenler, demokratik eğitim süreci için, öğretim programlarının AB ile uyumlaştırılmasının ve okul yönetimi ile eğitim sürecine bütün ilgililerin katılımı sağlanmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.
3. İlköğretim öğretmenleri, öğrencilerin okul yöneticisi ve öğretmenleri demokratik tutum açısından değerlendirmesi fikrini, orta düzeyde desteklemektedirler.
4. İlköğretim öğretmenlerine dönem sonunda öğrencilere göre, demokratik tutum ve davranış notu verilmelidir.

Çankaya ve Seçkin (2004), okullarda görev yapan öğretmenlerle, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) demokratik değerlerle ilgili tutumlarını karşılaştırmışlardır. Çalışmada öncelikle demokrasi kavramı, tarihsel gelişim süreci kısaca ele alınmış, daha sonra demokratik toplum, demokratik okul, demokratik birey kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar 2003 yılında yürüttükleri bu araştırmalarında, gelişmişlik düzeylerine göre seçtikleri 15 farklı ilde 2,091 öğretmen, 1300 lise son sınıf öğrencisi, 11 farklı ilde 995 öğretmen adayına ve 630 öğretim elemanına geliştirmiş oldukları anketleri uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucunda, bugünün ve geleceğin öğretmenlerinin büyük kısmının demokratik değerlere yeterince sahip olmadıkları görülmüştür.

Çınar ve Büyükkasap (2004), okul yönetici ve öğretmenlerinin birlikte yasama kültürü düzeylerini saptamak amacıyla, 2004 yılı Mart ayında Ağrı İl merkezinde 61 okul yöneticisi ve 461 öğretmene araştırmacıların geliştirdiği "Birlikte Yasama Kültürü Anketi" uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerinin birlikte yaşam kültür düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, okulların öğrenen örgüt olma, toplam kalite yönetimine geççe ve dolayısıyla demokratik bir yapı ve iklim oluşturma potansiyelinin var olduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Doğanay ve diğerleri (2004), demokrasiyi yasayan ve yaşatan bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin, sahip oldukları demokrasi anlayışına ilişkin algılarını ve bu algıların bazı değişkenler açısından

karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) görev yapan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden yansız olarak 223 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Demokrasi Anlayışı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinden sonra, öğretmenlerinin % 88'inin militan demokrasi anlayışını daha çok benimsedikleri ve kıdem, branş, cinsiyet ve mezun olduğu okul türü bakımından, öğretmenlerin demokrasi anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmüştür. Branş açısından bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin % 86'si militan demokrasi anlayışını benimserken, sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 95'i bu anlayışı benimsemektedir. Ayrıca erkeklerin militan demokrasi puan ortalamaları (3,36), bayanların militan demokrasi puan ortalamalarından (3,20) daha yüksek bulunmuştur.

Doğanay ve Sarı (2004), tarafından yürütülen ve genel amacı, ilköğretimdeki öğrencilere temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığına belirlenmesi ve bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programın ne ölçüde etkili olduğunun incelenmesi olan araştırma, 2001–2002 Eğitim-Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada bu okullara devam eden öğrencilere "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" ile "Demokratik Değerler Kazanma Süreci Anketi"; ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine de "Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanma düzeyleri öğrenci görüşlerine göre, öğretmen görüşlerinde olduğundan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin demokratik değerleri, en çok ailelerinden öğrendiklerini belirtmeleri araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılma durumu ile kazandırılması istenilen düzey hakkındaki öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenler problemin kaynağı olarak en çok öğrenciden kaynaklanan eksiklikleri görmüşler ancak, çözüm önerilerinde de ilk sırada öğretmenin model olması ile sınıf ortamının demokratikleştirilmesini göstermişlerdir.

Duman ve Koç (2004); öğrencilerin, öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına yönelik algıları karşılaştırmışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Fakültelerin, öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlara ilişkin algısı üzerinde etkili olup olmadığını saptamak için, veriler yalnızca 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Buna göre çalışmanın örneklemede hem 1. sınıf hem de 4. sınıflarda öğrencisi olan öğretmenlik programlarında okuyan öğrenciler yer almıştır. Her fakülteden tesadüfî örnekleme yöntemi ile iki bölüm belirlenmiştir. Mesleki Eğitim Fakültesi'nden (MEF) Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi, Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı, Teknik Eğitim Fakültesi'nden (TEF) Metalürji, Matbaa ve Gazi Eğitim Fakültesi'nden (GEF) Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği seçilmiştir. MEF' den 219, TED'den 183 ve Gem'den 201 olmak üzere altı bölümden toplam 603 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 274'ü birinci sınıf, 323'ü dördüncü sınıftır. Katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenciler, öğretim elemanların demokratik tutum ve davranışları orta ve daha alt düzeylerde gösterdiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretim üyelerinin özellikle, öğrencilerin duygularını paylaşma ve hatalarını kabul etme davranışlarını çok az düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının öğrencilere duygusal yakınlığı pek fazla göstermedikleri ve hatalarını kabullenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer davranışların ortalamasının ise ancak orta düzeyde olduğu araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuçtur.

Emir ve Altun (2004), ilköğretim Sosyal bilgiler dersinde demokratik davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını değerlendirmek ve bu amaçla birlikte öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları genel demokratik davranışlar, sınıf içi demokratik davranışlar ve Sosyal Bilgiler dersinde gösterdikleri demokratik davranışlar açısından aralarında fark olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmanın evrenini, Bolu ili İlköğretim okullarında

görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile öğrencileri; örneklemi ise il merkezinde görev yapan 149 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 240 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğrenci ve öğretmenlerin genel demokratik davranışlarla ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak öğretmen görüşlerinin, öğrenci görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu gözlenmiştir.
2. Öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarla ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlara ilişkin olumlu yönde düşüncelere sahip oldukları, öğrencilerin de genel itibarıyla aynı doğrultuda görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ancak öğrenciler, sınıf ortamlarında öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını teşvik eden, farklı fikirlere saygı duyulan ve eleştirilme düşüncesinin fikirleri açıklamaya engel olmadığı demokratik bir sınıf ortamının yeterli düzeyde oluşturulmadığını belirtmişlerdir.
3. Öğrenci ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki demokratik davranışlarla ilgili görüşleri incelendiğinde ise; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır.

Emir ve Kaya (2004), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2003–2004 öğretim yılında okullarda pilot uygulamasına başlanan okul meclisleri projesi ile ilgili olarak öğretmenlerin ne derecede bilgi sahibi oldukları ve okul projesinin okullarda uygulanmasının gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma, Bolu İl merkezinde okul meclisleri projesinin pilot uygulamasının gerçekleştirildiği okullarda görev yapan 104 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinden sonra elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

1. Öğretmenlerin% 99'u demokrasi eğitimini eğitim ortamının gerekli bir unsuru olarak görmektedir. Öğretmenlerin yarısı okul müdürlerinin demokrasi eğitimi projesine nitelik olarak hazır olduğunu

düşünmelerine rağmen diğer yarısı müdürlerin nitelik olarak hazır olmadıklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenler, öğrencilerin demokrasi eğitimi projesine nitelik olarak hazır olmadıklarını belirtmiş ve bunun olası nedenleri olarak, öğrencilerin yeterince bilinçlendirilmedikleri, aile ortamlarının ve kalabalık sınıf ortamlarının bu durumu olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Ancak bazı öğretmenler ise, öğrencilerin yeniliğe açık olduklarını ve demokratik ortamlarda aktif olduklarını belirtmişlerdir.
3. Öğretmenler okul meclislerinin, öğrenciye paylaşmayı uygulamalı olarak öğretmesi, öğrenciyi seçme seçilme hakkının farkına vardırması, demokratik davranışlar kazandırması gibi nedenlerden dolayı oluşturulmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Ergün ve Özsüer (2004), öğrencilere ve öğretmenlere anket uygulayarak öğrencilerin derse katılmamasının nedenlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın alt amaçları ise; öğrencilerin derse katılma biçim ve alışkanlıklarını, katılmayanların neden katılmadıklarını, öğretmenlerin bu hususta ne yaptıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucunda açığa çıkan önemli bazı sonuçlar şöyle özetlenebilir;

1. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre öğrencilerin derse katılımında yasin etkisiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir.
2. Sınıf öğretmenleri derse katılımı sağlamak için daha çok maddi ödüller kullandıklarını vurgularken, branş öğretmenleri manevi ödülleri kullandıklarını söylemişlerdir. Genel bir sonuç olarak, öğrencilerin derse katılımının aynı zamanda bir aile ve kültür sorunu olmakla beraber- okuldaki öğrencilerin yaşlarına ve öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Genç ve diğerleri (2004), ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Erzurum il merkezindeki 5 ilköğretim okulunun, 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 500 öğrenci örneklem grubuna alınmıştır. Veri

toplamak için, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette öğrencilerin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin hedefleriyle ilgili görüşlerini almaya yönelik 41 ifade yer almıştır. Yapılan analizler sonucunda, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile ilgili öğrenci görüşlerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıfa (7. ve 8. sınıf), ailelerinin gelir durumuna ve babalarının öğrenim durumları bağımsız değişkenlerine göre farklılaştığı; annelerinin öğrenim durumlarına göre ise bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda;

1. 8. sınıf öğrencileri 7. sınıf öğrencilere göre, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeylerinin daha yüksek oranlarda olduğunu belirtmişlerdir.
2. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeylerinin daha yüksek oranlarda olduğunu belirtmişlerdir.
3. Aylık geliri 300 milyon ve aşağısı olan öğrencilerin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüşlerinin, ailelerinin aylık geliri 301- 500 milyon ve 501- 750 milyon arasında olan öğrencilerin görüşlerinin lehine farklılaştığı bulunmuştur.
4. Babaları okuma-yazma bilmeyenlerin, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyiyle ilgili görüşlerinin, babaları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşlerinin lehine farklılaştığı bulunmuştur.

Güleç ve Özdemir (2004), okul öncesi eğitimin çocukların demokratik tutum ve davranışlar geliştirmesinde etkili olup-olmadığını araştırmışlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için, 2003–2004 öğretim yılında Çanakkale İl Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı 'ne bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden ve herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen beş-altı yaş grubundaki öğrencilerin velilerine anket uygulamışlardır. Anket formunda kurallara uyma, işbirliği yapma, alınan kararlara katılma, paylaşma, hoşgörülü olma, açık olma, kendini özgür hissetme, sorumluluk üstlenme ve herkese eşit davranma gibi demokratik tutum ve davranışları

içeren sorular yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir;

1. Okul öncesi kurumana giden çocukların; ailenin koyduğu kurallara uyma, toplumun koyduğu kurallara uyma ve oyun oynarken kurallara uyma davranışlarının, okula gitmeyen çocuklara göre daha çok gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okul öncesi eğitimin çocuklarda uyma davranışını geliştirmede etkili olduğunu gösterdiğine değinilmiştir.
2. Okul öncesi kurumana giden çocuklarda işbirliği yapma, grup içinde adına kararlara katılma davranışlarını göstermede daha basarili oldukları sonucu çıkmıştır.
3. Araştırma kapsamına alınan çocukların demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırılması sonucunda okula giden çocukların gitmeyen çocuklara göre daha demokratik tutum ve davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Gürşimşek ve Göregenli (2004), araştırmalarında farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlerini, humanistik tutumlarını, eğitim sisteminin demokratikliğine ilişkin algılarını, sistemi ne ölçüde meşrulaştırdıklarını ve tüm bu öğelerin çeşitli demografik özelliklerle karşılıklı ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, Dokuz eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde, farklı branşlarda öğrenim gören 211 öğretmen adayı ile İzmir İli içindeki resmi okullarda görev yapan 155 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara uygulanan anketler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Katılımcılardan eğitim sisteminin ne ölçüde demokratik olduğunun on ayrı boyutta değerlendirmeleri istemiştir. Katılımcılar sistemi en düşük düzeyde demokratik algıladıkları boyut fırsat eşitliğidir.
2. Okul yönetimine katılım, müfredatın içeriğinin belirlenmesi sürecine katılım, eğitimin uygulanmasına katılım boyutlarında öğretmen adayları ve öğretmenler açısından sistem düşük düzeylerde demokratik olarak algılanmaktadır.

3. Bayan katılımcılar erkeklere göre var olan eğitim sistemini daha az demokratik olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile otoriterden tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan İflazoğlu ve Çaydaş (2004), öğrencilerin sosyo-demografik değişkenleri (sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve sosyo-ekonomik düzey) ile demokratik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ve otoriterden tutum puanları arasında bir ilişki olup olmadığı da incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ç.Ü. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ARD.'da okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Demokratik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" İle Gümüş ve Gömleksiz (1999) tarafından geliştirilen "Patriotizm", "Özdinsellik", "Kısa Otoriteriyenizm", "Yabancı Ayrımcılığı" ve "Cunta Eğilimi" Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir;

1. Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin demokratik tutumlarının ortalamasının üstünde olduğunu bulunmuştur.
2. Demokratik tutum puanları açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılaşmaya toplam puanlar açısından bakıldığında, 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek demokratik tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.
3. Alt ölçek puanları açısından bakıldığında ise; demokrasiye inanç alt ölçeği dışındaki düşünce özgürlüğü, dinsel eğilim, kararın kaynağı, hukukun üstünlüğü alt ölçeklerinin hepsinde 4. sınıf lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.
4. Öğrencilerin demokratik tutumlarında hem cinsiyet hem de sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
5. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise, öğrencilerin demokratik tutumları ile otoriterden tutumları arasında negatif bir ilişkinin bulunmasıdır.

Karakuş (2004), öğretmen ve öğrenci görüşleri paralelinde ortaöğretimde okul ortamını insan hakları açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Ortamını İnsan Hakları Açısından Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen ve öğrencilerin insan hakları açısından ekonomik yetersizlik, sansür ve ceza konularında okul ortamını daha yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler, okul ortamını insan hakları açısından öğretmenlere göre daha düşük düzeyde görmektedirler.

Şahin (2004), demokratik sınıf ortamına yönelik demokratik değerlerle ilgili düzeyi, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşleri yoluyla belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2003–2004 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Her sınıf düzeyinden tesadüfî örnekleme yoluyla 249 öğretmen adayı seçilerek, araştırmanın örneklemi belirlenmiş ve ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetine göre demokratik sınıf ortamına dönük değerler konusunda görüşleri arasında fark bulunmamıştır. 3. sınıf öğrencileri ile diğer öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının demokratik sınıf ortamına dönük demokratik değerlerine yönelik görüşlerinin genel itibarıyla "orta" düzeyde ve "her zaman" düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Turan ve Taşpınar (2004), ilköğretim 8. sınıflarda okutulan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları" dersinin amaçları doğrultusunda öğrencilerin davranışlarındaki değişimi ve gelişimi belirlemek amacıyla, Elazığ ilinde yer alan 70 ilköğretim okulundaki eğitim görmekte olan 747 öğrenciye 36 maddeden oluşan bir anket uygulamışlardır. Elde edilen verilere göre Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin öğrencilerin genel olarak demokrasice insan hakları ile ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayanca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha hoşgörülü oldukları, insan hakları ile ilgili yayınları izleme, demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramları anlam ve sorumluluk bilinci açısından da erkeklere göre daha bilinçli oldukları söylenebilir. Devlet okulu öğrencilerinin özel okul

öğrencilerine oranla sınıf kurallarına daha fazla uymakta ve insan hakları ile ilgili kuruluşları tanımaktadırlar.

Girgin ve Gürşimsek (2004), okul öncesi eğitime devam eden çocuklara etkin öğrenme yöntemleri doğrultusunda kazandırılmaya çalışılan demokrasi ile ilgili bazı temel kavramların çocukların kavrama düzeyine uygunluğunu araştırmışlardır. Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilere demokrasi ile ilgili birtakım kavramların etkin öğrenme yoluyla kavratılabilmesi için geliştirilen etkinlikler 10 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın başında öğrencilerin seçme ve seçilme hakkı, işbirliği, yardımlaşma, Empatik, ayrımcılık yapmama kavramlarını bilme düzeylerini belirlemek için ön-test verilmiştir ve gruplara basan düzeyleri karşılaştırılmıştır. Uygulamanın sonunda her iki gruba son-test verilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde, okul öncesi çağ çocuklarında demokrasi ile ilgili bazı kavramlar geliştirmek amacıyla oluşturulan etkinliklerin ve uygulamaların, gelişimlerini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kapusuzoğlu (2004), arabuluculuk eğitimini teorik ve pratik yönleriyle analiz ettiği araştırmasında, sınıfta demokratik bir ortamın yaratılmasına katkıda bulunabilecek, öğrencilerin çatışmalarını ve sorunlarını ifade etme, birbirlerini saygı ve özenle dinleme ve çatışmayı çözme fırsatının sağlanmasının arabuluculuğun okullarda gerçekleştirilmesi ile mümkün olabileceğine değinmiştir. Bu amaçla Bolu ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere (54), görevli öğretmenler (36) ve yöneticilere (4) bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin arabuluculuk eğitimi kurslarına katılmaya ve arabulucu olarak görev yapmaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, katılımcıların arabuluculuk yöntemleri ve becerileri geliştirme konusunda hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Özcan ve diğerleri (2004), çalışmalarında Elazığ il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin cinsiyeti,

kıdemi, okul türü ve kademelerine göre yönetime katılma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 5'li Likert tipi anket geliştirilmiştir. Anket 130 öğretmene ön uygulama olarak uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında eğitim bölgeleri dikkate alınmıştır. Geliştirilen anket Elazığ ili merkezindeki devlet ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 250 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen bulgular SPSS for Windows paket programı ile değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Yücel ve Biri (2004), lise öğrencileri arasında insan hakları, hukukun üstünlüğü, demokrasi kültürü, demokratik yönetim ve çoğulculuk gibi demokratik değerlerin benimsenme düzeyindeki farklılaşmayı belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla Ankara' daki üç devlet lisesinde (Çankaya Lisesi, Farazi Lisesi, Uluğbey Lisesi) okuyan 268 öğrenciye anket formu uygulanmış, alınan cevaplar SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, demokratik değerlerin benimsenmesi konusunda üç okul arasında bir farklılaşmadan çok, bütün okullar için, demokratik değerlerin benimsenmesinde önemli eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her üç okulda okuyan öğrenciler için de, ailede ve okulda demokratik değerlerin öğrencilere aktarılmadığı gözlenmiştir.

Gülmez (1994), "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi" adlı çalışmasında; farklı belgelerden faydalanarak insan hakları ve demokrasi eğitiminin hukuksal dayanaklarını ortaya koymuş, demokrasi ve insan hakları eğitiminin ulusal ve uluslararası belgelerdeki önemini, ilköğretim programı ve ders kitaplarındaki yerini, konu ile ilgili sunduğu bildirilerinizle almıştır. Demokrasi eğitiminin hem ulusal hem de uluslararası hukuk açısından bir zorunluluk olduğuna değinen yazar, demokrasi eğitiminin vatandaşlar için bir hak ancak devlet için ise bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir.

Turan (2001), "Demokratik Bir Toplum ve Okulda Bir Lider Olarak Öğretmenin Rolü" adlı çalışmasında, demokrasinin bir toplumsal barış projesi olarak ne ifade ettiği ve bu yaşam biçiminin gerçekleşmesinde temel öğeler olarak eğitim ve vatandaşlık kavramının yeri ve toplumsal bir lider olarak öğretmenin demokratik bir

toplum oluşturma sürecindeki rolünü eleştirel teori açısından irdelemiştir. Demokratik sürece katılacak bireylerin yetiştirilmesi ve insani değerlerin çocuklara öğretilmesinin yaşamsal bir öneme sahip olduğuna değinen yazar, vatandaşlık eğitimi, Türk tarihi, edebiyat, vatandaşlık bilgisi, sosyal bilgiler derslerinde çoğunluğun yönetimine saygı, bireysel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması, hoşgörü ve tolerans sahibi bireylerin yetiştirilmesi gibi konuların islenmesinde fayda olacağını düşünmektedir. Türkiye’de yeni yetişenlerin hak ve sorumluluklarını bilmeleri -ve bunlar yapıcı bir şekilde, özgüm ve demokratik toplumda kullanabilmeleri için, eğitim liderlerine, öğretmenlere ve eğitim programını hazırlayan uzmanlara büyük rol düşmekte olduğu belirtilmiştir.

Güneş (2002), sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitiminin önkoşullarını, devlet-eğitim-birey ilişkisi çerçevesinde irdelediği çalışmasında, demokrasi ve insan hakları eğitimi için, iç içe geçmiş üç temel önkoşulun (sorunun) asılması gerektiğine değinmiştir. Bu sorunlardan ilki devletin "taraf niteliğinin, genel eğitim politikalarında olduğu gibi, demokrasi ve insan hakları eğitiminde de belirleyici bir etkisinin olmasıdır. Yazar ikinci olarak, demokrasi ve insan haklarını bir yaşam biçimine dönüştürememenin önündeki engelin bilim yönetimine uygun düşünmemekten kaynaklandığına değinmiştir. Son olarak "önyargılar" üzerine kurulu bir bilim ve eğitim anlayışının yıkılamayışının demokrasi ve insan hakları için bir sorun teşkil ettiğini belirtmiştir.

Kıncal ve Işık (2003), eğitilmiş bireylerin sahip olması gereken demokratik değerlerin neler olması gerektiğini tartışmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, demokratik eğitimin niçin gerekli olduğu, literatürde yer alan demokratik değerlerin neler olduğunun belirlenmesi ve bu değerlere ilişkin olarak bireylerin sahip olması gereken davranışların neler olması gerektiği konularına değinmişlerdir. Araştırmacılar demokratik değerlerin literatürde yer alma sıklığına göre yaptıkları değerlendirme sonucunda sıralama; eşitlik, yasama saygı, adalet, özgüllük, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişme, mükemmellik ve etkililik şeklinde olmuştur. Bu asamadan sonra bu değerlere ilişkin bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor davranışlar örnek verilmiştir.

Şahin (2003), "Çok Kültürlülük, Demokrasi ve Öğretim Dili" çalışmasında ülkemizdeki farklı etnik grupların özellikle Avrupa Birliği sürecinde "Anadilde Eğitim Hakkı" veya "Etnik Bir Dilde Eğitim Hakkı" tartışmalarının sadece eğitsel değil aya zamanda siyasal ve kültürel bir konu olduğuna değinmiştir. Ülkemizin çok kültürlü yapısından kaynaklanan ve geç kalınmış düzenlemeler nedeniyle bu türden sorunların kaynaklarının araştırılması önemli bir konu olduğuna değinilmiştir. Araştırmacı çalışmasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleriyle ilgili veriler derlenmiş, olası sorun kaynaklarının tespiti ve ivedilikle demokratik önlemlerin alınmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada verilen Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki eğitime ilişkin veriler, bu bölgelerdeki eşitsizliğin ve eğitim sorunlarının nedenlerini açıkça ortaya koymuştur. Örneğin okullaşma oranının bölgede ülke ortalamasının altında olması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının diğer bölgelere kıyasla en yüksek oranda olması (ortalama 33) çarpıcı örneklerdir.

Yeşil (2003), "Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Haklara Temeli" adlı çalışmasında, demokratik eğitim ortamının insan haklarına uygunluğu açısından değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütleri belirlemeye çalışmıştır. Bu ölçütler, eğitim ortamının fiziksel, bilgi, kural, ifade özgürlüğü, katılım özgürlüğü, sosyal ilişkiler ve sorumluluk boyutları olarak belirlenmiştir. Fiziksel boyutta, eğitim ortamının yeterli ve uygun imkânlarla sahip olmasının, eğitim etkinliklerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi ve bireysel yeteneklerin gelişebilmesi için bir ön şart olduğuna değinilmiştir. Bilgi boyutunda, eğitim programlarında insan hakları ile ilgili bilgilere yer verilmesi, yönetici ve öğretmenler tarafından ise çeşitli dersler, duyurular, sosyal etkinlikler vb. aracılığıyla öğrencilerin bu konularda bilgilendirilmelerinin sağlanması gerektiğine değinilmiştir. Kural boyutu ise eğitim ortamında var olan ve uyulması gereken kurallarla ilgilidir.

Kepenekçi (2003b) "Demokratik Okur" adlı çalışmasında demokrasinin en iyi şekilde isleyebilmesi için, demokrasiyi bilen vatandaşların yetiştirilmesi gereğine değinmektedir. Bu gerekliliğin gerçekleşebilmesi için çocuğun içinde bulunduğu aile

ve okul gibi kurumlarda demokratik değerlerin sergilenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada okulu demokratik yapan etmenler şöyle sıralanmıştır:

- Okul ve sınıf iklimi(havası)
- Okulda katılım
- Öğretmen katılımı
- Öğrenci katılımı
- Aile katılımı

Çalışmada demokratik okulda demokratik sınıf ortamları oluşturulmasının önemine yer verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında okuldaki tüm insanlar (yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve hatta aileler) arasında demokrasinin öngördüğü ilişkiler ağının olması gerektiğine değinilmiştir. Ancak okuldaki bireyler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasının tek başına okulu demokratik yapamaya yetmeyeceği, demokrasinin özünü oluşturan "katılım" ilkesinin okul ortamında da hayata geçirilmesinin şart olduğu belirtilmiştir. Katılımdan anlaşılması gerekenin, okulun eğitim, yönetim işleri ile ilgili alınacak kararlara ve yapılacak etkinliklere öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin katılımının sağlanması olduğu belirtilmiştir.

Işık ve diğerleri (2004), demokratik davranışlar kazandırma açısından Hayat Bilgisi dersi programı amaçlarını ve bu amaçların tarihsel süreç içindeki değişim ve gelişimleri incelemişlerdir. İlköğretim öğrencilerine demokratik davranışları (kurallara uymanın önemini, birlikte çalışmayı, yaşadığı arkadaşlarına anlayışlı davranmayı, karşı görüşte olanlara tolerans gösterme gibi özellikleri) kazandırma özelliği açısından incelenen, Cumhuriyetten bu döneme kadarki Hayat Bilgisi programlarında ilk kez demokratik davranış kazandırmaya yönelik amaç ifadesinin 1968 tarihli ilkokul programında çok genel bir biçimde yer aldığına değinilmiştir. 1998 yılında uygulamaya konan hayat bilgisi ders programında bu yöndeki amaç sayısında artış görüldüğüne değinilmiş, bununla birlikte genel amaçlar içerisinde bunun yeterli olmadığına dikkat çekilmiştir.

Oğuz (2004) çalışmasında, demokratik değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin, demokratik eğitim ortamlarını nasıl oluşturmaları gerektiğini ve demokratik eğitim ortamının sağlanması için hangi yöntemleri uygulayabileceğini irdelenmiştir. Araştırmada, demokratik eğitim ortamı nasıl oluşturulabilir? Demokratik eğitim ortamında öğretmen ve öğrencilerin rolü nedir? Demokratik değerlerin kazandırılmasında etkin öğretim yöntemleri nelerdir? sorularına cevap aramaya çalışılmıştır. Araştırmacı öğrencilere demokratik kazandırılması için sınıfta uyulacak bazı ilkeleri şöyle sıralamıştır;

1. Etkin katılımı sağlama,
2. Öğretimde ders kitabı baskınlığından kurtulma,
3. Yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme,
4. Öğrenciye karar alma ve problem çözme olanağı sağlama,
5. Tartışmalı konulara yer verme,
6. Bireysel sorumluluk verme,
7. İnsana saygıyı benimseme,
8. İlgı duymayı teşvik etme.

Demokrasi ve insan hakları eğitiminin iki yolla gerçekleştirilebileceğini belirten araştırmacı, bu yolları bilgi aktarına ve eğitim sistemi içinde yaşantılar yoluyla tutumlar kazandırma olarak açıklamıştır. Bu iki yaklaşımın birlikte uygulanmasının, yalnız bir tanesinin uygulanmasından daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, baskıcı olmaması, öğrencilerle iyi ilişkiler kurması ve model davranışlar göstermesinin önemi vurgulanmıştır (Oğuz, 2004).

Özsoy (2004), "Demokrasi Eğitimi 'nine İmkânsızlığı Üzerine" adlı çalışmasında demokrasi eğitimi düşüncesinin temelinde yatan açık ve da örtük kimi varsayımları sıralamış, bu varsayımları "demokrasim" ve "pedagojizm" olarak adlandırılan iki yanılısma kategorisi altında toplamış ve eleştirel bir çözümleme yapmıştır. Araştırmacı demokrasinin eğitim yoluyla değil, demokrasiyle öğrenilebileceği, demokrasiyi öğrenme ve birbirine öğretme yetki ve sorumluluğunun öğretmenlerin ve uzmanların tekelinden kurtarılarak, demokrasinin gerçek aktörleri olarak "demos"a geri verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Şimşek ve Ceylan (2004), okul kültürünün demokrasi eğitimine etkisini incelemiştir. Araştırmada önce demokrasi ve eğitim kavramları irdelenmiş, ardından demokrasi eğitimi ve okul yönetimi ile demokrasi eğitimi ve okul kültürü ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada, demokrasinin sadece ders konuları ile değil, demokrasi kültürüne sahip bir okul ortamının pratiği yapılarak öğrenilebileceğine değinilmiştir. Bu aşamada, okul kültürünün yaratıcısı ve geliştiricisi oldukları için öncelikle okul müdürlerininse ardından öğretmenlerin temel sorumlulukları olduğuna değinilmiştir. Ayrıca derslerde islenen demokrasi konularının uygulamaya aktarılabilmesi en etkili ortamlardan birinin de sınıf ortamı olduğu ve öğretmenlerin demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalarının öğrencilerde demokratik davranışları geliştireceği belirtilmiştir.

Çalışmasında Liberal ve Marksist Demokrasi anlayışlarını irdeleyen Ünal (2004), demokrasi perspektiflerine ilişkin çözümlemelerden yola çıkmış ve her bir demokrasi anlayışı ile ilgili olarak demokrasi-eğitim ilişkisinin pratikte nasıl kurulduğu üzerinde durmuştur. Çalışmada, liberal demokrasilerin, hem eğitim sunumunun piyasa içine çekilmesi hem de eğitim politikalarının ve eğitim ortamlarının sınıflarda demokrasi derslerinin verilmesini de kapsayacak biçimde dönüştürülmesi yoluyla eğitime yansıdığı belirtilmiştir.

Yeşil (2004), çalışmasında demokrasi eğitiminde tartışmanın yeni belirlemek ve önündeki engellere dikkat çekerek bu yöntemden daha etkili bir şekilde yararlanabilme yollarını irdelemeyi amaçlamıştır. Okulda ve günlük yaşamda tartışmanın etkili bir şekilde kullanılmadığına değinen yazar, bunun nedenleri olarak (1) tartışma bilinçsizliği, (2) tartışılmazlık kültürü, (3) bireyin olumsuz tutumları ve (4) yanlış eğitim anlayış ve uygulamaları göstermiştir. Bu olumsuz etkilerin giderilebilmesi için okul ve aile gibi eğitim kurumlarına, topluma önderlik yapabilecek öğretmen, ebeveyn, bilim adamı, yazar ve düşünürlere, medyaya ve kurumların yöneticilerine büyük sorumlulukların düştüğü belirtilmiştir. Çalışmada ayanca tartışma yönteminden daha etkin yararlanabilmek için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Can (2005) çalışmasında, Türk Milli Eğitim Sistemi 'de ki demokrasi eğitimi ve sorunlarını araştırmıştır. Araştırmayla ilgili veriler literatür taraması yöntemiyle sağlanmıştır. Yazar, öncelikle "Demokrasi Eğitimi ve Okul", "Demokrasi Eğitimi" kavramlarını incelemiş, ardından demokratik katılımı ilgili Milli Eğitimdeki gelişmeleri ele alınmıştır. Bu bağlamda eğitim programları, yönetmelikler incelenmiş ve daha sonra "Müfredat Laboratuvar Okulları" ve "Toplam Kalite Yönetimi" uygulamalarındaki öğrenci merkezli eğitim anlayışına, öğrenci katılımına dayalı yönetim gibi demokratik katılımı sağlamaya dönük çabalara değinilmiştir. Okulda demokrasi uygulamaları ve bu uygulamalardaki sorunlar da ele alan yazar günümüzde okullarda aşağıdaki sorunların hala var olduğunu belirtmiştir:

1. Eskisi kadar olmasa da bugün hala okullarda ezberci eğitimin varlığından söz edilmektedir.
2. Dersler daha çok anlatım yöntemi ile yapılmaktadır. Bu yöntem ile düşünen, tartışan, irdeleyen, düşünsel bir ürün ye da nesne ortaya koyan bireyler yetiştirmek mümkün değildir.
3. Demokratik katılımın göstergeleri olan grup etkinlikleri, eğitsel kol etkinlikleri, sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlikler yapılması istendiği ve dosyalarda olması gerektiği için yapılıyorsa böyle bir okulda demokratik etkililik ve gelişme yetersiz olacaktır.

Arabacı (2005), çalışmasında öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi kavramlarını irdelemiştir. Çalışmada demokratik değerlerin öğrencilere öğretilmesinin önemine ve sınıf ortamında kuralların oluşturulması, etkinliklerin planlanması, dersliklerin düzenlenmesi, disiplinin sağlanması vb. konularda öğretmenlerin tek başlarına karar vermemeleri, öğrencilerinde bu eylem ve etkinliklere katılmalarının sağlanmasına değinilmiştir. Öğretim etkinliklerinde de öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulması, yaratıcılığa önem verilmesi ve öğrenme yöntemlerinde daha çok işbirlikçi grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiğine değinilmiştir. Çalışmada daha sonra ezberci yaklaşıma dayanan ve öğrenci merkezli eğitim anlayışları açıklanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma için belirlenen evren ve örneklem, araştırma da kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmalar, yapıldıkları çevreye ya da araştırma ortamına göre laboratuvar ve saha araştırmaları; düzeylerine göre kuramsal ve uygulama araştırmaları; yöntem ya da zamana göre tarihi, betimleme ve deneysel araştırmalar olarak adlandırılabilir (Kaptan, 1998: 45). Bu bağlamda, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma; düzeyine göre uygulama, çevresine göre saha, yöntemine göre ise betimsel bir araştırma olarak nitelendirilebilir.

Bu araştırma, halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlaması (Karasar, 2005: 77) yönüyle, betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1993: 59). Başka bir deyişle tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde ‘gözleyip’ belirleyebilmektir (Karasar, 2005: 77).

Bu model, davranış bilim ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği, kurumların “ne” olduğunu anlamak ve betimlemek, kurumun mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan yapılabilir (Kaptan, 1993: 60).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan resmi ortaöğretim okullarından genel liselerde görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2005–2006 öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içindeki 19 genel lisede 916 öğretmen görev yapmakta ve 22023 öğrenci öğrenim görmektedir. Okul, öğretmen ve öğrencilerin sayısal verileri aşağıdaki Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Malatya Merkez İlçede Yer Alan Genel Liseler, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

SIRA NO	İLÇE ADI	OKUL ADI VE TÜRÜ	ÖĞRETMEN SAYISI			TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI		
			E	K	T	E	K	T
1	Merkez	20 Mayıs Vakfı Turgut Özal L	61	33	94	1040	684	1724
2	Merkez	Atatürk Kız Lisesi	45	27	72	0	1987	1987
3	Merkez	Fatih Lisesi	60	28	88	1648	689	2337
4	Merkez	Gazi Lisesi	38	16	54	740	551	1291
5	Merkez	Hacı Ahmet Akıncı Lisesi	45	24	69	1047	917	1964
6	Merkez	Kubilay Lisesi	38	9	47	710	617	1327
7	Merkez	Malatya Cumhuriyet Lisesi	47	34	81	1235	891	2126
8	Merkez	Malatya Lisesi	71	36	107	1190	853	2043
9	Merkez	Mareşal Fevzi Çakmak Lisesi	3	8	11	70	35	105
10	Merkez	Metin Emiroğlu Lisesi	22	9	31	342	281	623
11	Merkez	Orgeneral Eşref Bitlis Lisesi	23	21	44	507	322	829
12	Merkez	Sümer Lisesi	44	19	63	1052	663	1715
13	Merkez	Turgut Özal Lisesi	37	16	53	745	510	1255
14	Merkez	Yeşiltepe Lisesi	16	10	26	317	188	505
15	Merkez	Yusuf Kenan Lisesi	11	7	18	147	80	227
16	Merkez	Beydağı Anadolu Lisesi	14	4	18	134	165	299
17	Merkez	Malatya Anadolu Lisesi	27	18	45	398	329	727
18	Merkez	Turgut Özal Anadolu Lisesi	26	13	39	319	257	576
19	Merkez	Malatya Fen Lisesi	21	5	26	236	127	363
TOPLAM			649	337	986	11877	10146	22023

Araştırmanın evreninde; 649'ü erkek, 337'si kadın olmak üzere toplam 986 öğretmen ile 11877'si erkek, 10146'sı kadın olmak üzere toplam 22023 öğrenci yer almaktadır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2005–2006 öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan resmi genel liselerde görev yapan ve araştırmacının benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşan evrenden yansızlık kuralına göre seçim yaparak oransız küme örnekleme (Karasar, 2002: 114) yoluyla belirlediği 8 lisedeki 470 öğretmen ve 10 698 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okullar aynı zamanda araştırmanın alt evreni olarak değerlendirilmiştir. Örneklem dâhilindeki okullar, öğretmen ve öğrenci sayıları Çizelge 2’ de verilmiştir.

Çizelge 2. Araştırmada Yer Alan Okul, Öğretmen ve Öğrencilerin Sayısal Verileri

SIRA NO	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI			ÖĞRENCİ SAYISI		
		E	K	T	E	K	T
1	Atatürk Kız Lisesi	45	27	72	0	1987	1987
2	Fatih Lisesi	60	28	88	1648	689	2337
3	Gazi Lisesi	38	16	54	740	551	1291
4	Kubilay Lisesi	38	9	47	710	617	1327
5	Malatya Lisesi	71	36	107	1190	853	2043
6	Metin Emiroğlu Lisesi	22	9	31	342	281	623
7	Malatya Anadolu Lisesi	27	18	45	398	329	727
8	Malatya Fen Lisesi	21	5	26	236	127	363
TOPLAM		322	148	470	5264	5434	10698

Balcı’nın (1995: 110) aktardığına göre, Anderson (1990:202) farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklüklerini ve %95 kesinlik düzeyine ilişkin alınacak örneklemin büyüklüğünün Çizelge 3’ de belirtildiği gibi olabileceğini ifade etmektedir.

Çizelge 3. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi.

(Tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem)

Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1.000	277	375	516	705
5.000	356	535	879	1622
50.000	381	593	1044	2290
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

Araştırmanın örneklemini olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin tamamına (N=470) veri toplama aracı uygulanmıştır. Öğrencilere ise 1500 adet ölçek uygulanmış. Uygulama sonucunda yapılan değerlendirmede hatalı ve eksik doldurulan araçlar belirlenip araştırma kapsamından çıkarıldıktan sonra geriye kalan 227 öğretmen ve 953 öğrenci veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 3’ de görüldüğü gibi, bu çalışmada örnekleme alınan toplam 227 öğretmen ve 953 öğrenci sayısı ile ilgili orantı düzeyi dikkate alındığında; araştırma örneklemini büyüklüğünün evreni temsil etmede yeterli olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demirtaş (2004) tarafından geliştirilen **“Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği”** uyarlanarak kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi için ilk aşamada alan yazın taranarak demokratik sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışları ifade eden bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu taslak ölçek biçiminde düzenlenmiş, anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı ile ilgili olarak alan uzmanlarından dönütler alındıktan sonra 30 maddelik bir denemelik ölçek olarak yeniden düzenlenmiştir.

Maddeler 1’den 5’e doğru giden beş seçenekli Likert türü bir değerlendirme ölçeği haline getirilmiştir. Denemelik ölçeğin ön uygulaması 2002–2003 Öğretim Yılında Eğitim Fakültesinin çeşitli programlarında ve sınıflarında okuyan ve şans yoluyla seçilen 218 öğrenciyle yapılmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinde, faktör yükü en az .30 ve üstü olan maddeler, bulunduğu faktördeki yükü ile diğer faktörlerdeki yükü arasında en az .20 fark olan maddeler seçilerek çözümlemeler tekrarlanmıştır. Çözümlemeler sonucunda faktör yükleri .40’ın üzerinde olan 25 madde ölçeğin son şeklinde yer almıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğinin bir göstergesi olan iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .76 olarak bulunmuştur. Bu sayı ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracının bu araştırmada kullanılabilmesi için hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Veri toplama aracında yer alan ifadeler hem öğretmenlere ve öğrencilere hitap edecek biçimde yeniden düzenlenmiştir. Öğretmenlere ayrı ve öğrencilere ayrı olmak üzere iki ayrı form halinde düzenlenen denemelik ölçeklerin ön uygulaması 120 lise öğretmeni ve 175 lise öğrenci ile 2005–2006 öğretim yılında tekrarlanmış ve bu ön uygulama üzerinde yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Yeniden düzenlenmiş ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Öğrenci uygulaması için faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiş ve öğrenci uygulaması için $KMO = .961$, Bartlett’s Test of Sphericity = 8133.759, $p < .000$ olarak bulunmuştur. Bulunan KMO değerinin Pallat (2001) tarafından önerilen en düşük .60 değerinden büyük olması ve Bartlett testi sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıncaya faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinde, faktör yükü en az .30 ve üstü olan maddeler, bulunduğu faktördeki yükü ile diğer faktörlerdeki yükü arasında en az .20 fark olan maddeler seçilerek çözümlemeler tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda ölçme araçlarında yer alan maddelerin faktör yüklerinin .40’ın üzerinde olduğu ve veri

toplama aracının tek boyutlu olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). Veri toplama araçlarında yer alan maddelerin faktör yükleri Ek A' da verilmiştir. Veri toplama aracının öğrenci uygulaması için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin ilk üç faktörünün öz değeri ve açıkladığı varyans yüzdesi Çizelge 4' de yer almaktadır.

Çizelge 4. Öğretmenlere Uygulanan Ölçekte Yer Alan Maddelerin İlk Üç Faktörünün Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi

FAKTÖR	Öz değer	Açıklanan Varyans
1	8.774	35.096
2	1.498	5.991
3	1.106	4.425

Öğretmen uygulaması için faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiş ve öğrenci uygulaması için KMO= .831, Bartlett's Test of Sphericity= 1552,737 $p<.000$, olarak bulunmuştur. Bulunan KMO değerinin Pallat (2001) tarafından önerilen en düşük .60 değerinden büyük olması ve Bartlett testi sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıncı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinde, faktör yükü en az .30 ve üstü olan maddeler, bulunduğu faktördeki yükü ile diğer faktörlerdeki yükü arasında en az .20 fark olan maddeler seçilerek çözümlemeler tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda ölçme araçlarında yer alan maddelerin faktör yüklerinin .40'ın üzerinde olduğu ve veri toplama aracının tek boyutlu olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). Öğretmen uygulaması için veri toplama araçlarında yer alan maddelerin faktör yükleri Ek A' da verilmiştir.

Veri toplama aracının öğretmen uygulaması için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin ilk üç faktörünün öz değeri ve açıkladığı varyans yüzdesi Çizelge 5' de yer almaktadır.

Çizelge 5. Öğrencilere Uygulanan Ölçekte Yer Alan Maddelerin İlk Üç Faktörünün Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Yüzdesi

FAKTÖR	Öz değer	Açıklanan Varyans
1	6.169	24.676
2	1.960	7.839
3	1.587	6.349

Kaya'nın Doğan (2002)' dan aktardığına göre, sosyal bilimlerde veri toplama amacıyla kullanılan bir ölçme aracının tek boyutlu bir ölçek olarak kabul edilmesinin iki temel koşulu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin toplam varyansın en az %30'u olması, diğeri ise birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin yaklaşık 3–3,5 katından daha büyük olmasıdır (Kaya, 2005: 225). Bu iki ölçüt açısından baktığımızda öğrenci uygulaması için birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin %30'un üzerinde (35.096) olduğu görülmektedir. Öğretmen uygulaması içinse %30'un altında olduğu (24.676) ancak birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinden 4 kat fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki davranışlarının demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye dönük bu ölçeğinin hem öğrenci uygulaması hem de öğretmen uygulaması için bir faktörden oluştuğunu göstermektedir.

Veri toplama araçlarının güvenilirliğinin bir göstergesi olan iç tutarlılığını belirlemek için yeniden Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve öğrenci uygulaması için .76 ve öğretmen uygulaması için .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması

Veri toplamak amacıyla geliştirilen, “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği”nde yer alan maddeler Likert tipi ve beşli olarak derecelendirilmiştir. Dereceleme maddeleri; “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Yanıtlar “Hiçbir zaman”dan “Her zaman”a ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Her seçeneğe denk gelen puan aralıkları hesaplanmış ve aritmetik ortalamalar, ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00–1.80 arasındaki ortalama değerler “Hiçbir zaman” ve “çok olumsuz”, 1.81–2.60 arasındaki değerler “Nadiren” ve “olumsuz”, 2.61–3.40 arasındaki değerler “Ara sıra” ve “orta puan”, 3.41–4.20 arasındaki değerler “Çoğu zaman” ve “olumlu” ve 4.21–5.00 arasındaki değerler ise “Her zaman” ve “çok olumlu” olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin önce her madde için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların öğretmenler için bağımsız değişkenlerden cinsiyete farklılık gösterip göstermediğini hesaplamak için t testi, kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için F testi yapılmıştır. Uygulanan t-testi ve F testi için dağılımın homojen olup olmadığı Levene’nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene’s Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Öğrenci verileri ise bağımsız değişkenlerden cinsiyet için t testi ve sınıf değişkeni için F testi yapılarak değerlendirilmiştir. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda, farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan karşılaştırmalarda LSD testi uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da t testi yapılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 13,0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak benimsenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde önce örnekleme oluşturan öğretmen ve öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlere göre dağılımları çizelgeler halinde verilmiş, daha sonra araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına bağlı kalınarak bu problemlere yanıt oluşturmak üzere elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen ve Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

4.1.1. Araştırma kapsamına toplam 227 öğretmen alınmış ve bu öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler aşağıda Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	74	32.60
Erkek	153	67.40
Toplam	227	100

Çizelge 6’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin 74’ü kadın (%32.60), 153’ü erkektir (% 67.40). Bu durumun nedeni ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun erkek olmasıdır.

4.1.2. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler kıdemlerine göre 5 gruba ayrılmıştır ve bu öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bilgileri aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Çizelge 7. Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Kıdemleri

Kıdem	N	%
1–5 yıl	13	5.73
6–10 yıl	51	22.47
11–15 yıl	66	29.07
16–20 yıl	46	20.26
21 ve yukarısı	51	22.47
Toplam	227	100

Çizelge 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğunu 11–15 yıl arası kıdemle çalışan öğretmenler oluştururken, en küçük grubu ise 1–5 yıl arası kıdemle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu da bize Malatya ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin çok az bir kısmının genç öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

4.1.3. Araştırma kapsamına katılan öğretmenlerin branşlarına göre ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Çizelge 8. Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Branşları

Branş	N	%
1. Matematik	41	18.07
2. Fizik	18	7.93
3. Türk Dili ve Edebiyatı	39	17.18
4. Kimya	19	8.37
5. İngilizce	26	11.45
6. Coğrafya	12	5.29
7. Resim iş	11	4.85
8. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	3.08
9. Tarih	10	4.41
10. Müzik	6	2.64
11. Beden Eğitimi	8	3.52
12. Felsefe	6	2.64
13. Biyoloji	16	7.05
14. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	2.64
15. Bilgi Teknolojileri	2	0.88
Toplam	227	100

Çizelge 8’de görüldüğü üzere örneklem grubuna alınan öğretmenlerin çoğunluğunu Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerden en azını ise Bilgi Teknolojileri dersi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

4.1.4. Araştırma kapsamına toplam 953 öğrenci alınmış ve bu öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kız	493	51.73
Erkek	460	48.27
Toplam	953	100

Çizelge 9’da görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sayıları birbirine yakındır.

4.1.5. Araştırma kapsamına toplam 953 öğrenci alınmış ve bu öğrencilerin okudukları sınıfları gösteren bilgiler aşağıda Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Okudukları Sınıf

Sınıf	N	%
Lise 1. sınıf	427	44.81
Lise 2. sınıf	315	33.06
Lise 3. sınıf	211	22.14
Toplam	953	100

Araştırma kapsamına alınan ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerden Lise 3 üncü sınıf öğrencilerine, derslerinin yoğunluğu ve ÖSS’ye (Öğrenci Seçme Sınavı)

hazırlandıkları için diğerlerine oranla daha az sayıda ulaşılabilmektedir. En çok katılımı ise Lise 1 inci sınıf (427 kişi, % 44.81) öğrencileri göstermiştir.

4.2. Bu bölümde ise araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına bağlı kalınarak bu problemlere yanıt oluşturmak üzere elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.2.1.Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde düzenlenmişti: “ **Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri nelerdir?**” Bu alt probleme ilişkin bulgular, aşağıda önce genel bir tabloda ele alınmış; daha sonra alt probleme ilişkin yorum yapılmıştır.

Tablo 3. Resmi Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşleri

Demokratik Tutum Ölçeği Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerime birey olarak değer veririm.	-	-	1	.4	-	-	64	28.2	162	71.4	4.70	.485
2. Öğrencilerim sınıf ortamında komularla ilgili kişisel düşüncelerini özgürce ifade edebilirler.	-	-	2	.9	10	4.4	80	35.2	135	59.5	4.53	.625
3. İşlenecek dersle ilgili konuyu paylaşmadan önce, o konuya ilişkin öğrenci görüşlerine, bakış açılarına başvururum.	2	.9	6	2.6	54	23.8	112	49.3	53	23.3	3.91	.807
4. Bütün öğrencilerle diyalog kurarım.	1	.4	2	.9	15	6.6	111	48.9	98	43.2	4.33	.680
5. Öğrencilere derslerde söz hakkı veririm.	-	-	-	-	2	.9	57	25.1	168	74.0	4.73	.463
6. Öğrencileri derslere katmak için çaba gösteririm.	-	-	1	.4	2	.9	72	31.7	152	67.0	4.65	.521
7. Dersi zevkli anlattığımı düşünüyorum.	-	-	1	.4	19	8.4	140	61.7	67	29.5	4.20	.597
8. Sınıftaki öğrenciler arasında ayrım yaparım.	177	78.0	36	15.9	3	1.3	4	1.8	7	3.1	1.36	.858
9. Derste bir diktatör gibi davranırım.	164	72.2	44	19.4	19	8.4	-	-	-	-	1.36	.632
10. Öğrencileri notla tehdit ederim.	161	70.9	42	18.5	17	7.5	6	2.6	1	.4	1.43	.780
11. Mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izlerim ve bunları işime yansıtırım.	1	.4	3	1.3	27	11.9	110	48.5	86	37.9	4.22	.737
12. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilişkin olarak “ne yapacağımı seçme ve belirleme” hakkını kullanmalarını desteklerim.	-	-	3	1.3	16	7.0	112	49.3	96	42.3	4.32	.664
13. Sınıfta demokratik-olumlu bir hava yaratırım.	-	-	-	-	3	1.3	108	47.6	116	51.1	4.49	.526
14. Öğrencilerime güvenir ve bunu öğrencilerime iletirim.	-	-	5	2.2	20	8.8	109	48.0	93	41.0	4.27	.714
15. Öğrencilerime karşı önyargılıyım.	190	83.7	32	14.1	2	.9	-	-	3	1.3	1.21	.586
16. Öğrencilerim gerektiğinde beni eleştirebilir.	4	1.8	14	6.2	55	24.2	84	37.0	70	30.8	3.88	.973
17. Öğrencilerimin başarısını adil olarak değerlendiririm.	6	2.6	-	-	1	.4	41	18.1	179	78.9	4.70	.732
18. Sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü davranışlar sergilerim.	188	82.8	27	11.9	4	1.8	4	1.8	4	1.8	1.27	.745
19. Öğrencilerimle karşılıklı sevgi-saygı içinde olduğumu düşünüyorum.	-	-	2	.9	4	1.8	96	42.3	125	55.1	4.51	.582
20. Gerektiğinde öğrencilerimi dinlerim.	-	-	-	-	1	.4	66	29.1	160	70.5	4.70	.468
21. Sınıfla ilgili alınacak kararlara öğrencilerimi de katarım.	-	-	1	.4	6	2.6	90	39.6	130	57.3	4.53	.573
22. Öğrencilerimi anlamaya çalışırım.	-	-	1	.4	1	.4	85	37.4	140	61.7	4.60	.525
23. Öğrencileri sınıf içi ve dışı çalışmalarda işbirliği yapmaya özendiririm.	1	.4	5	2.2	13	5.7	103	45.4	105	46.3	4.34	.727
24. Öğrencilerimi eleştirirken yıkıcı değil yapıcıyım.	1	.4	-	-	3	1.3	86	37.9	137	60.4	4.57	.569
25. Sınıfta daha çok öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerine yer veririm.	-	-	1	.4	16	7.0	125	55.1	85	37.4	4.29	.614

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenler sınıf içi demokratik davranışlarının demokratik olduğunu düşünmektedirler. Bunu “derslerde öğrencilerime söz hakkı veririm” ($\bar{X}$ = 4.73); “öğrencilerime birey olarak değer veririm” ($\bar{X}$ = 4.70), “gerekğinde öğrencilerimi dinlerim” ($\bar{X}$ = 4.70), “öğrencilerim sınıf ortamında konularla ilgili kişisel düşüncelerini özgürce ifade edebilirler” ($\bar{X}$ = 4.53), “öğrencilerimi derslere katmak için çaba sarf ederim” ($\bar{X}$ = 4.65), “öğrencilerimi anlamaya çalışırım” ($\bar{X}$ = 4.60) davranışlarını “her zaman” sergilediklerini ifade ederek belirtmişlerdir.

Diğer yandan öğretmenler; “öğrencilerime karşı önyargılıyım” ($\bar{X}$ = 1.21), “ sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü davranışlar sergilerim” ($\bar{X}$ = 1.27), “sınıfta öğrenciler arasında ayırım yaparım” ($\bar{X}$ = 1.36), “ derste bir diktatör gibi davranırım” ($\bar{X}$ = 1.36) davranışlarını ise sınıfta “nadiren” sergilediklerini ifade ederek demokratik olmayan davranışları çok az sergilediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğretmenler, kendilerinin sınıf içinde demokratik davrandıklarını ve bunun gereklerini yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Bu durumu, demokratik davranışların öneminin farkında olmaları açısından, öğretmenler adına olumlu bir durum olarak değerlendirmek gerekir.

4.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemi “Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmıştır. Levene= .059, p=.808 olarak bulunmuş ve varyansların homojen olduğu anlaşıncı t testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	74	95.28	6.264	225	.126	.900*
Erkek	153	95.17	5.917			
*P>.05						

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Hem erkek hem de bayan öğretmenler sınıf içi demokratik davranışlara ilişkin benzer görüşlere sahiptir. Her iki öğretmen grubu sınıfta demokratik davrandıklarını ifade etmektedir.

4.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir? ” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
1–5 yıl	13	94.230	4.952
6–10 yıl	51	94.058	6.815
11.15 yıl	66	95.212	5.929
16–20 yıl	46	96.760	5.173
21 ve yukarısı	51	95.215	6.149
Toplam	227	95.211	6.019

Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene= .427, $p=.789$ olarak bulunmuş ve varyansların homojen olduğu anlaşıncı öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmış ve sonuç Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin F Testi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	190.692	4	47.673	1.323	.262
Gruplar içi	7997.159	222	36.023		
Toplam	8187.850	226			
* $p<.05$					

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının demokratikliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenler cinsiyet değişkeninde olduğu gibi mesleki kıdem değişkeninde de benzer düşünmektedirler.

4.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde düzenlenmişti: “Resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkenine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş	N	$\bar{X}$	SS
1. Matematik	41	94.734	5.176
2. Fizik	18	92.833	6.555
3. Türk Dili ve Edebiyatı	39	96.051	5.576
4. Kimya	19	94.684	6.245
5. İngilizce	26	96.038	4.935
6. Coğrafya	12	94.000	9.253
7. Resim iş	11	93.545	7.891
8. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	94.142	6.669
9. Tarih	10	96.900	4.483
10. Müzik	6	96.000	6.033
11. Beden Eğitimi	8	97.250	6.734
12. Felsefe	6	92.666	4.966
13. Biyoloji	16	96.125	4.759
14. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	99.000	9.818
15. Bilgi Teknolojileri	2	94.500	3.535
Toplam	227	95.211	6.019

Öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene= 1.141, $p=.324$ olarak bulunmuş ve varyansların homojen olduğu anlaşılmışa öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmış ve sonuç Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin F Testi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	422. 769	14	30.198	. 824	. 642
Gruplar içi	7765.081	212	36. 628		
Toplam	8187.850	226			

* $p<.05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre de anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenler her üç değişkende de benzer düşünmektedirler. Her üç değişkende de öğretmenler sınıf içi davranışlarının demokratik olduğunu ifade etmektedirler.

4.2.5.Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde düzenlenmişti: **“Resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri nelerdir?”** Bu alt probleme ilişkin bulgular, aşağıda önce genel bir çizelge tabloda ele alınmış; daha sonra alt probleme ilişkin yorum yapılmıştır.

Tablo 9. Resmi Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşleri

Demokratik Tutum Ölçeği Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretmenleriniz size birey olarak değer veriyor mu?	67	7.0	171	17.9	223	23.4	298	31.3	194	20.4	3.39	1.195
2. Sınıf ortamında konularla ilgili kişisel düşüncelerinizi özgürce ifade edebiliyor musunuz?	81	8.5	163	17.1	242	25.4	263	27.6	204	21.4	3.36	1.230
3. Öğretmenleriniz işlenecek dersle ilgili konuyu sizinle paylaşmadan önce, o konuya ilişkin görüşlerinize, bakış açılarınıza başvuruyor mu?	196	20.6	234	24.6	256	26.9	181	19.0	86	9.0	2.71	1.240
4. Öğretmenleriniz hem sizinle hem de diğer öğrencilerle diyalog kuruyor mu?	61	6.4	150	15.7	245	25.7	304	31.9	193	20.3	3.43	1.162
5. Öğretmenleriniz derslerde size söz hakkı veriyor mu?	18	1.9	54	5.7	162	17.0	355	37.3	364	38.2	4.04	0.973
6. Öğretmenleriniz sizi derslere katmak için çaba gösteriyor mu?	300	31.5	254	26.7	191	20.0	100	10.5	108	11.3	2.43	1.329
7. Öğretmenlerinizin dersi zevkli anlattığını düşünüyor musunuz?	150	15.7	206	21.6	264	27.7	224	23.5	109	11.4	2.93	1.239
8. Öğretmenlerinizin sınıftaki öğrenciler arasında ayrım yaptığını düşünüyor musunuz?	248	26.0	209	21.9	203	21.3	134	14.1	159	16.7	2.73	1.414
9. Öğretmenleriniz derste bir diktatör gibi mi davranmaktadır?	51	5.4	107	11.2	194	20.4	294	30.8	307	32.2	3.73	1.177
10. Öğretmenleriniz sizi notla tehdit etmekte midir?	269	28.2	193	20.3	189	19.8	135	14.2	167	17.5	2.72	1.449
11. Öğretmenlerinizi mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyen ve bunları işine yansıtan kişiler olarak görüyor musunuz?	182	19.1	215	22.6	243	25.5	217	22.8	96	10.1	2.82	1.260
12. Öğretmenleriniz sınıf içi etkinliklere ilişkin olarak “ne yapacağınızı seçme ve belirleme” hakkınızı kullanmanızı destekliyor mu?	125	13.1	188	19.7	245	25.7	233	24.4	162	17.0	3.12	1.277
13. Öğretmenleriniz demokratik-olumlu bir sınıf havası yaratmakta midir?	115	12.1	168	17.6	230	24.1	276	29.0	164	17.2	3.21	1.261
14. Öğretmenleriniz size güvenmekte ve bunu size iletmemekte midir?	159	16.7	202	21.2	226	23.7	217	22.8	149	15.6	2.99	1.316
15. Sizce öğretmenleriniz önyargılı mıdır?	153	16.1	241	25.3	230	24.1	174	18.3	155	16.3	2.93	1.313
16. Öğretmenlerinizi gerektiğinde eleştirebiliyor musunuz?	32.2	33.8	218	22.9	214	22.5	120	12.6	79	8.3	2.38	1.289
17. Öğretmenleriniz başarınızı adil olarak değerlendirmekte midir?	108	11.3	158	16.6	213	22.4	287	30.1	187	19.6	3.30	1.271
18. Öğretmenleriniz sınıfta sizi küçük düşürücü davranışlar sergilemekte midir?	66	6.9	97	10.2	206	21.6	287	30.1	297	31.2	3.68	1.208
19. Öğretmenlerinizin sizinle karşılıklı sevgi-saygı içinde olduğunu düşünüyor musunuz?	106	11.1	136	14.3	205	21.5	283	29.7	223	23.4	3.39	1.289
20. Öğretmenleriniz gerektiğinde sizi dinliyor mu?	278	29.2	269	28.2	227	23.8	97	10.2	82	8.6	2.40	1.243
21. Öğretmenleriniz sınıfla ilgili alınacak kararlara sizi katıyor mu?	112	11.8	124	13.0	232	24.3	270	28.3	215	22.6	3.36	1.285
22. Öğretmenleriniz sizi anlamaya çalışıyor mu?	125	13.1	150	15.7	251	26.3	259	27.2	168	17.6	3.20	1.272
23. Öğretmenleriniz sınıf içi ve dışı çalışmalarda işbirliği yapmanızı özendiriyor mu?	205	21.5	192	20.1	209	21.9	206	21.6	141	14.8	2.88	1.362
24. Öğretmenlerinizin eleştirirken yıkıcı değil yapıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	167	17.5	192	20.1	240	25.2	222	23.3	132	13.9	2.95	1.299
25. Öğretmenleriniz sınıfta daha çok sizin aktif olduğunuz öğretim yöntemlerine yer vermekte midir?	170	17.8	167	17.5	275	28.9	209	21.9	132	13.9	2.96	1.289

Tablo 9’ da görüldüğü gibi Genel Liselerde öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmamaktadırlar. Öğrenciler sınıf içi demokratik davranışların uygulanma sıklığının sorulduğu ölçekte; “Öğretmenlerinizi gerektiğinde eleştirebiliyor musunuz?” ($\bar{X}$ = 2.38) sorusuna “nadiren”, “Öğretmenleriniz derste bir diktatör gibi mi davranmaktadır?” ($\bar{X}$ = 3.73) sorusuna “çoğu zaman”, “Öğretmenleriniz sınıfta sizi küçük düşürücü davranışlar sergilemekte midir?” ($\bar{X}$ = 3.68) sorusuna “çoğu zaman” yanıtlarını vermişlerdir.

Diğer yandan, “Öğretmenleriniz derslerde size söz hakkı veriyor mu?” ($\bar{X}$ = 4.04) sorusuna “çoğu zaman”, “Öğretmenleriniz gerektiğinde sizi dinliyor mu?” ($\bar{X}$ = 2.40) sorusuna “nadiren”, “Öğretmenleriniz sizi derslere katmak için çaba gösteriyor mu?” ($\bar{X}$ = 2.43) sorusuna “nadiren” yanıtlarını vermişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin, öğretmen davranışlarının demokratikliğine ilişkin farklı düşüncelerini eğitim adına bir sorun olarak değerlendirmek olasıdır.

4.2.6.Araştırmanın altıncı alt problemi şu şekilde düzenlenmişti: “Resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? ” t testi yapmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene= .549, p=.459 olarak bulunmuş ve varyansların homojen olduğu anlaşıncı öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla testi yapılmış ve sonuç Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	493	78.00	13.080	951	2.077	.038
Erkek	460	76.19	13.764			

*p<.05

Tablo 10’ da görüldüğü üzere ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışlarına ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerini biraz daha demokratik bulmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yaklaşımlarının farklılığı ile açıklanabilir.

4.2.7.Araştırmanın yedinci alt problemi şu şekilde düzenlenmişti: **“Resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşleri öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?”** Tablo 11’ de sınıf değişkenine göre öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 11. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sayıları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Lise 1	427	79.072	12.497
Lise 2	315	76.523	14.152
Lise 3	211	74.094	13.595
Toplam	953	77.128	13.438

Öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmadan önce varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Levene=1.930, $p = .144$ olarak bulunmuş ve varyansların homojen olduğu anlaşıncaya F testi yapılmış ve sonuç aşağıda Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Resmi Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Farklılık Gösterip-Göstermediğini İlişkin F Testi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3670.957	2	1835.478	10.364*	.000
Gruplar içi	168245.43	950	177.100		
Toplam	171916.38	952			

* $p < .05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içindeki davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuç aşağıda Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Farklılık Gösterip-Göstermediğini İlişkin LSD Testi Sonuçları

Sınıf	Sınıflar	Ortalama Farkları	Anlamlılık Düzeyi
1. Sınıf	2. Sınıf	2.548*	.010
	3. Sınıf	4.977*	.000
2. Sınıf	1. Sınıf	-2.548*	.010
	3. Sınıf	2.429*	.040
3. Sınıf	1. Sınıf	-4.977*	.000
	2. Sınıf	-2.429*	.040

*p<.05

Tablo 13’ de görüldüğü üzere her üç sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ($X= 79.072$) ile ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin ($X= 76.523$) görüşleri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ($X= 74.094$) birinci sınıf öğrencilerinin lehine, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile ($X= 76.523$) üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Sınıf değişkeni açısından öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğrencileri, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine nazaran öğretmenlerinin sınıfta daha demokratik davrandıklarını ifade etmektedirler. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin okulda ilk yılları olması nedeniyle öğretmenlerinin tümünü yeterince tanımamaları, okul kurallarına daha çok uymaları, daha küçük yaşta olmaları nedeniyle öğretmenlerle fazla çatışmaya girmemeleri ve ilköğretimin havasını üzerlerinden atmamaları ile açıklanabilir. Diğer yandan dikkati çeken bir başka nokta sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin öğretmenlerini daha az demokratik olarak değerlendirmesidir.

4.2.8. Araştırmanın sekizinci alt problemi “**Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Görüşler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	Anlamlılık düzeyi
Öğrenci	953	77.12	13.43	1178	-19.802	.000
Öğretmen	227	95.21	6.01			

* $P > .05$

Tablo 14’ de görüldüğü gibi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde demokratik davrandıklarını ifade ederken öğrenciler bunun tersini ifade etmektedirler. Sınıf içi demokrasi konusunda oldukça farklılaşan öğretmen ve öğrenci görüşleri beraber değerlendirildiğinde, demokratik eğitim ve demokratik sınıf yönetimi konusunda eğitim olgusunun iki önemli bileşeni olan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin farklılaşmasının eğitimimiz adına olumlu bir durum olduğunu söylemek güçtür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Özet

Demokrasi durağan bir yaşam ya da kültürün ötesinde, temel ilkeleri saklı kalmak kaydıyla sürekli olarak gelişen ve değişen bir yönetim biçimini ifade eder. Demokratik bir yönetim, demokratik değerler üzerinden biçimlenir ve bu değerler korunup, savunuldukça demokrasiler gelişir. Bu nedenle demokrasiye inanan toplumlar yurttaşlarının bu değerlere sahip olmasını istemektedir. Çünkü ancak demokratik değerlere sahip, bunları içselleştirmiş bireyler demokratik toplum yapısını oluşturabilir. Bunu gerçekleştirmenin yolu da eğitimden geçmektedir. Eğitim, bireylere içinde bulunulan toplumun değerlerini ve ulaşmak istediği nihai hedefleri kazandırmanın ilk ve temel koşuludur. Demokratik bir toplum ancak demokratik bireylerle oluşabilir. Demokrasiyi benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi ise demokratik bir eğitim ve demokratik bir okul ile olanaklıdır.

Okullarda öğrenciler; birebir iletişim kurdukları, örnek aldıkları öğretmenleri aracılığıyla ve kendilerine sunulan eğitimsel yaşantılarla demokratik tutum ve değerlere sahip olabilir. Burada öğretmenlerin demokratik davranışların, öğrencilerle en yoğun ve kalıcı etkileşimin kurulduğu sınıf ortamlarında ne ölçüde kullandığı çok önemlidir. Çünkü bu tutum ve davranışlar daha sonra öğrencilerin düşüncelerini, yaşantılarını birebir etkileyeceği beklenir.

Bu araştırma, ortaöğretim okullarından genel lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Tarama modeline dayalı araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan resmi 19 genel lise, 916 öğretmen ve 22023 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise 8 lisedeki 470 öğretmen ve 10698 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demirtaş (2004) tarafından geliştirilen “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği” uyarlanarak kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ise aşağıdaki şekildedir:

5.2. Sonuçlar

Bu araştırmada alt problem sırasına göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

5.2.1. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmuşlardır. Öğretmenler sınıf içi demokratik davranışların uygulanma sıklığının sorulduğu ölçekte; “derslerde öğrencilerime söz hakkı veririm” ($\bar{X}=4.73$); “öğrencilerime birey olarak değer veririm” ($\bar{X}=4.70$), “gerektiğinde öğrencilerimi dinlerim” ($\bar{X}=4.70$), “öğrencilerim sınıf ortamında konularla ilgili kişisel düşüncelerini özgürce ifade edebilirler” ($\bar{X}=4.53$), “öğrencilerimi derslere katmak için çaba sarf ederim” ($\bar{X}=4.65$), “öğrencilerimi anlamaya çalışırım” ($\bar{X}=4.60$) davranışlarını “her zaman” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan öğretmenler; “öğrencilerime karşı önyargılıyım” ($\bar{X}=1.21$), “sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü davranışlar sergilerim” ($\bar{X}=1.27$), “sınıfta öğrenciler arasında ayırım yaparım” ($\bar{X}=1.36$), “derste bir diktatör gibi davranırım” ($\bar{X}=1.36$) davranışlarını ise sınıfta “nadiren” sergilediklerini ifade etmişlerdir.

2. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliği “cinsiyet” değişkenine göre araştırılmış ve yapılan “t testi” sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Hem erkek

hem de bayan öğretmenler sınıf içi demokratik davranışlara ilişkin benzer görüşlere sahiptir. Her iki öğretmen grubu da sınıfta demokratik davrandıklarını ifade etmektedir.

3. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliği “kıdem” değişkenine göre araştırılmış ve yapılan “F testi” (Anova) sonucunda mesleki kıdemlerine göre de anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler cinsiyet değişkeninde olduğu gibi sınıfta demokratik davrandıklarını ifade etmektedir.

4. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliği “branş” değişkenine göre araştırılmış ve yapılan “F testi” (Anova) sonucunda branş değişkenine göre de anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler “cinsiyet” ve “mesleki kıdem” değişkeninde olduğu gibi sınıfta demokratik davrandıklarını ifade etmektedir.

5.2.1. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulmamaktadırlar. Öğrenciler sınıf içi demokratik davranışların uygulanma sıklığının sorulduğu ölçekte; “Öğretmenlerinizi gerektiğinde eleştirebiliyor musunuz?” ($\bar{X} = 2.38$) sorusuna “nadiren”, “Öğretmenleriniz derste bir diktatör gibi mi davranmaktadır?” ($\bar{X} = 3.73$) sorusuna “çoğu zaman”, “Öğretmenleriniz sınıfta sizi küçük düşürücü davranışlar sergilemekte midir?” ($\bar{X} = 3.68$) sorusuna “çoğu zaman” yanıtlarını vermişlerdir.

Diğer yandan, “Öğretmenleriniz derslerde size söz hakkı veriyor mu?” ($\bar{X} = 4.04$) sorusuna “çoğu zaman”, “Öğretmenleriniz gerektiğinde sizi dinliyor mu?” ($\bar{X} = 2.40$) sorusuna “nadiren”, “Öğretmenleriniz sizi derslere katmak için çaba gösteriyor mu?” ($\bar{X} = 2.43$) sorusuna “nadiren” yanıtlarını vermişlerdir.

2. Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışlara ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkenine göre araştırılmış ve yapılan “t testi” sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak anlamlı bir farklılık olmasa da kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerini biraz daha demokratik bulmaktadırlar. Bu ise bize öğretmenlerin kısmen de olsa kız öğrencilere karşı daha demokratik davrandıklarını göstermektedir.

3. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşlerinin “öğrenim gördükleri sınıflara” göre araştırılmış farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi yapılmış ve bunun sonucunda her üç sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ($X = 79.072$) ile ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin ($X = 76.523$) görüşleri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ($X = 74.094$) birinci sınıf öğrencilerinin lehine, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile ($X = 76.523$) üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Sınıf değişkeni açısından öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğrencileri, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine nazaran öğretmenlerinin sınıfta daha demokratik davrandıklarını ifade etmektedirler. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin okulda ilk yılları olması nedeniyle öğretmenlerinin tümünü yeterince tanımamaları, okul kurallarına daha çok uymaları, daha küçük yaşta olmaları nedeniyle öğretmenlerle fazla çatışmaya girmemeleri ve ilköğretimin havasını üzerlerinden atmamaları ile açıklanabilir. Diğer yandan dikkati çeken bir başka nokta sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin öğretmenlerini daha az demokratik olarak değerlendirmesidir.

4. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini karşılaştırdığımız bu alt problemde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin oldukça farklı olduğunu görüyoruz.

Önceki alt problemlerde kendi içlerinde değerlendirilen öğretmenler sınıf içindeki tutum ve davranışlarının demokratik olduğunu düşünürken, öğrenciler öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının demokratik olmadığını düşünmektedirler.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları, ortaöğretim öğretmenleri sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışları demokratik bulurken ve öğretmen görüşleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından farklılaşmazken, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ise öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının demokratik olmadığını ifade etmektedir.

5.3.1.Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin denetim ölçütleri arasına, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlara sahip olmaları ve bu konuda öğrencileri yönlendirmeleri de eklenebilir.
2. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler de demokrasi, demokratik davranışlar konusunda bilgilendirilebilir.
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğrenciler demokratik davranışları uygulamada somut çalışmalara yönlendirilebilir.
4. Öğretmenler demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim çalışmalarına alınabilirler.

5.3.2. Araştırmacılar için Öneriler

1. İlköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratik olup-olmadığı araştırılabilir.

2. Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilere karşı davranışlarının ne ölçüde demokratik olduğu araştırılabilir.

3. Öğrencilerin sınıf ortamındaki birbirlerine karşı davranışlarının demokratik olup olmadığı araştırılabilir.

4. Demokratik eğitim ve sınıf yönetimine dönük deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alaylıoğlu, R., Ve Oğuzkan F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayıncılık.

Akpınar, B., Turan, M. (2004). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi ve Demokrasi Eğitimi Bakış Açısı*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Aksu, F. (1997). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmit.

Ana Britannica Ansiklopedisi. Cilt: 7, İstanbul: 1987.

Arabacı, İ. B. (2005). *Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi*. *Çağdaş Eğitim*, 30(316),21–27.

Arblaster, A. (1999). *Demokrasi*. Çev: Nilüfer Yılmaz. Ankara: Doruk Yayınları.

Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Atasoy, A. (1997). *İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Ateş, T. (1994). *Demokrasi*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Aydoğan, İ., Kukul, F. (2003). *Öğretmen ile Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi*. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 23–32.

Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Başaran, İ. E. (1986). “Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir?” Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi: 1986. Cilt: 19, Sayı:1-2, Ankara: 1987, s.111-115.

Bilge, S. (1997). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Müfredat Programında Demokrasi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim Yönetimi Anlamak: Sistemi Çözümlemek*. Pegem Yayıncılık, Birinci Baskı, Ankara: s. 234.

Büyükkaragöz, S. Kesici, Ş. (1996). *Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokrasi Tutumları*. *Eğitim Yönetimi*, Yıl 2, Sayı 3, 353–365

“Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*.(2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, N. (2005). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi ve Sorunları*. *Çağdaş Eğitim*, 30(321),31-36.

Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı yayıncılık.

Çalık, D. (2002). *İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa.

Çankaya, D., Seçkin, O. (2004). *Demokratik Değerlerin Benimsenmesi Açısından Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Çavdar, T. (2004). *Türkiye' nin Demokrasi Tarihi*. Ankara: İmge Yayınevi.

Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dahl, A. R. (2001). *Demokrasi Üstüne*. Çev: Betül Kadioğlu. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Demirbolat, O. A. (1998). *Demokrasi ve Eğitim. Türkiye, Türk Cumhuriyetler ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*. 24–26 Eylül 1997. Elazığ: Fırat Üniversitesi Basımevi.

Demirtaş, H., Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2003). 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı/ Malatya. Bildiri: “*Demokratik Sınıf Yönetimi ve İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin, Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Tutum ve Davranışlarına ilişkin Görüşleri*” Sözlü Bildiri.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (Çev: M. Salih Otaran), İstanbul: Başaran Yayıncılık.

Doğanay, A., Çuhadar, A., Sarı, M. (2004). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Doğanay, A., Sarı, M. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karsılaştırılması. Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356–383

Duman, T., Koç, G. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi: Malatya.

Emir, S., Altun, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokratik İlkeleri Kazandırma Durumları İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Emir, S., Kaya, Z. (2004). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(8), 69–89.

Ergün, M., Özsüer, S. (2004). *İlköğretimde Derse Katılma(ma)*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.

Fidan, N., Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Dördüncü Baskı. Ankara: Meteksan A. Ş.

Genç, S. Z., Nalçacı, A., Ercoskun, M. K. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (06–09 Temmuz), İnönü Üniversitesi: Malatya.

Girgin, G., Gürşimşek, I. (2004). *Okul Öncesi Eğitimde Demokrasi ile İlgili Bazı Kavramların Etkin Öğrenme Yoluyla Kazandırılmasının Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Güleç, H., Özdemir, B. (2004). *Demokratik Tutum ve Davranışların Gelişmesinde Okulöncesi Eğitimin Rolü İle İlgili Karsılaştırmalı Bir Araştırma*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Güler, M. (2003). *Sınıfla Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Değerleri Benimseme ve Bunları Davranışlara Yansıtma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Gülmez, M. (1994). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Güneş, M. (2002). *Sürdürülebilir Bir Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi İçin Önkoşullar*. Eğitim Araştırmaları, 2(9),59–67.

Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Dördüncü Baskı. Konya: Mikro Yayınları.

Gürşimşek, I., Göregenli, M. (2004). *Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Gündüz, M., Gündüz F. (2002). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

<http://www.google.com.tr/search?q=demokratik+s%C4%B1n%C4%B1f+y%C3%B6netimi&hl=tr&lr=&start=10&sa=N>

http://www.bianet.org/2004/12/01_c/49907.htm (Bu yazı 20-21 Mayıs 2004 tarihinde gerçekleştirilen Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan "Demokrasi Eğitimi ve Demokrasi Eğitiminde Pratik Uygulamalar" adlı bildiriden alınmıştır.

<http://www.hyetert.com/yazi3.asp?s=1&AltYazi=Kaynaklar+%5C%3E+%D>
[Dnsan+Haklar%FD&Id=44&DilId=1](http://www.hyetert.com/yazi3.asp?s=1&AltYazi=Kaynaklar+%5C%3E+%D)

<http://www.sonbaski.com/anayasa1.htm>

http://www.canaktan.org/hukuk/insan_haklari/magnacarta/abd_bagimsizlik.htm

<http://www.yarindergisi.com/yarindergisi2/temmuz2002/10.htm>

<http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No1-2006Mart/245-264.pdf>

<http://www.anayasa.gov.tr/eskisite/anyarg18/INCEOGLU.PDF>

http://birimweb.icisleri.gov.tr/tid/dergi/445_107_138.doc

<http://education.ankara.edu.tr/~idogan/dersy.htm>

<http://www.history.hacettepe.edu.tr/archive/continuityandchange.htm>

<http://www.turkpartner.de/D/5/BrnOrt.htm>

http://www.forumuz.biz/osmanlida_modernlesme-102684t.html

http://ogm.meb.gov.tr/gos_kanun.asp

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/babadogan.htm>

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/can.htm>

<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9968429>

<http://boteb.ogu.edu.tr/~ftuna/egitim.htm>

<http://www.bugun.com.tr/haberler/021206/p19306y132.asp>

<http://okulmeclisleri.meb.gov.tr/belgeler/onem.htm>

<http://bucatarih.sitemynet.com/osmanli/osmanli.html>

(<http://www.ansar.de/otarih74.htm>).

(<http://www.anayasa.gen.tr/tanzimatfermani.htm>).

Işık, H., Güven, B., Apaydın, B. (2004). *Demokratik Davranışları Kazandırma Açısından Hayat Bilgisi Dersi Programı Amaçlarının İncelenmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Işıkgöz, E. (1999). *Demokrasi Eğitiminde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

İnal, K. (1998). *Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler 27 Mayıs ve 12 Eylül Askeri Müdahale Dönemlerine İlişkin Bir İnceleme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

İflazoğlu, A., Çaydaş, E. (2004). *Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Birinci Sınıf Öğrencileri İle Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Otoriterden Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi: Malatya.

Kaldırım, E. (2003). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). *Çatışma Yönetimi Kapsamında Arabuluculuk ve Demokrasi Eğitimi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Karakuş, M. (2004). *Ortaöğretimde Okul Ortamının İnsan Hakları Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Kara kütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim- Çağdaş Toplum Olmanın Yolu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kıncal, R. Y., Işık, H. (2003). *Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler*. Eğitim Araştırmaları, 3(11),54–58.

Koca, D. (1998). *Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmen Algısına Göre Değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Kongar, E. (2005). *Seçim, Demokrasi ve Eğitim*. (Erişim Adresi: <http://www.kongar.org/aydinlanma/2005/476-Secim-Demokrasi-ve-Egitim.php>. Tarih: 17.12.2005 Saat: 16.00).

Kaptan, S.(1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara, Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karakoç, H. S.(1998). *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A. (2005). *Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Eğitim Araştırmaları, 5(19), 220–237.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (-kavramlar-ilkeler-teknikler-)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’ deki Uygulama*. Altıncı Baskı. Ankara: Bilim Yayınları.

Kıncal, R., Işık, H. (2003). *Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler*. Eğitim Araştırmaları, Bahar, Sayı:11, s.54–58.

Kuzgun, Y. (2000). *Eğitimde Kendini Gerçekleştirme*. Editör: Ali Şimşek. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Kepenekçi, Y. K. (1999). *Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

_____ (2003b). Demokratik Okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 44–53.

Magendzo, A. (1994). “Tensions and Dilemmas About Education in Human Rights in Democracy” *Journal Of Moral Education* , Volume: 23, Number: 3,pp.:251-259.

Metin, M. (2002). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Demokratik Tutum Geliştirme ve İnsan Hakları Öğretiminin Yeri*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

MEB. IV. *Milli Eğitim Şurası*. Ankara: 1949.

Oğur, S. P. (1999). *Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Davranışları Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Oğuz, A. (2004). *Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Etkin Öğretim Yöntemleri*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Oktay, Ç. (2000). *Eğitimde Laiklik Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Otluca, M. (1996). *Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Öktem, F. (1994). *Okul Aile İşbirliği, Aile ve Eğitim*. Ankara: TED Yayınları, 89–98.

Örüklü, A. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi İlkeleri Bağlamında, Teftişin Rehberlik İşlevine İlişkin Olarak Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Özan, M. B., Yeşilyurt, Ö., & Gözler, A. (2004). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumu* Paper presented at the XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi: Malatya.

Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Özdemir, T. (2001). *Çağdaş ve Demokratik Eğitimde Teftiş*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Özden, Y. (1996). *Okullarda Katılmalı Yönetim*. Eğitim Yönetimi, 2(3).

Özsoy, S. (2004). *Demokrasi Eğitimi'nin İmkansızlığı Üzerine*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Polat, T. (2003). *Güçlü Demokrasi ve Okul*. Eğitim Yönetimi ve Üniversitelerde Demokratik Yapılanma Sempozyumu. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Pack, Elaine.(2001). “Proactive Measures For Elementary Classroom Discipline.” The University Of Regina (Canada), MAI 39/03, p.645, Jun.

<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/MQ54739>

Pigman, Bonnie Berkley. (2001). “Current Status Of The Effective Use Of Classroom Rules: Withous A Plan, You Have A Plan; It's A Plan To Fail.” The University Of Toledo. DAI-A 62/02, p.448, Aug.

Sarıbay, A.Y. (1998). *Siyaset, Demokrasi ve Kimlik*. Bursa: Asa Kitabevi.

Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Editör: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sönmez, V. (2003). *Dizgeli Eğitimle Sınıf Ortamında Doğrudan Demokrasi*. Eğitim Araştırmaları. Ankara: Bahar Yayınları.

Şahin, A. Ç. (1995). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Şahin, İ. (2003). *Çok Kültürlülük, Demokrasi ve Öğretim Dili*. Eğitim Araştırmaları, 3(11), 80–86.

Şahin, N. (2004). *ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Sime Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Sınıf Ortamı İle İlgili Görüşleri*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Şaylan, G. (1998). “Demokrasi ve Demokrasi Düşüncesinin Gelişmesi”. İHDE 5. Ankara.

Şimşek, Y., Ceylan, M. (2004). *Okul Kültürünün Demokrasi Eğitimine Etkisi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tanilli, S. (1989). *Nasıl bir Eğitim İstiyoruz?*. 3. Baskı. İstanbul: Amaç Yayıncılık.

Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayıncılık.

TDV. (1992). *Demokrasi Nedir?*. Çev: Levent Köker. Ankara.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Çağ Matbaası.

Tocqueville, A. (1994). *Amerika'da Demokrasi*. Çev: İhsan Şezal, Fatoş Dilber. Ankara: Yetkin Yayınları.

Turan, M., Taşpınar, M. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğrencilerin Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Görüşlerine Etkisi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Turan, S. (2001). *Demokratik Bir Toplum ve Okulda Bir Lider Olarak Öğretmenin Rolü*. *Eğitim Araştırmaları*, 3(8), 120–125.

Turanlı, A. S. (1995). “Students’ Expectations And Perceptions Of Teachers’ Classroom Management Behavior”, METÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TURANLI, A. S. (1999). “Influence Of Teachers’ Orientations To Classroom Managenent On Their Classroom Behaviors, Students Responses To These Behaviors And Learning Environment In ELT Classroom.”, METÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Uslu, M. (2003). *İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Davranışları Sergileme Düzeyleri (Sakarya İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

Ünal, L. I. (2004). *Demokrasinin Eğitimi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Üstün, A., Demirbaş, H. (2003). *Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı. Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 87–95.

Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışma Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yeşil, R. (2001). *İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırma Etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

_____ (2002). Düşünme ve İfade Becerilerinin Gelişiminde Okul ve Aile Ortamı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 95–106.

_____ (2003). Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Hakları Temeli. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 44–54.

_____ (2004). *Demokrasi Eğitiminde Tartışmanın Yeri ve Önündeki Engeller*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20–21 Mayıs), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Yıldırım, L. (1994). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkinin Saptanması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yılmaz, A. (2000). *Modern Demokrasi, Gelişimi ve Sorunları*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Yılmaz, D. (2001). *Osmanlı'nın Son Yüzyılı*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınevi.

Yücel, C., Biri, İ. (2004). *Demokrasi ve Eğitim. Sosyoloji Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 35–47.

Yüksel, Ö. (1996). *Okullarda Katımlı Yönetim. Eğitim Yönetimi*, Yıl 2, Sayı 3, 353–365.

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

EKLER

EK-1: Öğretmenlere Uygulanan Demokratik Tutum Ölçeği

Sayın meslektaşım,

Bu ölçek, sınıf yönetiminde demokratik davranışların ne ölçüde sergilendiğini ve sınıfta demokrasinin etkili kullanılıp kullanılmadığını (demokratik sınıf yönetimi) belirlemek amacıyla yapılmakta olan bir araştırma için bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır.

Size sunulmuş olan bu ölçek formunun, birinci bölümünde kişisel durumunuza ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu seçeneklerden durumunuza uygun olanı işaretlemeniz gerekmektedir. İkinci bölümde sınıfta demokratik öğretmen davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, verilen bu davranışları ne sıklıkta sergilediğinizi 1' den 5' e kadar olan bir derecelendirme ölçeği üzerinde belirtmenizdir. Bu amaçla ifadelerin karşısında verilen rakamların, görüşlerinize ilişkin puan karşılığı aşağıdaki biçimdedir:

1= Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Ara sıra, 4= Çoğu zaman, 5= Her zaman

İfade edilen davranışı hiçbir zaman sergilemiyorsanız 1' i, nadiren sergiliyorsanız 2' yi, ara sıra sergiliyorsanız 3' ü, çoğu zaman sergiliyorsanız 4' ü ve her zaman sergiliyorsanız 5' i, işaretlemeniz gerekmektedir.

Ölçek sorularına verilen cevaplar, araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçeğin hiçbir bölümüne adınızı yazmanız gerekmemektir. Araştırma sonuçlarının doğruluğu, ölçek sorularını yanıtlamada göstereceğiniz içtenliğine bağlıdır. Katkılarınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Gülcan YALÇIN

Öğretmen

İ.Ü. S.B.E. Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

A. Cinsiyetiniz?

() Kız 2. () Erkek

B. Meslekteki kıdeminiz?

1. () 1-5 2. () 6-10 3. () 11-15 4. () 16-20 5. () 21 ve yukarısı

C. Branşınız?(Lütfen yazınız).....

I BÖLÜM

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz.	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
1. Öğrencilerime birey olarak değer veririm.					
2. Öğrencilerim sınıf ortamında konularla ilgili kişisel düşüncelerini özgürce ifade edebilirler.					
3. İşlenecek dersle ilgili konuyu paylaşmadan önce, o konuya ilişkin öğrenci görüşlerine, bakış açılarına başvururum.					
4. Bütün öğrencilerle diyalog kurarım.					
5. Öğrencilere derslerde söz hakkı veririm.					
6. Öğrencileri derslere katmak için çaba gösteririm.					
7. Dersi zevkli anlattığımı düşünüyorum.					
8. Sınıftaki öğrenciler arasında ayırım yaparım.					
9. Derste bir diktatör gibi davranırım.					
10. Öğrencileri notla tehdit ederim.					
11. Mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izlerim ve bunları işime yansıtırım.					
12. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilişkin olarak “ne yapacağını seçme ve belirleme” hakkını kullanmalarını desteklerim.					
13. Sınıfta demokratik-olumlu bir hava yaratırım.					
14. Öğrencilerime güvenir ve bunu öğrencilerime iletirim.					
15. Öğrencilerime karşı önyargılıyım.					
16. Öğrencilerim gerektiğinde beni eleştirebilir.					
17. Öğrencilerimin başarısını adil olarak değerlendiririm.					
18. Sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü davranışlar sergilerim.					
19. Öğrencilerimle karşılıklı sevgi-saygı içinde olduğumu düşünüyorum.					
20. Gerektiğinde öğrencilerimi dinlerim.					
21. Sınıfla ilgili alınacak kararlara öğrencilerimi de katarım.					
22. Öğrencilerimi anlamaya çalışırım.					
23. Öğrencileri sınıf içi ve dışı çalışmalarda işbirliği yapmaya özendiririm.					
24. Öğrencilerimi eleştirirken yıkıcı değil yapıcıyım.					
25. Sınıfta daha çok öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerine yer veririm.					

EK-2: Öğrencilere Uygulanan Demokratik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek, okulunuzda size ders veren öğretmenlerinizin sınıf yönetiminde demokratik davranışları ne ölçüde sergilediklerini ve sınıfta demokrasiyi etkili kullanıp kullanmadıklarını (demokratik sınıf yönetimi) belirlemek amacıyla yapılmakta olan bir araştırma için bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır.

Size sunulmuş olan bu ölçek formunun, birinci bölümünde kişisel durumunuza ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu seçeneklerden durumunuza uygun olanı işaretlemeniz gerekmektedir. İkinci bölümde sınıfta demokratik öğretmen davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, verilen bu davranışları öğretmenlerinizin ne sıklıkta sergilediğini 1' den 5' e kadar olan bir derecelendirme ölçeği üzerinde belirtmenizdir. Bu amaçla ifadelerin karşısında verilen rakamların, görüşlerinize ilişkin puan karşılığı aşağıdaki biçimdedir:

1= Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Ara sıra, 4= Çoğu zaman, 5= Her zaman

İfade edilen davranışı öğretmenleriniz hiçbir zaman sergilemiyorsa 1' i, nadiren sergiliyorsa 2' yi, ara sıra sergiliyorsa 3' ü, çoğu zaman sergiliyorsa 4' ü ve her zaman sergiliyorsa 5' i, işaretlemeniz gerekmektedir.

Anket sorularına verilen cevaplar, araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçeğin hiçbir bölümüne adınızı yazmanız gerekmemektir. Araştırma sonuçlarının doğruluğu, ölçek sorularını yanıtlamada göstereceğiniz içtenliğine bağlıdır. Katkılarınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Gülcan YALÇIN

Öğretmen

İ.Ü. S.B.E. Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

A. Cinsiyetiniz?

1. () Kız 2. () Erkek

B. Kaçınıcı sınıftasınız?

1. () 2. () 3. () 4. ()

II. BÖLÜM

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz.	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
1. Öğretmenleriniz size birey olarak değer veriyor mu?	1	2	3	4	5
2. Sınıf ortamında konularla ilgili kişisel düşüncelerinizi özgürce ifade edebiliyor musunuz?	1	2	3	4	5
3. Öğretmenleriniz işlenecek dersle ilgili konuyu sizinle paylaşmadan önce, o konuya ilişkin görüşlerinize, bakış açılarınıza başvuruyor mu?	1	2	3	4	5
4. Öğretmenleriniz hem sizinle hem de diğer öğrencilerle diyalog kuruyor mu?	1	2	3	4	5
5. Öğretmenleriniz derslerde size söz hakkı veriyor mu?	1	2	3	4	5
6. Öğretmenleriniz sizi derslere katmak için çaba gösteriyor mu?	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlerinizin dersi zevkli anlattığını düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlerinizin sınıftaki öğrenciler arasında ayırım yaptığını düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
9. Öğretmenleriniz derste bir diktatör gibi mi davranmaktadır?	1	2	3	4	5
10. Öğretmenleriniz sizi notla tehdit etmekte midir?	1	2	3	4	5
11. Öğretmenlerinizi mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyen ve bunları işine yansıtan kişiler olarak görüyor musunuz?	1	2	3	4	5
12. Öğretmenleriniz sınıf içi etkinliklere ilişkin olarak “ne yapacağınızı seçme ve belirleme” hakkınızı kullanmanızı destekliyor mu?	1	2	3	4	5
13. Öğretmenleriniz demokratik-olumlu bir sınıf havası yaratmakta mıdır?	1	2	3	4	5
14. Öğretmenleriniz size güvenmekte ve bunu size iletmemekte midir?	1	2	3	4	5
15. Sizce öğretmenleriniz önyargılı mıdır?	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlerinizi gerektiğinde eleştirebiliyor musunuz?	1	2	3	4	5
17. Öğretmenleriniz başarınızı adil olarak değerlendirmekte midir?	1	2	3	4	5
18. Öğretmenleriniz sınıfta sizi küçük düşürücü davranışlar sergilemekte midir?	1	2	3	4	5
19. Öğretmenlerinizin sizinle karşılıklı sevgi-saygı içinde olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
20. Öğretmenleriniz gerektiğinde sizi dinliyor mu?	1	2	3	4	5
21. Öğretmenleriniz sınıfla ilgili alınacak kararlara sizi katıyor mu?	1	2	3	4	5
22. Öğretmenleriniz sizi anlamaya çalışıyor mu?	1	2	3	4	5
23. Öğretmenleriniz sınıf içi ve dışı çalışmalarda işbirliği yapmanızı özendiriyor mu?	1	2	3	4	5
24. Öğretmenlerinizin eleştirirken yıkıcı değil yapıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
25. Öğretmenleriniz sınıfta daha çok sizin aktif olduğunuz öğretim yöntemlerine yer vermekte midir?	1	2	3	4	5

EK-3: Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri (Öğrenci Uygulaması)

KMO= .961

Bartlett's Test of Sphericity= 8133.759

p<.000

Anket Madde No	Maddelerin Faktör Yükleri
Madde 1	.687
Madde 2	.457
Madde 3	.580
Madde 4	.646
Madde 5	.575
Madde 6	.638
Madde 7	.673
Madde 8	-.530
Madde 9	-.416
Madde 10	-.482
Madde 11	-.490
Madde 12	.613
Madde 13	.667
Madde 14	.634
Madde 15	-.424
Madde 16	.324
Madde 17	.579
Madde 18	-.443
Madde 19	.750
Madde 20	.719
Madde 21	.629
Madde 22	.741
Madde 23	.574
Madde 24	.620
Madde 25	.666

EK-4: Ölçek Maddelerin Faktör Yükleri (Öğretmen Uygulaması)**KMO= .830****Bartlett's Test of Sphericity= 1552.737****p<.000**

Anket Madde No	Maddelerin Faktör Yükleri
Madde 1	,560
Madde 2	,573
Madde 3	,613
Madde 4	,546
Madde 5	,654
Madde 6	,686
Madde 7	,616
Madde 8	,637
Madde 9	,646
Madde 10	,600
Madde 11	,596
Madde 12	,650
Madde 13	,574
Madde 14	,630
Madde 15	,495
Madde 16	,635
Madde 17	,707
Madde 18	,649
Madde 19	,640
Madde 20	,630
Madde 21	,468
Madde 22	,503
Madde 23	,513
Madde 24	,468
Madde 25	,577