



**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖĞRENCİ MECLİSLERİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Ömer Faruk ÇELİKEL
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul-2016

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖĞRENCİ MECLİSLERİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Ömer Faruk ÇELİKEL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Levent DENİZ

İstanbul-2016

**Tüm kullanım hakları
M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2016**



ONAY

Ömer Faruk ÇELİKEL tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” konulu bu çalışma 01.12.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Levent DENİZ



JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN



JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE



ÖZGEÇMİŞ

1999- 2002	Şanlıurfa Anadolu Lisesi
2003- 2007	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Lisans Eğitimi
2007- 2011	Şanlıurfa Yakubiye İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni
2011-2012	Şanlıurfa Çamlıdere İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı ve Müdür Vekilliği
2012-2013	İstanbul Şişli Handan Ziya Öniş İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni
2013- 2014	İstanbul Fatih Atıkalı Ortaokulu Matematik Öğretmeni
2014-2016	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Eğitimi
2014-	İstanbul Fatih Hırkai Şerif Ortaokulu Matematik Öğretmeni

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Hırkai Şerif Ortaokulu

E-Posta: Omerfaruk_celikel@hotmail.com

ÖNSÖZ

Demokrasi eğitimi ve demokratik okullar son yıllarda üzerinde durulan ve önem arz eden konulardan biri olmuştur. Demokratik okul ortamı ve bu ortamın öğrencilere yaşatılarak verilmesi özellikle son yıllarda yurtdışı ve yurtiçindeki eğitimcilerin tartıştığı konuların ön sıralarında yer almaktadır. Ülkemizde de 2004 yılından beri uygulanan DEOMP (Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi) altında çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmanın ortaokul öğrencilerinin bu konudaki tutum ve görüşlerini inceleyerek uygulayıcılara yol göstermesi konusunda katkı sunması beklenmektedir.

Lisansüstü eğitimim ve tez çalışmamın her aşamasında değerli yorum ve düşünceleriyle ufkumu genişleten, bilgi ve deneyim ve uygulamaları ile bana yol gösteren, bu süreçte sabrını, emeğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Levent Deniz'e ve bu günlere gelmemde emeği olan tüm hocalarıma saygı ve şükranlarımı sunmaktan mutluluk duyarım.

Hayatım boyunca beni destekleyen anneme, kardeşlerime ve hayatta olmasa da maneviyatını her zaman hissettiğim babama, zamanından çalarak yürüttüğüm çalışmam süresince anlayışı ve maddi- manevi desteğiyle yanımda olan hayat ortağım, sevgili eşim Sümeyye' ye ve varlığından destek bulduğum biricik kızıma çok teşekkür ederim.

Ömer Faruk ÇELİKEL

İstanbul, 2016

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada karma yöntemin desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desenlerde bir yöntem diğerine göre daha öncelikli ve ağırlıklıdır. Bu araştırmada da tarama modeline dayalı olarak tasarlanan nicel kısım ağırlıklı olarak ön planda yer almıştır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin okul meclislerine ilişkin tutumları incelenmiş ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, okul türü, okul veya sınıf temsilcisi olma, sınıf temsilciliğine aday olma, aile ortamını bulma düzeyi) farklılaşma durumları sorgulanmıştır. Araştırmada ikincil olarak nitel bir yaklaşım çerçevesinde öğrencilerle görüşmeler yapılarak okul öğrenci meclislerine ilişkin görüşleri derinlemesine alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmındaki örneklem, 2015-2016 eğitim öğretim döneminde İstanbul ilinin 5 farklı ilçesindeki ortaokul, özel ortaokul ve imam hatip ortaokulunda okuyan 1000 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumları Yıldız Baklavacı ve Deniz tarafından geliştirilmiş olan Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise 30 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Araştırmanın verileri nicel kısımda SPSS 15.0 programı aracılığıyla betimsel ve karşılaştırma testleri yapılarak nitel kısımda ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen belli başlı sonuçlar şu şekildedir: Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları ile ölçeğin alt boyutları olan işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, demokratik kazanımlara ilişkin tutumlarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar tutumları ile genel tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okul meclisine yönelik tutumlarının sınıf seviyelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve genel tutumlarının sınıf seviyesi yükseldikçe olumsuzlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte imam hatip ortaokulu ve devlet ortaokulu öğrencilerinin tutumları arasında farklılık olmadığı, devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin özel ortaokulları öğrencilerine göre tutumlarının daha olumlu

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden sınıf veya okul temsilcisi yapmış öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik görev alma, cinsiyete dayalı ön yargılar boyutları ve genel tutumlarının bu görevleri yapmamış öğrencilere göre daha olumludur. Ayrıca aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik demokratik kazanımlar, görev alma, cinsiyete dayalı ön yargılar boyutları ve genel tutumlarının daha olumlu olduğu görölmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul Öğrenci Meclisi, Tutum, Demokrasi Eğitimi, Demokratik Eğitim, Okulda Demokrasi



ABSTRACT

The aim of this research is to examine the middle school students' attitudes toward the school student councils. In this research, mixed research methodology (embedded research design) is used. In embedded research designs, a particular method is indispensable compared to the other methods. In this research, a quantitative part which is designed on the basis of a survey model is conducted primarily. Within this framework, the attitudes of middle school students toward the school student councils have been examined, and the differences in their attitudes based on some variables (gender, classroom, type of school, being an agent of a classroom or a school, being a candidate for the agency of classroom and the level of being able to find the family environment) have been questioned. In the second phase the opinions of students toward school student councils have been collected via interview.

The sample of the research in the quantitative phase was composed of 1000 students from public middle schools, private middle schools and Islamic divinity middle schools from five different districts of Istanbul in 2015- 2016 school year. School Student Council Attitude Scale which was developed by Yıldız Baklavacı and Deniz used to investigate the students' attitudes toward school student councils. In the qualitative phase of the research the opinions of students (n:30) collected via semi structured interview form developed by the researcher. The data was analyzed with descriptive and difference tests using SPSS (15.0) software in the quantitative phase and content analyse in the qualitative phase.

Some of the main results are as follows: (1) Students have positively high attitudes toward school student councils in general and in usefulness, responsibilities and genders bias sub scales. However, the attitudes toward democratic gains were found in moderate level. (2) Female students have more positive attitudes in general and usefulness, responsibilities and gender bias sub scales than male students. (3) The attitudes of the students toward the school student councils vary depending on the levels of the classrooms. It is seen that democratic gains, usefulness and general attitudes are getting negative while the level of a classroom is getting higher. (4) The students from public middle schools and Islamic divinity middle schools have more positive attitudes than the students from private middle school. (5) The attitudes of students who were elected as a class or school representative are more positive than the ones who weren't. (6) The students who reported their family environment completely democratic have more positive attitudes toward school student councils than the student coming from less

democratic family environments.

Keywords: School's Student Council, Attitude, Democracy Education, Democratic Education, Democracy at School



İçindekiler

ONAY	iii
ÖZGEÇMİŞ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayılılar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
ALANYAZIN	8
2.1. Demokrasi.....	8
2.2. Demokrasi Eğitimi	9
2.2.1. Demokrasi Eğitiminde Okulun Önemi	10
2.2.2. Demokrasi Eğitiminde Ailenin Önemi	11
2.2.3. Demokratik Sınıf Ortamı ve Öğretmenin Bu Süreçteki Sorumlulukları	12
2.2.4. Demokrasi Eğitiminin Kanuni Dayanakları.....	13
2.3. Okul Öğrenci Meclisleri Projesi	15

2.3.1. Projenin Amacı.....	15
2.3.2. Projenin Kapsamı ve Yasal Dayanakları	17
2.4. Tutum.....	18
2.4.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler	19
2.4.2. Tutumun boyutları ve özellikleri.....	20
2.4.3. Tutumların Ölçülmesi ve Tutum Ölçekleri.....	21
2.5. İlgili Araştırmalar	24
BÖLÜM III	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırma Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Analizi.....	36
BÖLÜM IV	38
BULGULAR.....	38
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	38
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarının Seviyesine İlişkin Bulgular	38
4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	39
4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	39
4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	41
4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği Yapma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	43

4.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Temsilciliğine Aday Olma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	44
4.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Aile Ortamlarını Demokratik Bulma Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	45
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	47
4.2.1. Okul Öğrenci Meclis Başkanlığı Yapmış veya Temsilci Olmuş Öğrenciler.....	48
4.2.2. Okul Öğrenci Meclis Başkanlığı Yapmamış ve Temsilci Olmamış Öğrenciler.	56
BÖLÜM V	63
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuç ve Tartışma	63
5.2. Öneriler	67
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	67
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	33
Tablo 2. Görüşülen Öğrenci Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	34
Tablo 3. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının İç Tutarlılık Katsayıları	35
Tablo 4. OMTÖ ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları	37
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutum Puanları.....	38
Tablo 6. OMTÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	39
Tablo 7. OMTÖ Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları	40
Tablo 8. OMTÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	41
Tablo 9. OMTÖ Puanlarının Özel ve Devlet Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	42
Tablo 10. OMTÖ Puanlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği yapıp yapmadığına göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 11. OMTÖ Puanlarının Sınıf Temsilciliğine aday olup olmama durumu değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ...	44
Tablo 12. OMTÖ Puanlarının Aile ortamlarını değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	45
Tablo 13. Meclis Başkanlarının Hedef ve Beklentileri	48
Tablo 14. Meclis Başkanlarının Seçildikten Sonra Hedeflerine Ulaşma Durumları	49
Tablo 15. Hedefleri Gerçekleştirmede Okul Yönetiminin desteği.....	51
Tablo 16. Meclis Başkanlarının Arkadaş İlişkisi	52
Tablo 17. Okul Meclisi Yetki ve Sorumluluk Yeterliliği	53
Tablo 18. Meclis Başkanına Kişisel Katkıları	54
Tablo 19. Cinsiyet Farklılığının Görev Yapmaya Etkisi	55
Tablo 20. Okul Meclisinin Okul Yaşamına Katkısı	56
Tablo 21. Meclis Temsilciliğine Aday Olma.....	57
Tablo 22. Meclis Temsilciliğine Aday Olmama Nedenleri.....	58

Tablo 23. Meclis Başkanlarının vaatleri.....	59
Tablo 24. Meclis Başkanlarının Gerçekleştirilemeyen Vaatlerinin Sebepleri.....	60
Tablo 25. Cinsiyet Farklılığı Seçim Sürecine Etkisi	61
Tablo 26. Okul Meclisinin Daha Etkili Olması İçin Öneriler.....	62



KISALTMALAR

DEOMP: Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

OMTÖ: Okul Meclisleri Tutum Ölçeği

OÖM: Okul Öğrenci Meclisi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılma nedenini oluşturan problem durumu, amacı ve önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Demokrasinin çok farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları diğerlerine nazaran daha kapsayıcı demokrasi anlayışı içerdiği görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları demokrasiyi statik bir demokrasi anlayışıyla sadece “bir yönetim şekli” olarak algılanmasını sağlarken, bazıları da daha dinamik bir anlayışla “bir yaşam biçimi” olarak tanımlamışlardır (Yılmaz, 2009).

Günümüz siyasal biliminde genel bir benimseme gören tanım Abraham Lincoln’ e aittir. Lincoln’ e göre; demokrasi, halkın yine kendisi tarafından, kendisi için ve kendi adına yönetilmesi şeklidir (Çeçen, 2000: 55-56). Büyükkaragöz ve Kesici (1998) ise demokrasiyi, halkın siyasal gücünün bulunduğu ve bu siyasal gücü elinde tutabilmek için de hürriyet, adalet, eşitlik gibi ilkelerin var olduğu işlevsel bir yönetim şekli olarak tanımlamıştır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 156).

Touraine’ e (2004: 215) göre; demokrasinin göstergelerinden biri ve en önemlisi sorumluluk sahibi ve kamu yararına çalışan ve kaygı duyan vatandaşlar meydana getirme çabası olarak ele alınmaktadır. Demokrasinin öğrenilmesi ve benimsenmesi için, toplumsallaşma süresi içinde ele alınmalı ve örnek davranış modelleri oluşturulmalıdır. Aynı zamanda demokratik yaşama geçirilmelidir (Akt. Miser, 1991: 49-54).

John Dewey, 1916 yılında yayınladığı “Demokrasi ve Eğitim” eserinde demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkiyi; okulda kazanılan bilginin öğrenilmesi ve benimsenmesi, yaşamla bütünleşen bir ortamda verilmesi ile sağlanabileceğini şeklinde belirtmiştir (Akt. Geray, 1993: 96).

Demokrasi birlikte yaşama imkânını vermesi nedeniyle bütün toplumlarda giderek daha fazla benimsenmektedir. Toplumun sahip olduğu farklılıklara rağmen bir arada yaşama isteğini artırması nedeniyle de demokrasi devletler ve toplumlar için bir

amaca dönüşmüş durumdadır. Bu özelliğinden dolayı demokratik yaşamın oluşması noktasında gereken hayat tarzının benimsenmesi ve o hayat tarzının gerektirdiği ilkelerin yeni kuşaklara aktarılması büyük önem arz etmektedir. İşte bu nedenle demokrasi gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülkede eğitimin amaçları arasına girmiştir (Özpolat, 2006).

Demokrasi eğitiminin verilmesinde en önemli kurum olan eğitim örgütünde demokrasi eğitiminin tam anlamıyla verilebilmesi için eğitim ortamının hazırlayıcıları ve katılımcılarının ortamı düzenlerken demokrasinin yaşanabileceği bir ortam olarak düzenlemeleri gerekmektedir (Zencirci, 2003: 2).

Demokrasi ve insan hakları bilincinin oluşumunda ve bu bilincin geliştirilerek yaşama yansıtılmasında eğitim programları önem arz eder. Bu anlamda eğitim kurumları, bireylere bu bilincini kazandıran önemli merkezlerden birisidir (Selvi, 2004).

Demokratik toplum yapısının oluşturulması için demokrasi bilinci genç kuşaklara aktarılmadığıdır. Bu aktarımı gerçekleştirecek kurumda okul olabilir. Gelecek kuşaklara demokrasi ve insan hakları anlayışının verilmesi okulun sahip olması gereken misyon olduğu söylenebilir (Tanırlı, 2007: 68).

Türkiye’de uygulanan ilköğretim müfredatına göre demokrasi ile ilgili temel ilke, beceri ve değerler, Türkçe, Matematik gibi kültür derslerinde ara disiplin olarak verilmektedir (Özpolat, 2006). 2013 yılında yürürlüğe giren yeni ders çizelgesinde ilköğretim 4. sınıfta İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi adı altında zorunlu ders olarak haftada iki saat verilmektedir (MEB, 2013).

Demokratik değer ve davranışların bireylere kazandırılması için bu değer ve davranışların ders içeriği olarak anlatılması bireylere bu kültürü kazandırmakta yetersiz kalabilir (Kuzgun 2000: 15). Bu nedenle derste anlatılmaktan daha ziyade uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır. Demokrasi kavramı okullarda uygulayarak öğretilmelidir. Harrison (2003)’a göre okullar, “Demokratik Okul” olması için bireyler okullarda iletişime girmeye, kendi kendilerine öğrenmeye, birbirlerine ve okula bağlanmaya odaklanmıştır (Harrison, 2003: 82).

Avrupa Konseyi’ nin etkili insan hakları öğretiminin etkileşimde aldığı kararların bir maddesinde, öğrencilerin okulda yönetime katılması, “öğrencilerin okullarında ve

sınıflarında uygulanacak kuralların oluşturulmasına katılması gereklidir” şeklinde belirtilmektedir (Kepenekçi, 2000: 191).

Bir toplumda demokrasi kültürünün oluşturulması ve işleminde üç önemli kurumun belirleyiciliği bulunmaktadır. Bunlar; devlet, okul ve ailedir. Demokrasi bilincinin toplum içerisinde bir yaşam biçimi olarak yer edebilmesi için belirleyici olan bu üç kurumda yerleşen değerlerin bir birbirini tamamlar durumda olmalıdır. İşte tamda bu sebeptendir ki demokratik bir okul ve sınıf ortamının hazırlanması, okulun bu değerlerle yönetilmesi ve okulda demokratik bir eğitim bilincinin yaşatılması önemli bir yer tutar (Karakütük, 2001).

13.01.2004 tarihinde TBMM ile MEB arasında imzalanan protokol ile 2003-2004 eğitim- öğretim yılında 200 ilköğretim, 100 ortaöğretim kurumu olmak üzere toplam 300 pilot okulda ve pilot uygulama sonucun da 2004- 2005 öğretim yılından Türkiye genelindeki tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarında “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulanmaya başlanmıştır.

Demokrasinin, ancak günlük hayatta yaşanılarak öğrenilebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanan demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi, demokrasinin sadece yönetim biçimi olmanın ötesinde bir hayat tarzı olduğu bilincini öğrencilere verme amacı taşımaktadır. Bu amaç nedeniyle okulda demokrasi kültürünü yaşayarak öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Özpolat, 2004: 50).

Gelecek kuşaklara çoğulculuk, katılımcılık, farklı din, inanç ve düşüncelere saygı duyma; seçme, seçilme, oy kullanma gibi demokratik değer ve becerileri kazandırmak için okullarımızda ve toplumumuzda demokrasi kültürünü, bilincini geliştirmek ve yerleştirmek için eğitim ortamında katılımın olduğu bir ortamın oluşturulması lazımdır. Bir yaşam biçimi olan demokrasinin temel hedeflerinden birisi de öğrencilerin demokrasiyi bizzat yaşayan, uygulayan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (MEB, 2004: 13).

Demokrasi eğitimi ve okul meclislerinin amaçları bir yönerge ile düzenlenmiş ve şöyle belirtilmiştir: Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması; hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi; kendi kültürünü özümsemiş; millî ve manevî değerlere bağlı; evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma

kültürünün kazandırılması; katılımcı olma; iletişim kurabilme; demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme; becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2004).

Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi kapsamında üç farklı meclisi oluşturulmuştur. Bunlar; Türkiye, il ve okul Öğrenci Meclisi' dir. İl öğrenci meclisinde okul öğrenci meclis başkanları kendi okullarını temsil ederler. Buradaki öğrencilerde kendi aralarında bir başkan seçerek Türkiye öğrenci meclisine göndererek kendi illerini temsil etmelerini sağlarlar. Projeye göre, okul öğrenci meclisinin aldığı kararlar okul yönetimi; il öğrenci meclisinin almış olduğu kararlar il yönetimi; Türkiye öğrenci meclisinin aldığı kararlar TBMM Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı için tavsiye niteliğindedir (MEB, 2004). Bütün öğrenci meclisinde görev alacak öğrenciler için yapılan seçim işlemleri, demokratik ortamda ve demokratik ilkelerin kazanımına uygun olacak şekilde yapılmaktadır (MEB, 2004).

Okullarımızın demokratikleştirilmesi ve gelecek kuşakların demokratik yaşam anlayışına uygun olacak şekilde sosyalleşmesinde “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” çok önemli bir yere sahip olabilir (Kıncal ve Uygun, 2006). Demokrasi kültürünün yerleştirilebilmesi çocuğun iletişimde olduğu aile, yakın çevre ve okullarda demokratik değerlerin benimsenmesi ve bulunması gereklidir (Gülmez 2001: 66).

“Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” nin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin bu projeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesi veya bu projenin faydalılığına inanması gereklidir. Çünkü olumlu tutumla desteklenmeyen hiçbir proje %100 fayda sağlamayacaktır. Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimine tutum denir (Tezbaşaran, 2008). Diğer yandan okul öğrenci meclislerinin işleyişlerine, bu süreçte yer alan öncelikle öğrenci, öğretmen, yönetici gibi kesimlerin bu meclislere yönelik görüşlerine, tutumlarına yönelik araştırmaların YÖK ve Ulakbim veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır (Biçer, 2007; Sadık ve Sarı, 2012). Bu sebeplerden hareketle araştırmanın problemini özel ve resmi ortaokul öğrencilerinin tutumlarının bilinmemesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı özel ve resmi ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının ve okul öğrenci meclislerinin işlerliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- I. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarına ilişkin amaçlar
 1. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları nedir?
 2. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 3. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
 4. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 5. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları bu meclise üye olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 6. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları bu meclise aday olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 7. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları aile ortamlarını demokratik bulup bulmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- II. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Avrupa Birliğine girme teşebbüslerinin bir sonucu olarak, demokratik ilke ve değerlerin yaşanılarak öğretilmesini sağlamak için, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (DEOMP) 2003-2004 öğretim yılında pilot olarak belirlenen iller ve okullarda, 2004-2005 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Proje 2016 yılı itibariyle 12. yılına girmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2004), bu projenin amacını şu şekilde

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

Projenin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin tutumlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Ancak öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarına yönelik YÖK ve Ulakbim veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Biçer, 2007; Sadık ve Sarı, 2012). Tutumların bilinmesi daha sonra ortaya çıkacak olan davranışın önceden kestirilebilmesi noktasından önem arz etmektedir. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesiyle hedeflenen amaca ulaşılabilmesi için öğrencilerin okul öğrenci meclisi çalışmalarını benimsemeleri ve bu çalışmalara aktif olarak katılabilmeleri için okul öğrenci meclisine ilişkin tutumlarının da olumlu olması gerekir (Deniz ve Baklavacı, 2015). Bu çalışma öğrencilerin bu tutumlarının ölçülmesi ve ona göre gerekli çalışmaların yapılabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin alınması ve işleyiş sürecine ilişkin aksaklıkların, beklentilerin vb. belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmadan elde edilen veriler projenin geliştirilmesi noktasından kanıta dayalı temeller sağlaması noktasında önemlidir. Bu araştırma, DEOMP’ nin yöneticileri veya politika geliştiricilere projenin işlev süreci ve bu süreçteki aksaklıklarla ilgi geri dönüt vermesi açısından da önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kullanılan tutum ölçeği ve yapılan görüşmelerle,
2. Zaman açısından, 2015- 2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılacak öğrencilerin ölçek ve görüşme sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisler Projesi: TBMM Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında 13 Ocak 2004 tarihinde imzalanan protokol uyarınca; ilk ve orta öğrenim düzeyi öğrencilerde seçme ve seçilme kültürünün yerleşmesi, kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele almaları, katılım ve hoşgörü anlayışını da içerecek şekilde işlevsel demokrasi bilincinin oluşturulmasını sağlamak ve demokrasi kültürünü toplumun her kesimine yaymak amacıyla uygulamaya konulan projedir.

Okul Öğrenci Meclisi: DEOMP kapsamında her sınıftan seçilen birer sınıf temsilcisinden oluşan öğrenci meclisidir.

Tutum: Belirli nesne, durum veya insanlara yönelik olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi tutum olarak tanımlanır (Tezbaşaran, 2008)

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Demokrasi

Demokrasi sözcüğü Antik Yunan’ da kullanılan ve “demos” yani halk ile “kratos” yani güç, iktidar kelimelerinin birleştirilmesiyle halkın iktidarı anlamında kullanılmıştır (Doğan, 2001: 141). Eski Yunan’ da demokrasi kavramı halkın ve çoğunluğun egemenliği anlamında kullanılmıştır; fakat çoğunluk yoksul olduğu için, “*yoksul çoğunluğun yönetimi*” anlamında da kullanılmıştır (Dalh, 2001: 15). Türk Dil Kurumu’ da demokrasiyi halk egemenliğine dayanan yönetim biçimi şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2011).

Sözlük anlamı olarak ise: “Bireye değer veren ve bireyi bir bütün olarak önemli sayan, birlikte var olan insanların zekâ ve anlayışına inanç duyan ve karşılıklı saygı ve işbirliği ve hoşgörü gibi nitelikleri yansıtan, toplumsal ilişkilere ve beraberliklere yer veren bir yaşam yolu” şeklinde tanımlanmaktadır (Öncül, 2000: 290).

Demokrasiye yüklenen anlamlar bir düzlem üzerinde sınıflandırıldığında, düzlemin bir ucunda demokrasiyi statik bir demokrasi anlayışıyla sadece “bir yönetim şekli” olarak tanımlayan akım varken düzlemin diğer ucunda daha dinamik bir anlayışla “bir yaşam biçimi” olarak isimlendiren bir akım vardır (Yılmaz, 2009).

Demokrasi, halkın egemen olduğu bir yönetim biçimi olarak tanımlanabilir. Demokrasi, tüm vatandaşların aynı haklara sahip olduğu ve alınan kararların vatandaşların çoğunluğunun fikir birliğiyle alındığı aynı zamanda da azınlık haklarını koruyarak işleyen bir sistem olarak ifade edilebilir. Katılım süreci yönüyle demokrasi, vatandaşların karar alma süreçlerine temsilcileri aracılığıyla veya doğrudan katılmalarını sağlar (Yanıklar ve Yıldırım, 2004: 27).

İnsan haklarına saygı, eşitlikçi yaklaşım, kişiler arası adalet, özgürlükçü bir ortam, çoğulcu ve katılımcılık demokrasinin temel ilkelerindendir. Bu ilkeler devlet ve toplum yapısında çok boyutlu bir şekilde yaşanmaktadır (Cılga, 2004: 69). Bir başka tanıma göre demokrasi, kolektif olan bir karar alma sürecidir. Bu süreç içerisinde tüm bireylerin

talepleri ve tercihleri adil bir etkiyle ele alınır. Yani tüm tercihler alınacak kararlarda sınıf veya zümreye bakılmadan aynı etkiye sahiptir (Taçman, 2009: 31).

Doğan, demokrasinin bu temel değerleri çerçevesinde demokrasinin sosyo-kültürel dayanakları şöyle sıralamıştır (Doğan, 2005: 150):

1. Halk Egemenliği,
2. Hükümetlerin yönetilenlerin düşüncelerine ve desteklerine dayandırılması,
3. Çoğunluk tarafından yönetim,
4. Azınlık Haklarının korunması,
5. Kanun önünde eşitlik,
6. Temel insani hakların güvence altına alınması,
7. Seçimlerin adil ve özgürce yapılabilmesi,
8. Davaların hukuki usullere göre görülmesi,
9. Toplumsal, ekonomik ve siyasal çoğunluk,
10. Hükümetin Anayasa ile sınırlandırılması,
11. Hoşgörü, faydacılık, işbirliği ve uzlaşma değerlerinin benimsenmesi.

2.2. Demokrasi Eğitimi

Demokrasinin yaşanabilmesi için şartlardan biri olan katılım ve demokrasi bilinci ancak eğitilmiş vatandaşlarla olabilir. Eğitim olmadan ne iyi bir vatandaş olunabilir nede kişisel haklarını savunabilen insanlar yetiştirilebilir (Karakütük, 2001).

Amaçları, bu amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan içerik ve içeriği vermek için kullanılacak yöntemleri demokratik değerlere göre oluşturulmuş eğitim türü demokratik eğitim olarak adlandırılabilir (Öncül, 2000: 291).

Öğrencilerin demokratik davranışlar gösterebilmesi ve demokrasinin öğrenciler tarafından benimsenmesi için eğitimin demokratik bir ortam içerisinde ve demokratik bir eğitim yoluyla verilmesi gerekmektedir (Gülen Morhayim, 2008).

Demokrasi eğitimi; dört temel boyuta sahiptir. Bu dört boyut yönetici, öğretmen, öğrenci ve çocuktan oluşmaktadır (Emir ve Kaya, 2004: 71). Demokrasi eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olacak şekilde üç amaca sahiptir. Demokrasiye ilişkin bilgiye sahip olma bilişsel, bu bilgilerin önemine inanma duyuşsal ve bu inancı yaşama aktarma ve onları uygulama ise psikomotor amaçlara işaret etmektedir (Yeşil, 2002: 50).

2.2.1. Demokrasi Eğitiminde Okulun Önemi

Demokratik ülkelerde demokratik değerlerle donatılmış bireyler yetiştirilmesi eğitim sisteminin misyonlarından biridir. Bu misyonu gerçekleştirebilmesi için eğitim kurumları olan okullar, amaçlarıyla, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak öğretim programları ve yöntemleriyle, demokratik değerlere dayandırılmalıdır (Güçlüoğlu, 1990: VII).

Dewey'e göre demokratik okulların görevi, çocuğu içinde bulunduğu sosyal toplumun kısıtlamalarından, ekonomik eşitsizliğinden kurtarmak ve ona gelişme fırsatı sunmaktır. Bu aynı zamanda eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaratılması demektir. Dewey, çocuğun önderlik yapmak kadar başkalarına uymak için de eğitilmesi gerekliliğinin demokrasinin gereği olduğuna inanmaktadır (Bal, 1991).

Demokrasi, ancak deneyimlerle öğrenilebilecek bir öğretilerdir. Okulda, bireyler hak ihlallerine ve haksızlıklara karşı kendini korumayı öğrenir. Bu yönüyle okul, demokrasi deneyiminin yaşandığı yerdir (Apple ve Beane, 2011). Demokratik tutum ve davranışları geliştirmek, bireysel ve sosyal ilişkileri uyumlu bir şekilde düzenlemek eğitim kurumlarının görevidir (Genç, 2006).

Dewey'e göre, okulda kazanılan bilginin kalıcılığı olması için bilginin, etkinlikler aracılığıyla gerçek hayatla bağlantısının kurulması şeklinde ve yaşamla bütünleşen bir ortamda verilmesi gerekmektedir (Geray, 1993: 96).

Okullarda demokrasi eğitiminin etkili olabilmesi şu ilkelere uyulmasına bağlıdır (Kuzgun, 2000):

1. Demokrasi ile ilgili kavram, ilke ve tutumların kazandırılması noktasında amaçlar, sadece devlet ve vatandaş arasındaki ilişkilerle sınırlı tutulmamalı, bu kavramların bir yaşam biçimi olduğu kabulüyle hazırlanmalıdır.

2. Demokrasi ile ilgili davranışların geliştirilmesi, sınıfta yapılacak etkinliklerle ya da demokrasi içeriği olan derslerle sınırlandırılmamalı; bu konuyla ilgili olumlu davranışlar her fırsatta pekiştirilmelidir.
3. Okul demokratik ilkelerle işletilmeli ve bu yönde rol modeller sunulmalıdır.
4. Demokratik eğitim noktasında öğretmenlere sorumluluklar verilmeli, tüm öğretmenlerin amaçlanan demokratik eğitim hedeflerine ulaşmada etkin bir role sahip olduğu unutulmamalıdır.
5. Demokratik yaşamı ilgilendiren bilgi ve kavramları edinme, bilişsel yetenekle olabilir.
6. Demokratik yaşamın oluşabilmesi için gerekli olan kişilik özelliklerini benimsetmeye çok erken yaşlarda etkili olabilir

Demokrasi ve insan hakları açısından okulun görevleri; gelecek kuşaklara demokrasi ve insan hakları kavramlarının, öğretilmesi, benimsetilmesi ve geliştirilmesi olduğu söylenebilir (Tanırlı, 2007: 68).

Örgün eğitim verilen eğitim kurumları olan okullar, demokrasi ve insan hakları bilincini kazandırma konusunda çok önemli bir merkezdir (Selvi, 2004). Okulların artık “Demokratik Okul” olması için bireyler okullarda iletişime girmeye, kendi kendilerine öğrenmeye, birbirlerine ve okula bağlanmaya odaklanmıştır (Harrison, 2003: 82).

Kepenekçi (2003)’ e göre, okullarda demokratik bir ortam oluşturulabilmesi iki koşulun yerine getirilmesine bağlıdır:

1. Okul ve sınıf ortamlarında öğrenciler arasında şiddetin olmadığı; sevgi, saygı ve hoşgörüye üzerine kurulu iletişim ortamı oluşturulması.
2. Okulun öğretmen, aile ve öğrenci şeklindeki üç ögesinin de okul ve sınıfla ilgili alınacak kararlara katılımının yönetim tarafından izin verilip teşvik edilmesi.

2.2.2. Demokrasi Eğitiminde Ailenin Önemi

Demokrasinin yaşanarak öğrenilmesinin zorunlu olduğu teorisine göre, önce aile, daha sonra okullar ve bireylerin aktif olduğu örgütlerin demokrasi kurallarına göre işlemelidir (Başaran, 2000: 17).

Bireyleri sosyal hayata hazırlayan en önde gelen toplumsal kurum ailedir. Sosyal hayatla ilgili değerleri çocuklara ilk öğreten ve benimseten kurum ailedir. Ancak aileler toplumsal değerlerin benimsenmesine her zaman olumlu katkı sunmayabilirler. Bu noktada aileler tarafından çocuklara, katılımcı olmayan tamamen otokratik eğilimler benimsetebilirler (Büyükkaragöz, 1990).

Yeşil (2002: 96-118)' e göre; aileler çocukların ilk öğretmenleri, davranış değiştirme sürecinin ve demokratik tutum ve davranışların çocuklara kazandırılmasının birincil ve en önemli sorumlularıdır.

Demokrasi eğitimi, ailede başlar okulda gelişir, devlet yönetiminde kendini gösterir. Bu nedenle önce bireyler açısından daha sonra toplum açısından önem arz eder. Bu düşünceden hareketle demokrasi eğitimi, siyasal bilim ve eğitim bilimlerinin çakıştığı alandır (Büyükkaragöz, 1996: 11).

Demokratik davranışların öğrenilmesi ve kazandırılmasında kişinin önceki yaşantısının çok etkisi vardır. Eğer kişi aileden getirdiği demokratik değerler noktasında yansız durumdaysa, okulda demokratik davranışları oluşturmaya yönelik yöntemler kullanılır. Eğer kişinin aile yaşantısında olumsuz tutum varsa öncelikle bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik yöntemler kullanılır (Oguz, 2004: 21).

2.2.3. Demokratik Sınıf Ortamı ve Öğretmenin Bu Süreçteki Sorumlulukları

Öğretmen demokrasi ilkelerini davranışa dönüştürdüğü sürece demokratik olabilir, demokrasi eğitiminin uygulayıcısı yönünü ortaya koyabilir (Oğuzkan, 1989: 18). Öğretmen, demokrasiye ilişkin bilgi, tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğrenciyi merkeze alan yöntemlere başvurulmalıdır. Bu yöntemler arasında; soru-cevap, tartışma, problem çözme, drama, rol yapma, örnek olay incelemesi gibi yöntemlere yer verilebilir (Yeşil, 2002: 124).

Gürbüz (2006)' e göre; demokrasi eğitimi, demokratik tutum ve değerleri ve bu tutum ve değerlerin ilk olarak kazandırılmaya çalışıldığı ilköğretim dönemini kapsayan bir eğitimidir. Bu tutum ve değerlerin çoğunlukla soyut kavramlardan oluşması ve bu kavramların kazandırılmaya çalışıldığı örgün eğitim döneminin Piaget' in "Somut İşlem Dönemi (7-11 yaş)" adını verdiği dönemi karşılaması bu kavramların somutlaştırılarak verilmesini gerekli kılmaktadır. Soyut kavramların somutlaştırılmasında uygun

yöntemler kullanılarak öğrencilerin demokratik tutum ve değer bilgisine sahip olmaları ve bunları içselleştirmeleri sağlanılmalıdır (Gürbüz, 2006: 3-4).

Demokrasi eğitiminde demokrasinin ilkelerini benimseyemeyen öğretmenlerin, bu ilkeleri öğrencilere benimsetmesi çok kolay değildir (Karakütük, 2001). Öğretmenler, öğrencilerin tartışma, karar verme, dinleme ve empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Kuzgun, 2000). Bir öğretmenin öğrencilerinde demokrasi bilincini oluşturup, demokratik davranışlar geliştirmesi için öncelikle öğretmenin demokrasiye inanması ve demokratik tutumlara sahip olması gereklidir (Gözütok, 1995).

Eğitim sisteminin en temel ögesi öğretmendir. Önce öğretmenin haklarına, hoşgörüye, demokratik yaşam biçimine inanması gerekir. Öğretmen, düşünmeyen, suskun, tartışmayan, eleştirmeyen, sorgulamayan, bağımlı öğrenci mi yoksa düşünen, eleştiren, tartışan, bağımsız öğrenci mi yetiştirmek istemektedir. Öğretmenin bu konudaki seçimi bireyin bireyselleşmesinden, toplumun demokratikleşmesine doğru gelişen bir süreçte olumlu ya da olumsuz çok önemli bir rol oynayacaktır (Demirbolat, 1997: 149).

Demokrasi eğitiminin, programlarda ders olarak yer alması yerine eğitim sürecinde uygulama ağırlıklı olması çok daha önemlidir. Öğrencilere, demokratik yaşamı yaşama imkânı tanınmalıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının, demokrasiyi ve demokrasi eğitimini yaşayarak öğrenmeleri, öğrencilerine çok daha demokratik bir model olarak yetiştirmeleri sağlanmalıdır (Yeşil, 2002: 125).

Demokratik bir sınıf oluşturulması, öğrenci başarısını etkileyen önemli sebeplerden biridir. Bununla beraber böyle bir sınıf oluşumu, öğrencilerin demokrasiye uygun davranışlarda geliştirmesine yardımcı olur (Yağcı, 1998: 21). Öğretmenlerin demokrasinin egemen olduğu bir sınıf ortamı meydana getirerek ders işlemeleri ve demokrasiyi yaşatmaları öğrencilerde demokratik davranışlar geliştirmeleri yanında, öğrencilerin başarılarının artmasında da önemli görülmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998).

2.2.4. Demokrasi Eğitiminin Kanuni Dayanakları

Anayasanın ilk kısmında millet tarafından seçilmiş olan hiçbir kişi ya da kuruluşun Anayasada yer alan demokratik değerler ve hukuksal yetkinlik dışına çıkamayacağını ve tüm vatandaşların yine anayasada yer alan temel hak ve hürriyetlerden

eşit şekilde yararlanma hakkı olduğu vurgulanmıştır (Gülmez, 2001: 70).

Demokrasi eğitimine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nda şöyle değinilmiştir: *“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”* (14574 sayılı Resmi Gazete, 24.06.1973).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği' nin demokrasi eğitimini ilgilendiren amaçları:

Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarına, Anayasa' ya ve demokrasinin ilkelerine uygun olacak şekilde haklarını kullanabilme, görevlerini yerine getirme ve yüklenilen sorumluluklarını yüklenebilme bilincine sahip olmasını sağlamak,

Öğrencilerin toplum içindeki rollerini yapan ve bunu yaparken de çevresiyle iletişim kurup iyi ilişkiler geliştiren birey olmasını sağlamak,

Öğrencilerin toplumsal olaylara karşı duyarlı olmasını sağlamak ve çözüm üretme yöntemlerini benimsetmek.

Demokratik vatandaşlık eğitiminin amacı, öğrencilerin farklı inanç, kültür ve düşüncelere saygı göstermesini ve yaşadığı toplumun toplumsal ve kültürel değerlerini anlamasını sağlamaktır (TTKB, 2010: 4).

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programının amaçları, öğrencilerin;

1. Bağımsız düşünebilen, farklı düşüncelere hoşgörü gösterebilen ve özgüveni yüksek bir vatandaş olarak demokratik değerlere sahip bir toplum kültürünün oluşumuna katkı sunmaları,

2. Toplumsal değerlerin korunması ve bu değerlerin geliştirilmesi bilincine sahip olmaları,

3. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerini kullanma ve o sorumluluk bilincini geliştirmeleri,

4. Demokratik katılımın gerekliliğine ve demokratik yaşamın önemine inanan bireyler olarak toplumsal olaylara karşı duyarlı olmaları,

6. Demokratik tutum ve davranışlara sahip bireyler olarak, demokratik yaşam bilincine sahip olmaları,

7. Toplumun parçası olduğu bilincine sahip bir şekilde içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermelerini sağlamaktır (126 sayılı Tebliğler Dergisi, 14.09.2010).

18. Milli Eğitim Şurasında, okullarda demokratik olguları geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı farkındalık sağlayarak demokratik bir okul ve sınıf kültürü geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (TTKB, 2010: 6).

2.3. Okul Öğrenci Meclisleri Projesi

2.3.1. Projenin Amacı

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri projesinin amacı; öğrencilerimizde demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, millî ve manevî değerlere bağlı olmakla beraber evrensel değerleri de benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme ve seçilme kültürünü kazandırarak katılımcılık ve demokratik liderliği benimsetmektir.

Projenin ilk önce öğrencilere, sonra da demokratik toplum hayatımıza kazandırması amacıyla belirlenmiş dört temel amaç şunlardır: (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html).

1- Toplumsal demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirmek,

2- Toplumun sahip olduğu farklılıklara rağmen huzur ve barış içinde yaşayabileceği, sorgulayan ve çözüm üreten birey olma bilincine ulaşmak,

3- Öz kültürünü özümsemiş, hem yaşadığı toplumdaki değerlere hem de küresel değerlere açık bireyler yetiştirmek,

4- Seçim kültür ve bilincine sahip vatandaşlar yetiştirmek.

Projede belirlenen dört temel amaca ulaşabilmek için 3 (üç) ayrı meclis birimi oluşturulacaktır. Bu birimler; seçme seçilme hakkı, oy kullanma bilinci ve kültürü ilkelerini içeren yöntemlerle belirlenen iş ve işlemleri yapacaklardır. Projenin uygulanabilmesi için kaynak ve ortamları Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Millî Eğitim Bakanlığı gerekli kaynak ve ortamları sağlayacak ve denetleyecektir.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi aracılığıyla bireylere kazandırılmak istenen beceriler şu şekildedir (MEB, 2004a):

1. Eleştirel düşünme,
2. Üretken olma,
3. Problem çözme,
4. Tanıma ve değerlendirme,
5. Bilgi kaynaklarına başvurma ve bilgiyi kullanabilme,
6. Ahlaki sorgulama,
7. Katılımcı olma,
8. Çok yönlü iletişim kurabilme,
9. İşbirliği ve takım çalışması yapabilme,
10. Tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma,
11. Çatışmayı önleme,
12. Arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık,
13. Atılganlık becerileri,
14. Demokratik liderliği benimseme,
15. Kamuoyu oluşturabilme becerileri,
16. Sorumlu ve aktif katılım için temel becerilere sahip olma,

17. İnsan sevgisi ve hoşgörü.

2.3.2. Projenin Kapsamı ve Yasal Dayanakları

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Millî Eğitim Temel Kanunu esas alınarak hazırlanmış bir projedir.

Demokrasi ve Okul Meclisleri uygulamasında aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur:

- a) İnsan hak ve hürriyetlerinin vazgeçilmezliğini ve devredilemezliğini, ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünü temel kabul etme,
- b) Bireysel, toplumsal, insanî değerlere önem verme,
- c) Başkalarının hak ve hürriyetlerine saygı duyma, insanlara eşit ve adil davranma,
- d) Bireysel farklılıkları ve ortak hukuk kurallarının gerekliliğini kabul etme,
- e) Toplumsal gelişmelere duyarlı olma, barış içerisinde çözümler üretme,
- f) Kendi kültürünü bilme, benimseme; farklı kültürleri tanıma ve onlara hoşgörü ile yaklaşma,
- g) Eşitlik ilkesine önem verme ve uygulama,
- h) Demokratik ilkeleri benimseme ve içerisinde bulunduğu ortamlarda uygulama,
- ı) Kişisel sorumluluğun önemine inanma, kişinin sürekli gelişimini ana ilke olarak kabul etme,
- j) Her türlü ön yargı ve ayrımcılıktan uzak bir anlayış geliştirme.

Bu proje, öğrencilerin okullarda demokrasiyi yaşayarak, uygulayarak öğrenmelerini ve bu bilinci kavramalarını hedeflemektedir. 2003-2004 eğitim- öğretim yılında Türkiye genelinde toplam 300 okulda pilot uygulama yapılmıştır (Altınova, 2006).

Projeye göre öğrenciler seçmen, sınıf şubeleri seçim bölgesi, okullar ise seçim çevresi olarak benimsenmiştir. Uygulamanın gerçek hayatla uyumlu olması için yani

öğrencilerin demokratik yaşamı yaşamaları için mevzuat hazırlanmıştır (Özdemir, 2009: 44).

2.4. Tutum

Tutum, bireyin, psikolojik bir olgu ya da olayla ilgili oluşturduğu düşünce, duygu ve davranış düzenli davranış eğilimi olarak ifade edilebilir (Kağıtçıbaşı, 1998: 84).

Tutum, doğrudan gözlenemez fakat bazı davranışsal değişkenlerle belirlenen bir duygusal değişim olarak tanımlanır (Erkuş, 2003: 151).

İnsanların, bir düşünce, kişi veya bir grubu onaylama, destekleme veya reddetme şeklinde gözlenebilen duygusal eğilimlere tutum denir (Özgüven, 1999).

Katz' a göre tutum, bireylerin çevresinde bulunan bir obje, olgu veya olayı pozitif veya negatif değerlendirme eğilimi olarak ifade edilir (İnceoğlu, 2010: 9).

Doob' un tanımına göre, tutum, bireyin yaşadığı toplum içerisindeyken sahip olduğu düşünülen örtük ve güdüleyici eğilim olarak ifade edilmiştir (Tavşancıl, 2002: 66).

Başta planlı davranış teorisi olmak üzere farklı teoriler, tutum ve davranış arasındaki ilişkinin ortaya konabilmesi ve tutumların değişimiyle ilgili olarak geliştirilmişlerdir (Çetinkaya Bozkurt, 2014: 30).

Bilgin (2014)' e göre, bireyin bir sosyal olguya karşılık geliştirdiği tepkisini dinamik olarak etkileyen, daha önceki yaşantıya göre örgütlenen ve düzenlenen bir durum tutum olarak tanımlanır (Bilgin, 2014: 120).

İnsanlar tutumlarının haklılığını kanıtlayacak birinci el bilgilere nadiren sahip olduklarından, hemen hemen bütün tutumlar bir ölçüde önyargı olarak tanımlanabilirler (Morgan, 1991).

Allport (1935), tutumu; tecrübe ile organize edilerek, bağlı olduğu bütün durumların varlığında harekete geçen ve olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma şeklinde ifade etmiştir (Akgül, 2011: 4).

Tutum, öğrenmeyle değiştirilebilen, bireyin davranışlarını ve karar verme sürecini etkileyen bir olgu olarak tanımlanabilir (Tavşancıl, 2002: 70). Bir tutumun davranışa

dönüşebilmesi; bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ve psikolojik durum, toplumsal değerler, davranışın gerçekleştirileceği zaman ve davranışa yönelik amaç gibi pek çok faktörün etkisine bağlıdır (Çetinkaya Bozkurt, 2014: 30).

2.4.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç temel öğeden oluşur. Bu öğeler arasında bir tür iç tutarlılık olduğu düşünülmektedir. Bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öğe), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağı (duygusal öğe) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öğe) olarak tanımlanabilir. Kişinin bir obje, olgu ya da kişiler hakkında bu üç öğe ile ortaya koyduğu değişim o kişinin tutumunu yansıttığı söylenebilir (İnceoğlu, 2010: 20).

Zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak adlandırılan öğeler birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunurlar. Bu öğelerin herhangi birindeki bir değişiklik diğerlerini de etkiler. Bir tutumun güçlü olabilmesi için üç öğenin de birlikte bulunması gerekir. Eğer tutum zayıfsa özellikle devinimsel öğe zayıf olabilir (Tavşancıl, 2002: 78).

Bireyin, düşünsel ve zihinsel işleyişinin sistemleştirilmesi ve düzenlenmesiyle oluşturulan öğeye bilişsel öğe denir (İnceoğlu, 2010: 24).

Birey, bir olay ya da olgu hakkında kuvvetli hisleri olmamasına (duyuşsal öğe) sahip olduğu bilgi birikimine bağlı olarak (bilişsel öğe) bir tutum geliştirebilir (Köklü, 1995: 82).

Tutumun davranışsal yön ve bilişsel yön arasındaki ilişki ancak tutum;

- Güçlüyse
- Bireyin kişisel yaşantısına bağlı ise
- Birey çevresi tarafından destek veriliyorsa
- Ortaya çıkarma şansını sık olarak bulabiliyorsa

Bilişsel yön ile davranışsal yönü arasındaki ilişki bu faktörlerin bulunmasıyla ortaya çıkabilir (Cüceloğlu, 2003).

Bireyin, kişiler, durumlar, olaylar veya objelere bağılı olarak sahip olduğı bilgi, tecrübe, inanç ve fikri barındıran zihinsel veya bilişsel öge tutumun önemli bir bölümünü meydana getirir (İnceoğlu, 2010: 25).

Bireyin herhangi bir olaya, duruma, çevreyle ilgili olan bütün uyarıcılara ilişkin duygu ve heyecanlarından, olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri duyuşsal ögeyi oluşturmaktadır (Akgöl, 2011: 8).

Bireyin, belirli bir duruma karşı davranış değışikliği eğilimine davranışsal öge denir. Bu eğilim düzeyi bireyin sözlerinden veya hareketleri gözlemlenerek çıkarımda bulunulabilir. Davranışsal ögeden bahsederken önce iki çeşit davranışı birbirinden ayrı tutmak gereklidir: Bu davranışlardan biri duygusal, diğeri ise kuralsal (normatif) davranıştır (İnceoğlu, 2010: 26).

Bireyin belli bir uyarıcı karşısında tutumundaki davranış eğilimine davranışsal öge denir (Baysal, 1981: 5-16).

Özet olarak üç tutum ögesi birbirini etkilemektedir. Yani birinde oluşan bir değışiklik diğeri ögelerde de bir değışime neden olmaktadır. Örneğın, bireyin, bir olgu ya da duruma karşılık tutum konusunda tavrı değıştiğinde, o olgu ya da duruma karşı bireyin zihinsel veya duygusal ögesi de yeniden düzenlenecektir (İnceoğlu, 2010: 26).

2.4.2. Tutumun boyutları ve özellikleri

Tutum ile davranış ilişkisini etkileyen faktörler şunlardır:

- Zaman faktörü: Tutum ile davranışı ölçme arasında geçen zaman
- Güç derecesi: Tutum ögelerinin toplam gücü
- Tutumun ulaşılabilirliği: Tutumla ilgili bir bilginin zihne gelme çabukluğu.
- Farkındalık: Bireyin, kendi tutum ve davranışlarının farkında olma derecesi (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bir tutumun davranışa dönüşebilmesi pek çok faktörün etkisi altındadır. Bu faktörler, bireyin içerisinde bulunduğı sosyal ve psikolojik durum, toplumsal normlar, davranışın gerçekleştirileceğı zaman ve davranışa yönelik amaç olarak sıralanabilir (Çetinkaya Bozkurt, 2014: 30).

Kağıtçıbaşı, (1999) ve Sakallı, (2001)' ya göre; tutumların şu özellikleri sahip olduğu vurgulanmaktadır. Tutumlar:

- Psikolojik bir nesneye karşı olabilir,
- Statik güce sahip olabilir,
- Tepkiye hazırlık sürecidir,
- Değerlendirme içeriklidir,
- Doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir,
- Gözlenebilen davranışlardan çıkarımda bulunularak, kişiye atfedilen bir eğilimdir.

2.4.3. Tutumların Ölçülmesi ve Tutum Ölçekleri

Tutumları ölçmek için çoğunlukla sorulan sorulara cevap verme veya tutum ölçülecek durum hakkında fikir alma yöntemleri kullanılır (Kağıtçıbaşı, 2005).

Bireylerin kendilerine özgü tutumlarının, bireylerin davranışlarına kaynak olduğu düşüncesi yaygın kabul gören görüştür (Özgüven, 1994).

Tutum Ölçekleri

Tutumları ölçmek için kullanılan ölçek ve yöntemlerin sınıflandırılması çeşitli şekillerde yapılmıştır. Campbel (1950)' ın sınıflandırması şu şekildedir: (Özgüven, 1994: 337).

Açık ve Yapılı Tutum Ölçekleri

İçeriği açık olarak verilen ve uyarıcıları yapılandırılmış ölçeklerdir. Thurston ve Likert türü ölçekleri bu gruptan sayabiliriz.

Açık ve Yapısız Tutum Ölçekleri

İçeriği açık olan fakat uyarıcıları yapılandırılmamış olan ölçekleridir. Bu gruba giren ölçekler olarak, serbest cevap, görüşme, soru- cevap teknikleri ve biyografi sayılabilir.

Kapalı ve Yapısız Tutum Ölçekleri

Bu tür yaklaşımda içerik kapalı ve uyarıcılar yapılandırılmamıştır. Bu gruptaki

ölçekler, resim, karikatür veya şekil çizme gibi teknikler şeklindedir

Kapalı ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri

Bunlar objektif tutum ölçekleridir. Uzmanlar tarafından hazırlanan yapılandırılmış uyarıcıları olan içerikleri açık olmayan test ve envanterlerdir.

Başka bir sınıflandırmaya göre, Bogardus' un Toplumsal Uzaklık Ölçeği, Thurstone' un Eşit Görünümlü Aralıklar Ölçeği, Likert' in Toplamalı Sıralama Ölçeği (Likert Tipi Ölçek), Guttman' ın Birikimli Ölçekleme Tekniği, Osgood Duygusal Anlam Ölçeği olarak 5 sınıfa ayrılmıştır (Kağıtçıbaşı, 2005; Sakallı, 2001; Tavşancıl, 2002).

Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

İnsanların diğer ırklar, dinler ve sınıflar ile ilişkilerini ve tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan tutum ölçeğidir (Baysal, 2007).

Thurstone Eşit Görünümlü Aralıklar Ölçeği

Thurstone, tutumu duygularla veya kişisel değerlendirmeler olarak ele almıştır. Thurstone tekniğinde, ölçek 11 tutum ifadesinden oluşturulur ve bu ifadeler birbirinden eşit derecelerle ayrılmıştır. İfadelerin ortalaması 5' ten büyükse tutum olumlu, 5' ten küçük ise tutum olumsuz olarak değerlendirilir (Tezbaşaran, 2008).

Guttman Birikimli Ölçekleme Tekniği

Guttman ölçeğinin temel amacı, söz konusu olan tutumun ölçeklenebilir olup olmadığının belirlenmesidir. Bu yöntem izlenerek bir ölçeğin tek boyutlu ve tutarlı olabilmesi için “en üst düzeyde” kabul etmediğini gösteren bir maddeyi işaretlemiş olan bir kişinin, bunun altında kalan diğer kabul düzeylerini gösteren maddeleri de işaretlemesi veya en alt düzeyde kabule ilişkin bir maddeyi işaretleyen bir kişinin, bu maddenin üzerindeki kabul düzeyi yüksek olan diğer maddeleri reddetmesi gerekmektedir. Bu nedenle Guttman tekniğine “birikimli ölçek yaklaşımı” denilmektedir.(Çöllü, Öztürk; E. Fazıl, 2005).

Likert Tipi Tutum Ölçeği

Bu ölçek türü Likert tarafından 1932 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçekte, tutumla ilgili araştırmacı tarafından oluşturulan olumlu ve olumsuz ifadeler çok sayıda kişiye yöneltilir. Bireyler, bu ifadeleri, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini kullanarak

cevaplarlar. Bu şekilde araştırmaya katılan bireylerin ölçülmek istenen tutuma yönelik katılma/ katılmama düzeyleri belirlenmiş olur (Tezbaşaran, 2008).

Tutumları ölçmek için kullanılan en kolay ve direkt yöntemin Likert ölçeği yöntemi olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 1999: 136)

Tezbaşaran (2008)' e göre; Likert tipi ölçek geliştirmek için şu adımlar izlenmelidir:

1. Ölçülecek tutumun (özelğini) tanımlanması

- 1.a. Tutum kapsamının belirlenmesi

- 1.b. Kapsama uygun gözlenebilir işaretçilerin belirlenmesi: Denemelik tutum ifadeleri

2. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması

- 2.a. Ölçek materyalinin hazırlanması

- 2.b. Yönergelerin hazırlanması ve cevaplama düzeni

- 2.c. Maddelerin ölçek içindeki düzeni

- 2.d. Ön inceleme

- 2.e. Deneme uygulaması

3. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

- 3.a. Maddelere verilen cevapların puanlanması

- 3.b. Bireylerin ölçekten aldığı ham puanların hesaplanması

- 3.c. Ham puan dağılımının özellikleri

- 3.d. Madde puanları dağılımının özellikleri

- 3.e. Madde analizi

Korelasyon tekniğine dayalı analiz

Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı analiz

Regresyon tekniğine dayalı analiz (Tezbaşaran, 2008).

Bir ölçeği oluşturacak maddelerin seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterler; ilgililik, ayırtedicilik ayırt edicilik ve yeterliliklerdir. İlgililik, bir ölçeğin maddesinin konusuyla ilişkili olmasını; ayırtedicilik, ölçekteki maddelerin tutumları birbirinden farklı olan bireyleri ayırt edebilmesini; yeterlilik ise, ölçekteki maddelerin sayıca yeterli olmasını ifade etmektedir (Sencer ve Irmak, 1984: 272-274).

2.5. İlgili Araştırmalar

Emir ve Kaya (2004), MEB tarafından bazı pilot okullarda uygulanmasına başlanılan okul meclisleri projesine yönelik öğretmenlerin bilgi düzeyini belirlemek ve okul projesinin okullarda uygulanmasının gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin fikirlerini öğrenmek amacıyla, “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma, Bolu İl merkezinde okul meclisleri projesinin pilot uygulamasının gerçekleştirildiği okullarda görevli 104 öğretmen üzerinde araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin % 99’u demokrasi eğitimini eğitimin genel unsuru olarak görmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, uygulanmakta olan projenin uygulanmasında okul yöneticilerinin %49’ unun, öğretmenlerin %57’sinin; öğrencilerin ise %55’ inin nitelik olarak hazır olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler DEOMP’ nin gerekli olduğunu fakat okul ortamlarının bu projenin uygulanması için yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Şahin (2004), tarafından yapılan “ÇOMÜ [Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi] Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Sınıf Ortamı İle İlgili Görüşleri” başlıklı makalede, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik sınıf ortamına yönelik görüşleri ile cinsiyet ve kendilerini demokratik görme düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kıncal ve Uygun (2006), tarafından Çanakkale ili merkez ilk ve orta öğretim kurumlarından oluşan bir örneklem üzerinde gözlem ve görüşme yöntemiyle “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularında projenin okullarda algılanması, uygulanması ve sorunları ile ilgili önemli verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları projenin öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından olumlu karşılandığını, öğrencilere

sorumluluk almak, çalışma azmi kazandırmak gibi katkılarının olduğunu ortaya koymuştur. Ancak projenin finans boyutunun düşünülmediği ve öğrencilerinin projelerini gerçekleştirme aşamasında kaynak sorunu yaşadıkları ve okulların da Okul Öğrenci Meclisi çalışmalarına uygun oda/salon tesis edemediği gibi sorun alanları vurgulanmıştır. Diğer yandan Okul Öğrenci Meclisi başkanı olabilmek için ütopyik vaatler verildiği ve bunların da gerçekleştirilememesi sebebiyle öğrencilerin demokrasiyi yanlış algılamalarına yol açması da önemli bir sorun alanı olarak belirtilmiştir.

Metin (2006), ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileriyle, projenin amaçlarına ve uygulamalarına ilişkin katılım düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde tarama (survey) yöntemi kullanılmış olup, çalışma evreni Kırıkkale ili merkez sınırları içindeki ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Araştırmada DEOMP’ nin amaçlarına ve uygulanmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenler, projeyle ilgili olumlu görüşte oldukları ve okul yöneticilerinin katılım düzeyleri ile öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında okul yöneticileri lehine anlamlı bir farkın var olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin projenin amaçlarına uygulamalardan daha çok katıldıkları görülmüştür.

Biçer (2007), DEOMP ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin öğretmen görüşlerine yönelik cevaplarını incelediği, “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Orta Öğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz (Kütahya Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde ulaştığı sonuçlar araştırmaya özgü olarak az, orta veya çok olarak nitelendirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin, DEOMP ile hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin “orta” düzeyde kazandırdığı, hedeflenen tutumların öğrencilere kazandırılma düzeyine ve hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin “çok” kazandırdığı görüşündedirler.

DEOMP ile hedeflenen becerileri, tutumları ve kazanımları öğrencilerine kazandırma düzeyine ilişkin, öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Doğan (2008) tarafından DEOMP’ nin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğine yönelik olarak “Ankara İli İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’ne İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler DEOMP’ nin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları, okul ve sınıf ortamının demokrasiyi yaşatacak yerler olması gerektiğini ve meclis çalışmalarının etkililiği için geliştirilen önerileri benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenim durumu değişkeni, kıdem değişkeni ve cinsiyet değişkeni ile görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çeliktaş (2009) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Etkili Okul Öğrenci Meclisi Algıları (Bakırköy İlçesi Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul öğrenci meclisi algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul İli Bakırköy İlçesi’nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 17 ortaöğretim okulu ve bu ortaöğretim okullarında okul öğrenci meclislerine seçilmiş olarak görev yapan 340 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen “Etkili Okul Öğrenci Meclisi Algıları” adlı anket uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okul meclisleriyle hedeflenen amaçlara ulaştığı ve istenen becerileri kazandıklarını ama okul meclisinin yeterli imkânlarının olmaması ve idarecilerin yeterince destek olmaması nedeniyle yeterince etkili olmadığını düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte, sınıf temsilciliği ve okul temsilciliği seçim sürecinde önemli sıkıntıların var olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, cinsiyet, yaş, sınıf ve okul meclisinde görev alıp almama değişkenleri ile öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özdemir (2009), demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin 8.sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada katkısının olup olmadığını araştırdığı “İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Katkısı (Kütahya Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin eğitim durumu ve annenin eğitim durumu değişkenlerine göre DEOMP ile hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, ilkokul ve ortaokul seviyesinde eğitim görmüş olan anne ve babaların çocuklarının demokrasiyi algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca DEOMP ile hedeflenmiş kazanımlara ulaşma düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık anlamlı ve kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Bununla beraber öğrencilerin

tümünün DEOMP ile hedeflenen kazanımları çok kazandırdığı söylenebilir.

Uyanık Ceylan (2009) tarafından, okullarda uygulanan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan "Ortaöğretim Kurumlarında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" isimli yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Kırıkkale ili merkezinde uygulanan araştırmada, DEOMP ile genel ve meslek lisesi öğrencileri demokrasi bilincini kazanmışlar fakat uygulama aşamasında öğrencilerin neyi nasıl yapacakları bilgisine sahip olmadıkları görülmüştür. Bununla beraber okul meclisi seçim sürecinde öğrenciler heyecanlı iken sonrasında bu heyecan kaybolduğu görülmüştür. Ayrıca seçim süreci ve temsilcilerin belirlenmesinde gerekli kurallara uyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Yıldırım (2009) tarafından, DEOMP' nin uygulanmasına ve demokrasi eğitimine katkısını belirlemeye yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini araştırmak amacıyla yapılan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı araştırmada, DEOMP' nin demokratik değerlerin tüm öğrencilere kazandırılması hedefini gerçekleştirmede yetersiz kaldığı ve proje hedeflerini gerçekleştirmede tüm öğrencilerden ziyade okul meclis başkanlarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, projenin başarılı olmama sebeplerinin eğitim sistemi, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve Türk aile ve toplum yapısı olduğu tespit edilmiştir.

Sayın (2010) tarafından, projenin uygulandığı bir ilköğretim okulunda süreci ve projenin siyasal kültür bağlamındaki işlevini incelemeye yönelik yapılan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi" adlı yüksek lisans tezinde, erkek öğretmen ve öğrenciler DEOMP' nin okullarda demokratik bir siyasal kültür oluşturma katkısını daha yüksek algılarken, öğretmenlerin projenin okullarda demokratik bir siyasal kültür oluşturma katkı düzeyi algılarında mesleki kıdemlerine, branşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, DEOMP' nin okulda demokratik ve siyasal bir kültür oluşturma yönündeki algı düzeyleri ortanın altında, erkek öğrencilerin algıları ile kız öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kız

öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. 13-14 yaş grubundaki yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerin DEOMP' nin okulda demokratik ve siyasal bir kültür oluşturma yönündeki algı düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen/yöneticilerin, bu yöndeki algı düzeyleri öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumludur. Bununla birlikte, öğretmenler ve yöneticiler, DEOMP' nin uygulanması sürecinde yer alan öğretmen ve yöneticilerin davranış ve uygulamalarını yetersiz bulmaktadır. Öğrencilerin algılarına göre, görev alan okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından, proje hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz, Kan ve Cüro (2010) tarafından yapılan, "İlköğretimde Demokrasi Eğitimi Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği)" başlıklı araştırmanın amacı okul öğrenci meclislerinin etkililik düzeyini belirlemeye yönelik öğretmenlerin ve okul öğrenci meclisi üyesi olan öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya göre; araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler okul öğrenci meclisi uygulamalarını etkili ve yararlı bulmuştur. Ayrıca, okul öğrenci meclisi uygulamalarının öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu iletişim kanallarının gelişmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul öğrenci meclisi çalışmalarının öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliğini geliştirdiği görülmüştür.

Gömleksiz ve Cüro (2011)' un, okul öğrenci meclislerinin ortaöğretim kurumlarındaki etkililik düzeyini belirlemeye yönelik yaptıkları "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Okul Öğrenci Meclisleri" başlıklı çalışmada, OÖMP kapsamında yapılan uygulamaların, seçme ve seçilmenin önemini anlama ve bilinçli bir seçmen olma zihniyetini geliştirme açısından hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından etkili bulunduğu görülmüştür. Aynı zamanda projenin, öğrencilerin demokratik tutum, davranış geliştirmesi ve demokratik yaşamın korunması hususunda kuralların gerekliliğini öğrenmeleri açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç, Güner, Pala ve Acar Kocaoğlu (2011) tarafından, İstanbul ve Çanakkale illerinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ilköğretim öğrencilerinin DEOMP' ne yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan "İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı

araştırmalarında, öğrencilerin cinsiyetleri değişkenine göre DEOMP' nin yürütölmesine ilişkin görüşleri arasında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna görölmüştür. Ayrıca, öğrencilerin DEOMP' nin yürütölmesine ilişkin görüşleri, anneleri üniversite mezunu olan ve anneleri okur-yazar olmayan öğrencilerin görüşleri arasında, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Güner (2012)' in "İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'ne Yönelik Görüşleri (Çanakkale İli Örneği)" başlıklı araştırmada ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet değişkeni, öğrenim durumu değişkeni ve meslekî kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görölmemiştir.

Aslan (2012) tarafından ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler ile okul temsilcilerinin DEOMP' nin; uygulama, yöntem, amaç ve geliştirilmesine yönelik algılarının ortaya konulması amacıyla "İlköğretim Okulları Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Temsilcilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine İlişkin Algıları" başlıklı bir yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırma sonuçları okul yöneticileri ve öğretmenlerin DEOMP' nin öğrencilerde demokrasi bilincinin geliştirilmesinde katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler DEOMP' nin geliştirilmesine yönelik, seçimlerin ciddiyetle yapılması, temsilciliğin daha popüler ve aktif bire hale getirilmesi için çeşitli önlemler alınması gerekliliği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun DEOMP uygulamaları ile demokrasi bilincini kazandığı görölmüştür. Öğrenciler, seçilmek için sundukları vaatlerinde, propaganda çalışmalarında, öğretmen ve yöneticilerden bir baskı görmemektedirler. Öğrenciler daha başarılı olabilmek ve daha yararlı sonuçlar alabilmek için yetki ve sorumluluklarının arttırılmasını talep etmektedirler. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin vaatlerini yerine getirebilmek, il, ilçe, okul idaresi yöneticileri ve velilerin kendilerine maddi ve manevi destek olmalarını istedikleri görölmüştür.

Güven, Çam ve Sever (2013) tarafından, geleceğin öğretmen adayları ve bu adayları yetiştiren öğretmenlerin görüşleriyle değerlendirilmesinin amaçlandığı

“Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 2009- 2010 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde yer alan Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi’ nde okuyan aktif rol alan yedi öğrenci ve projenin uygulanmasına rehberlik etmiş olan altı öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin projeye yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları, ama proje ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmama ve bazı nedenlerden dolayı bazı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız Baklavacı (2015) tarafından 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin altı farklı ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine İlişkin Tutumları” başlıklı tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin demokratik kazanımlar ve işe yararlılık boyutlarındaki tutumları orta düzeyde, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar boyutlarındaki tutumları ile genel tutumları ise yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okul öğrenci meclisi tutumlarının erkek öğrencilere göre, 5. sınıf öğrencilerinin okul öğrenci meclisi tutumlarının diğer sınıf seviyelerine göre, okul veya sınıf temsilciliği yapanların okul öğrenci meclisi tutumlarının yapmayanlara göre, sınıf temsilciliğine aday olanların okul öğrenci meclisi tutumlarının olmayanlara göre, aile ortamlarını ve öğretmenlerini daha çok demokratik bulanların okul öğrenci meclisi tutumlarının daha az demokratik bulanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul türüne göre okul öğrenci meclisi tutumları anlamlı farklılık bulunan tek boyut cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul meclislerine ilişkin cinsiyete dayalı önyargıları daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alderson (2000), tarafından Britanya ve Kuzey İrlanda’ da bulunan 250 okulda yapılan “Okul Meclisleri ve Okuldaki Günlük Yaşamla ilgili Öğrencilerin Görüşleri” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin bir kısmının, okul meclislerinin etkili olduğunu ve tutumlarını önemli ölçüde değiştirebildiğini düşündükleri ve bu öğrencilerin aynı zamanda okulda düzenlenen sosyal ve akademik faaliyetlerden de memnuniyetlerini dile getirdikleri görülmüştür. Bir kısım öğrencilerin de tam ters tutumlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cotomore (2004), İngiltere’ de bir ilköğretim okulunda okuyan 7-11 yaş arasındaki öğrencilerin, meclis çalışmalarına katılımı incelenmiştir. Araştırmada gözlem ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Okul meclisinin meclis başkanı başkanlığında, haftada bir defa, derslerden önce okul kütüphanesinde, yarım saatlik bir toplantı yaptığı, sınıf temsilcilerinin alınacak kararlar için oy kullandığı, sınıf temsilcilerinin yanında görevli öğretmenin de düzenli olarak haftalık toplantılara katıldığı, yaşça büyük olan öğrencilerin meclis çalışmaları konusunda daha duyarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin bazıları, meclis çalışmalarının sadece bazı yerlerde orta düzeyde etkili olabildiğini belirtmişler ve meclis üyelerinin bu sınırlılıkları bilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Meclis çalışmalarından sorumlu olan öğretmenler dışında kalan öğretmenler meclis çalışmalarına katılmaya istekli olmadıkları fakat meclis üyelerinin rolleriyle ilgili olumlu tutuma sahip oldukları ve kendilerini okul içerisinde ayrıcalıklı hissettikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemi birlikte kullanmaya imkân verdiğinden yapılan araştırmayı daha derinlemesine incelememizi sağlar. Bu çalışmada da Ortaokul öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine ilişkin tutumlarını daha derinlemesine inceleme amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Creswell ve Clark, (2007) karma yöntemi, araştırmacının nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak veri topladığı ve elde edilen verileri bütünleştirerek yorumladığı bir araştırma türü olarak belirtmişlerdir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 361). Araştırmada karma yöntem, tamamlama işlevi olduğundan kullanılmıştır. Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma yöntemin tamamlama işlevini, nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak araştırmanın farklı boyutlarını incelemek ve araştırma problemine yönelik daha kapsamlı sonuca ulaşmak olarak tanımlar (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 361).

Araştırmada karma yöntemin çeşitleme, gömülü, açıklayıcı ve açımlayıcı olarak dört türe ayrılan desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desende nicel ve nitel yöntemler aynı ağırlıkta kullanılmayabilir biri diğerine göre daha ağırlıklı olabilir. Bu desende, araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel bir araştırma olmakla beraber elde edilen verilerin desteklenmesi veya açıklanması için diğer yöntem kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 360). Bu araştırma nicel yöntem ağırlıklı bir araştırma olmakla beraber nitel yöntemle desteklenmiştir.

Öğrencilerin okul meclisi tutumlarının ve görüşlerinin araştırılacağı iki aşamalı bu çalışmanın birinci aşamasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu aşamada tutum ölçeği kullanılarak öğrencilerin tutumları ölçülmüş ve belli ölçütlere göre karşılaştırılmıştır.

İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniğinde iki taraf bulunmaktadır. Bunlardan biri, araştırmacı yani görüşen kişi, diğeri ise kaynak yani görüşülen kişidir. Görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırladığı sorulara bağlı olarak kaynak yani görüşülen kişinin görüşlerini alır (Kozak, 2001: 57). Bu araştırmada

ortaokul öğrencileri ile önceden hazırlanmış açık- uçlu soru formları kullanılarak görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri çeşitli boyutlarda alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağı olmadığı durumlarda yakın olan ve ulaşılması kolay olan durumu seçtiği örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda öncelikle İstanbul ilinden ilçeler ve ardından ilçeler içinden türlerine göre okullar seçilmiştir.

Araştırmanın genellenebilirliğini arttırmak amacıyla İstanbul’ daki ilçelerin yaklaşık %14’üne denk gelen beş ilçeye ve resmi okullar içinden belirlenen her ilçeden var olan iki farklı okul türüne (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) ve bir özel ortaokula ulaşılmıştır. Bu yöntemle araştırma örneklemini İstanbul ilinin 5 farklı ilçesinden (Fatih, Zeytinburnu, Bakırköy, Kadıköy, Üsküdar) 1’ i imam hatip ortaokulu, 1’i özel ortaokul ve 1’ i de ortaokul olmak üzere toplam 15 ortaokuldan rastgele seçilen 1000 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1’ de nicel veriler için seçilen örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	515	51,5
	Erkek	485	48,5
	Toplam	1000	100,0
Sınıf	5. sınıf	249	24,9
	6. sınıf	243	24,3
	7. sınıf	243	24,3
	8. sınıf	265	26,5
	Toplam	1000	100,0
Okul Türü	Ortaokul	324	32,4
	İmam hatip Ortaokulu	323	32,3
	Özel Ortaokul	353	35,3
	Toplam	1000	100,0

Tablo 1’ de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 515’ i (%51.5) kız, 485’ i (%48.5) ise erkek; 249’ u (%24.9) 5. sınıf, 243’ ü (%24.3) 6. sınıf, 243’ ü (%24.3) 7. sınıf ve 265’ i (%26.5) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımları incelendiğinde 324’ ü (%32.4) ortaokul, 323’ ü (%32.3) imam hatip ortaokulu, 353’ ü (%35.3) özel ortaokul öğrencisidir.

Araştırmanın öğrencilerle görüşmeler yapılacağı nitel kısmında ise seçilen 15 okuldan, okul meclis başkanı bir öğrenci ve sınıf temsilcisi olmayan bir öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenciye çalışma grubu olarak ulaşılmıştır. Öğrencilerin farklı görüşlerini daha derinlemesine analiz etmek ve öğrenci görüşlerine daha geniş çerçevede bakmak amacıyla, öğrencilerin farklı tecrübelerle sahip olması kanaatiyle her okuldan bir başkan ve bir tane de başkan olmayan öğrenci seçilmiştir.

Tablo 2’ de yapılan görüşme için seçilen çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Görüşülen Öğrenci Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	17	56,7
	Erkek	13	43,3
	Toplam	30	100,0
Sınıf	5. sınıf	1	3,3
	6. sınıf	2	6,7
	7. sınıf	10	33,3
	8. sınıf	17	56,7
	Toplam	30	100,0
Okul Türü	Ortaokul	10	33,3
	İmam hatip Ortaokulu	10	33,3
	Özel Ortaokul	10	33,3
	Toplam	30	100,0

Tablo 2’ de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 17’ si (%56.7) kız, 13’ ü (%43.3) ise erkek; 1’ i (%3.3) 5. sınıf, 2’ si (%6.7) 6. sınıf, 10’ u (%33.3) 7. sınıf ve 17’ si (%56.7) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımları incelendiğinde 10’ u (%33.3) ortaokul, 10’ u (%33.3) imam hatip ortaokulu, 10’ u (%33.3) özel ortaokul öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okul meclislerine yönelik tutumlarını ölçmek için Baklavacı Yıldız ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen öğrencilerin Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte, toplam varyansın %46.874'ini açıklayan 4 faktör altında toplanan 17'si olumlu 15'i olumsuz 32 madde yer almıştır. 17 maddeden oluşan birinci faktör “demokratik kazanımlar”, 7 maddeden oluşan ikinci faktör “işe yararlılık”, 5 maddeden oluşan üçüncü faktör “görev alma ve 3 maddeden oluşan dördüncü faktör ise “cinsiyete dayalı önyargılar” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar araştırmacılar tarafından şu şekilde tanımlanmıştır. Demokratik kazanımlar, okul öğrenci meclislerinin kazandırdığı demokratik değerlere ilişkin tutumları; işe yararlılık, okul öğrenci meclislerinin işe yararlılığına ilişkin tutumları; görev alma, okul öğrenci meclislerinde görev almaya ilişkin tutumları; cinsiyete dayalı önyargılar ise, öğrencilerin okul öğrenci meclislerinde cinsiyete dayalı ön yargılara ilişkin tutumlarını ölçmektedir.

Gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ayırt edicilik geçerliği, iç tutarlılık ve güvenirlik analizleri) tamamlanan ölçeğin tamamına ilişkin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.903 olarak tespit edilmiştir (Baklavacı Yıldız ve Deniz, 2015). Mevcut araştırmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.916 olarak bulunmuştur. Tablo 3' de ölçeğin oluşturulma sürecindeki ve mevcut araştırmadaki iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının İç Tutarlılık Katsayıları

	Baklavacı Yıldız ve Deniz (2015) (n=376)	Mevcut araştırma (n=1000)
Demokratik Kazanımlar	.906	.916
İşe Yararlılık	.803	.816
Görev Alma	.662	.712
Cinsiyete Dayalı Ön yargılar	.750	.759
OMTÖ	.903	.916

Tablo 3' den anlaşıldığı gibi elde edilen iç tutarlılık katsayıları OMTÖ' nin mevcut araştırmada da güvenilir olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın nitel kısmında öğrencilerin okul öğrenci meclisine ilişkin görüşlerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu okul öğrenci meclisi başkanı olanlar ve okul öğrenci meclislerinde görev almayanlar için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Okul öğrenci meclis başkanları formu yedi sorudan oluşmuş EK-2 de verilmiştir. Okul öğrenci meclisinde bulunmamış veya aday olmamış öğrencilere uygulanan form ise altı sorudan oluşmuş ve EK-3 de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları olan “Kişisel Bilgi Formu” ve Baklavacı Yıldız ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu örneklem olarak belirlenen 15 ortaokuldaki öğrencilere gönüllü katılım yoluyla araştırmacı tarafından 18.02.2016 ile 26.02.2016 tarihleri arasında planlanan uygulama takvimi içerisinde uygulanmıştır. Veri toplama araçları derse girecek öğretmenlerden izin alınarak, okullarda farklı sınıf seviyelerinden seçilen yeterli sayıdaki sınıfta öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırma hakkında bilgi vermiş, veri toplama araçlarının nasıl cevaplandırılacağına dair açıklamalar yapmıştır. Uygulama yönergesi hem ölçek üzerinde yazılı olarak verilmiş hem de araştırmacı tarafından sözlü olarak öğrencilere aktarılmıştır. Her sınıfa uygulama için yeteri kadar süre tanınmıştır. Ayrıca seçilen öğrencilerle rehberlik odasında birebir görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği sorularının uygun şekilde yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş; eksik yanıtlanan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu kontrol sonucunda 1145 ölçekten 1000’ i değerlendirmeye uygun görülmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (yüzde, ortalama, standart sapma), verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkın tespitinde t-testi,

ikiden fazla grup olması durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (one way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmada ölçekten elde edilebilecek en yüksek ve en düşük puanlar dikkate alınarak tutum çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük şeklinde beş gruba ayrılmıştır. Alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanlardan en düşük puanlar çıkarılmış, bulunan puanların beşe bölünmesi ile kesim noktaları elde edilmiştir (Baklavacı Yıldız ve Deniz, 2015). Bulunan puan aralıkları ile ilgili bilgiler Tablo 4’ te sunulmuştur.

OMTÖ ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen yüksek puan ölçeğin toplamında veya alt boyutlardaki tutumun olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. OMTÖ ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları

	ÇOK DÜŞÜK	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK	ÇOK YÜKSEK
Demokratik kazanımlar	17.00-30.60	30.61-44.20	44.21-57.80	57.81-71.40	71.41-85.00
İşe yararlılık	7.00-12.60	12.61-18.20	18.21-23.80	23.81-29.40	29.41-35.00
Görev alma	5.00-9.00	9.01-13.00	13.01-17.00	17.01-21.00	21.01-25.00
Cinsiyete dayalı ön yargılar	3.00-5.40	5.41-7.80	7.81-10.20	10.21-12.60	12.61-15.00
OMTÖ	32.00-57.60	57.61-83.20	83.21-108.80	108.81-134.40	134.41-160.00

Ayrıca araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerine yer verirken özel ortaokul öğrencileri (ÖÖ), imam hatip ortaokulu öğrencileri (İÖ), ortaokul öğrencileri de (OO) şeklinde kodlanmıştır. Görüşülen öğrenciler kodlanırken kız öğrencilerde (K), erkek öğrencilerde ise (E) kodlaması kullanılmıştır. Örneğin görüşülen dördüncü öğrenci olan kız imam hatip ortaokulu öğrencisi K-İÖ4 şeklinde kodlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının seviyesi ile bu tutumların, cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, okul veya sınıf temsilciliği yapma, sınıf temsilciliğine aday olma ve aile ortamını demokratik bulma düzeyi değişkenlerine farklılaşma durumları analiz edilerek tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarının Seviyesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının ne seviyede olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutum Puanları

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$
Demokratik Kazanımlar	1000	55,26	15,742	,498
İşe Yararlılık	1000	24,67	6,979	,221
Görev Alma	1000	18,96	4,772	,151
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	1000	11,85	3,403	,108
OMTÖ	1000	110,74	15,742	,755

Tablo 5' e göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul öğrenci meclisi tutum ölçeğinin demokratik kazanımlar alt boyutu tutum puanı ortalaması ($\bar{x} = 55.26$) orta, işe yararlılık alt boyutu tutum puanı ortalaması ($\bar{x} = 24.67$) yüksek, görev alma boyutu tutum puanı ortalaması ($\bar{x} = 18.9$) yüksek, cinsiyete dayalı önyargılar boyutu tutum puanı ortalaması ($\bar{x} = 11.85$) yüksek ve okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutum puanı ortalaması ($\bar{x} = 110.74$) yüksek olarak saptanmıştır. Öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik genel tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 6. OMTÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Kız	515	56,15	16,247	,716	1.841	998	.066
	Erkek	485	54,32	15,149	,688			
İşe Yararlılık	Kız	515	25,45	7,009	,309	3.624	998	.000
	Erkek	485	23,86	6,860	,311			
Görev Alma	Kız	515	19,54	4,801	,212	4.002	998	.000
	Erkek	485	18,34	4,668	,212			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Kız	515	13,73	1,761	,078	21.879	998	.000
	Erkek	485	9,85	3,586	,163			
OMTÖ	Kız	515	114,86	24,162	1,065	5.712	998	.000
	Erkek	485	106,37	22,800	1,035			

Tablo 6' da görüldüğü üzere, öğrencilerin OMTÖ' den aldıkları puanların ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin işe yararlılık [t= 3.62; p<.01] görev alma [t= 4.00; p<.01] cinsiyete dayalı önyargılar [t= 21.87; p<.01] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [t= 5.71; p<.01] aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Buradan kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar tutumları ile genel tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Diğer yandan demokratik kazanımlar [t= 1.841; p>.05] alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 7. OMTÖ Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları								
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark		
Demokratik Kazanımlar	5. S.	249	61,41	14,832	G.Arası	20403,133	3	6801,044	29,818 .000		5.S> 7.S		
	6. S.	243	56,72	14,930	G.İçi	227172,69	996	228,085			5.S> 8.S		
	7. S.	243	54,28	14,588	Toplam	247575,83	999				6.S> 8.S		
	8. S.	265	49,05	15,950							7.S> 8.S		
İşe Yararlılık	5. S.	249	26,69	6,362	G.Arası	3089,724	3	1029,908	22,509 .000		5.S> 8.S		
	6. S.	243	25,65	6,438	G.İçi	45571,651	996	45,755			6.S> 8.S		
	7. S.	243	26,69	6,611	Toplam	48661,375	999				7.S> 8.S		
	8. S.	265	22,04	7,519									
Görev Alma	5. S.	249	20,22	4,046	G.Arası	914,130	3	304,710	13,897 .000		5.S> 8.S		
	6. S.	243	19,10	4,951	G.İçi	21838,106	996	21,926			6.S> 8.S		
	7. S.	243	19,04	4,370	Toplam	22752,236	999						
	8. S.	265	17,57	5,232									
Cinsiyete Dayalı Ön Yargılar	5. S.	249	11,85	3,086	G.Arası	155,094	3	51,698	4,512 .004		8.S> 7.S		
	6. S.	243	11,85	3,551	G.İçi	11412,497	996	11,458					
	7. S.	243	11,27	3,677	Toplam	11567,591	999						
	8. S.	265	12,37	3,215									
OMTÖ	5. S.	249	120,18	21,381	G.Arası	49427,151	3	16475,717	31,540 .000		5.S> 6.S		
	6. S.	243	113,31	22,701	G.İçi	520283,80	996	522,373			5.S> 7.S		
	7. S.	243	109,09	22,128	Toplam	569710,95	999				5.S> 8.S		
	8. S.	265	101,03	24,901							6.S> 8.S		
											7.S> 8.S		

Tablo 7’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin OMTÖ puanlarının ortalamasının öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında demokratik kazanımlar [$F= 29.818$; $p<.01$] işe yararlılık [$F= 22.509$; $p<.01$] görev alma [$F= 13.897$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [$F= 4.512$; $p<.05$] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [$F= 31.54$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına genel olarak bakıldığında daha alt/küçük sınıflarda bulunan öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar özellikle 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarının alt sınıflara göre olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak sadece cinsiyete dayalı ön yargılar alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin tutumları 7. sınıf öğrencilerinden daha olumlu çıkmış. Bu alt boyutta diğer gruplar arasında bir farka rastlanmamıştır.

4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 8. OMTÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Demokratik Kazanımlar	Ortao.	324	59,10	13,79	G.Arası	14822,90	2	7411,452	31,747	.000	O.O>Ö.O İ.H.O>Ö.O
	İ.H.Ort.	323	56,97	15,40	G.İçi	232752,92	997	233,453			
	ÖzelOrt.	353	50,18	16,41							
	Toplam	1000	55,26	15,74	Toplam	247575,83	999				
İşe Yararlılık	Ortao.	324	26,48	6,524	G.Arası	2833,073	2	1416,536	31,747	.000	O.O>Ö.O İ.H.O>Ö.O
	İ.H.Ort.	323	25,24	6,601	G.İçi	45828,302	997	45,966			
	ÖzelOrt.	353	22,50	7,161							
	Toplam	1000	24,68	6,979	Toplam	48661,375	999				
Görev Alma	Ortao.	324	18,97	4,686	G.Arası	55,600	2	27,800	1,221	.295	
	İ.H.Ort.	323	19,25	4,678	G.İçi	22696,636	997	22,765			
	ÖzelOrt.	353	18,68	4,931							
	Toplam	1000	18,96	4,772	Toplam	22752,236	999				
Cinsiyete Dayalı Ön Yargılar	Ortao.	324	11,90	3,189	G.Arası	11,961	2	5,980	,516	.597	
	İ.H.Ort.	323	11,69	3,342	G.İçi	11555,630	997	11,590			
	ÖzelOrt.	353	11,94	3,644							
	Toplam	1000	11,85	3,403	Toplam	11567,591	999				
OMTÖ	Ortao.	324	116,4	21,296	G.Arası	31976,413	2	15988,20	29,643	.000	O.O>Ö.O İ.H.O>Ö.O
	İ.H.Ort.	323	113,1	23,704	G.İçi	537734,53	997	539,353			
	ÖzelOrt.	353	103,3	24,444							
	Toplam	1000	110,7	23,881	Toplam	569710,95	999				

Tablo 8’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin OMTÖ puanlarının ortalamasının öğrencilerin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında demokratik kazanımlar [$F= 29.818$; $p<.01$] işe yararlılık [$F= 22.509$; $p<.01$] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [$F= 31.54$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre söz konusu farklılığın demokratik kazanımlar alt boyutunda, .01 anlamlılık düzeyinde ortaokul öğrencileri ile Özel ortaokul öğrencileri arasında ortaokul öğrencileri lehine ve İmam hatip ortaokulu öğrencileri ile Özel ortaokul öğrencileri arasında İmam hatip ortaokulu öğrencileri lehine; işe yararlılık alt boyutunda .01 anlamlılık düzeyinde, Ortaokul öğrencileri ile Özel

ortaokul öğrencileri arasında Ortaokul öğrencileri lehine ve İmam hatip ortaokulu öğrencileri ile Özel ortaokul öğrencileri arasında İmam hatip ortaokulu öğrencileri lehine; ölçeğin tamamında ise ortaokul öğrencileri ile Özel ortaokul öğrencileri arasında Ortaokul öğrencileri lehine ve İmam hatip ortaokulu öğrencileri ile Özel ortaokul öğrencileri arasında İmam hatip ortaokulu öğrencileri lehine gerçekleştiği görülmüştür. Diğer alt boyutlar olan görev alma alt boyutu ve cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9. OMTÖ Puanlarının Özel ve Devlet Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Devlet Okulu	647	58,04	14,651	,576	7,760	998	.000
	Özel Okul	353	50,18	16,413	,874			
İşe Yararlılık	Devlet Okulu	647	25,86	6,586	,259	7,482	998	.000
	Özel Okul	353	22,50	7,161	,381			
Görev Alma	Devlet Okulu	647	19,11	4,680	,184	1,362	998	.174
	Özel Okul	353	18,68	4,931	,262			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Devlet Okulu	647	11,80	3,266	,128	-,642	998	.521
	Özel Okul	353	11,94	3,644	,194			
OMTÖ	Devlet Okulu	647	114,80	22,573	,887	7,477	998	.000
	Özel Okul	353	103,30	24,444	1,301			

Tablo 9’ da görüldüğü gibi OMTÖ ve alt boyutlarına ait puanların ortalamasının Özel veya Devlet Kurumu olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre Özel veya Devlet ortaokulu öğrencilerinin görev alma [$t= 1.362$; $p>.05$] cinsiyete dayalı önyargılar [$t= -,642$; $p>.05$] boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demokratik kazanımlar [$t= 7.760$; $p<.01$] işe yararlılık [$t= 7.482$; $p<.01$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 7.477$; $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre Devlet ortaokulu öğrencilerinin, okul öğrenci meclislerine yönelik tutumları Özel ortaokul öğrencilerine göre daha olumludur.

4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği Yapma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci amacı öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının okul-sınıf temsilciliği yapmış veya yapmamış olmalarına göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 10. OMTÖ Puanlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği yapıp yapmadığına göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Yapan	213	56,94	16,234	1,112	1,758	998	,079
	Yapmayan	787	54,81	15,586	,556			
İşe Yararlılık	Yapan	213	24,71	7,148	,490	,091	998	,928
	Yapmayan	787	24,66	6,938	,247			
Görev Alma	Yapan	213	20,76	4,105	,281	6,334	998	.000
	Yapmayan	787	18,47	4,825	,172			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Yapan	213	12,29	3,308	,227	2,128	998	,034
	Yapmayan	787	11,73	3,420	,122			
OMTÖ	Yapan	213	114,70	24,625	1,687	2,738	998	,006
	Yapmayan	787	109,67	23,577	,840			

Tablo 10’ da görüldüğü gibi OMTÖ ve alt boyutlarına ait puanların ortalamasının okul veya sınıf temsilciliği yapmış olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan öğrencilerle daha önce hiç yapmamış olan öğrencilerin demokratik kazanımlar [$t= 1,758$; $p>.05$] işe yararlılık [$t= .091$; $p>.05$] boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Görev alma [$t= 6.334$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [$t= 2.128$; $p<.05$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 2.738$; $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan öğrencilerin, okul öğrenci meclislerine yönelik tutumları okul öğrenci meclisinde hiç görev almamış olan öğrencilere göre daha olumludur.

4.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Temsilciliğine Aday Olma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı amacı öğrencilerin okul meclislerine ilişkin tutumlarının sınıf temsilciliğine aday olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 11. OMTÖ Puanlarının Sınıf Temsilciliğine aday olup olmama durumu değişkenine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Aday Olan	435	56,44	15,754	,755	2,076	998	,038
	Aday Olmayan	565	54,36	15,687	,660			
İşe Yararlılık	Aday Olan	435	24,80	6,862	,329	,488	998	,626
	Aday Olmayan	565	24,58	7,073	,298			
Görev Alma	Aday Olan	435	20,58	3,856	,185	9,887	998	.000
	Aday Olmayan	565	17,71	5,030	,212			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Aday Olan	435	11,92	3,382	,162	,610	998	,542
	Aday Olmayan	565	11,79	3,421	,144			
OMTÖ	Aday Olan	435	113,74	23,536	1,128	3,502	998	,000
	Aday Olmayan	565	108,44	23,908	1,006			

Tablo 11’ de görüldüğü gibi OMTÖ ve ölçeğin alt boyutlarına ait puanların ortalamasının sınıf temsilciliğine aday olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre sınıf temsilciliği için aday olan öğrencilerle aday olmayan olan öğrencilerin demokratik kazanımlar [$t= 2.076$; $p<.05$] görev alma [$t= 9.887$; $p<.01$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 3.502$; $p<.01$] aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farklılık sınıf temsilcisi olmak için aday olan öğrenciler lehinedir. Ancak işe yararlılık [$t= .488$; $p>.05$] ve cinsiyete dayalı önyargılar [$t= .610$; $p>.05$] alt boyutlarında da iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Aile Ortamlarını Demokratik Bulma Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci amacı Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının aile ortamlarını demokratik bulma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin aile ortamlarını demokratik bulma derecelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında; demokratik kazanımlar [$F= 4.261$; $p<.01$] görev alma [$F= 5.191$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [4.650 ; $p<.01$] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [$F= 4.861$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yapılan bu analizler ve farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılıkların kaynaklandığı gruplar Tablo 12’ de sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin işe yararlılık [$F= 5.61$; $p>.05$] boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 12. OMTÖ Puanlarının Aile ortamlarını değişkenine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Demokratik Kazanımlar	1.Hiç demokratik değil	19	52,74	12,059	G.Arası	4169,187	4	1042,297	4,261	.002	$5 > 3$
	2.Az demokratik	81	53,91	17,185							
	3.Orta derecede demokratik	297	53,56	14,417	G.İçi	243406,64	995	244,630			
	4.Oldukça demokratik	313	54,48	14,962							
	5.Tamamen demokratik	290	58,40	17,230	Toplam	247575,83	999				

Tablo 12. (Devam)

İşe Yararlılık	1.Hiç demokratik değil	19	23,32	4,41	G.Arası	229,462	4	57,365		
	2.Az demokratik	81	23,68	7,69						
	3.Orta derecede demokratik	297	24,51	6,82	G.İçi	48431,913	995	48,675	1,179	.319
	4.Oldukça demokratik	313	24,62	7,10						
	5.Tamamen demokratik	290	25,28	6,91	Toplam	48661,375	999			
Görev Alma	1.Hiç demokratik değil	19	17,21	4,66	G.Arası	465,092	4	116,273		
	2.Az demokratik	81	17,47	4,55						
	3.Orta derecede demokratik	297	18,68	4,46	G.İçi	22287,144	995	22,399	5,191	.000 5 > 2
	4.Oldukça demokratik	313	18,94	4,66						
	5.Tamamen demokratik	290	19,80	5,10	Toplam	22752,236	999			
Cinsiyete Dayalı Ön Yargılar	1.Hiç demokratik değil	19	11,79	3,79	G.Arası	212,278	4	53,070		
	2.Az demokratik	81	10,65	3,73						5 > 2
	3.Orta derecede demokratik	297	11,56	3,25	G.İçi	11355,313	995	11,412	4,650	.001 4 > 2
	4.Oldukça demokratik	313	12,31	3,17						
	5.Tamamen demokratik	290	11,99	3,58	Toplam	11567,591	999			
OMTÖ	1.Hiç demokratik değil	19	105,05	13,94	G.Arası	10920,788	4	2730,197		
	2.Az demokratik	81	105,72	25,71						5 > 2
	3.Orta derecede demokratik	297	108,30	21,85	G.İçi	558790,16	995	561,598	4,861	.001 5 > 3
	4.Oldukça demokratik	313	110,34	23,05						
	5.Tamamen demokratik	290	115,46	25,98	Toplam	569710,95	999			

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre;

Demokratik kazanımlar alt boyutunda aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ile aile ortamının orta derecede demokratik olduğunu

düşünen öğrenciler arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.01$).

Görev alma alt boyutundaki aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ile az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.01$).

Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ile az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine olduğu; aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ile az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .01$).

Okul meclisi tutum ölçeği toplam puanlarına göre, aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ile aile ortamının orta derecede demokratik olduğunu ve az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.01$).

İşe yararlılık boyutunda ise gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencileri okul öğrenci meclisi algılarının derinlemesine alınması amacıyla, 15 okul öğrenci meclis başkanlığı yapmış ve 15 öğrenci meclisinde bulunmamış olmak üzere 15 okuldan 30 öğrenciyle görüşmeler yapılmış ve elde edilen verilerden ortaya içerik analizi ile çıkartılan bulgular bu kısımda verilmiştir.

4.2.1. Okul Öğrenci Meclis Başkanlığı Yapmış veya Temsilci Olmuş Öğrenciler

“Okul öğrenci meclis temsilciliğine aday olurken beklenti ve hedefleriniz nelerdi?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13. Meclis Başkanlarının Hedef ve Beklentileri

Kategori	Tema	Kod
Beklenti ve Hedefler	Sosyal Hedefler	• Okulu sosyalleştirmek (toplantılar, eğlenceler vb). (f=8)
		• Geziler düzenlemek (f=8)
		• Başarılı öğrencilere burs bulmak (f=4)
		• Kardeş okul belirleyip yardımcı olmak (f=2)
		• Okul kantinini büyütmek (f=10)
		• Spor salonu yaptırmak (f=6)
	Eğitime yönelik Hedefler	• Okul tanıtımı için kısa film çalışması yapmak (f=3)
		• Okulu eğitime uygun hale getirmek (eğitimsel donanımı arttırmak vb). (f=10)
		• Ücretsiz kurs açmak (f=6)
		• Bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=5)
		• Kapı kolları ve camları yaptırmak (f=4)
		• Seminerler düzenlemek (f=5)

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin temsilciliğe aday olurken hedefleriniz sorusuna, sosyal hedefler teması altında, okulu sosyalleştirmek (toplantılar, eğlenceler vb.) (f=8), geziler düzenlemek (f=8), başarılı öğrencilere burs bulmak (f=4), kardeş okul belirleyip yardımcı olmak (f=2), okul kantinini büyütmek (f=10), spor salonu yaptırmak (f=6), okul tanıtımı için kısa film çalışması yapmak (f=3) kodlarına, eğitime yönelik hedefler teması altında, okulu eğitime uygun hale getirmek (eğitimsel donanımı arttırmak vb.) (f=10), ücretsiz kurs açmak (f=6), bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=5), kapı kolları ve camları yaptırmak (f=4), seminerler düzenlemek (f=5) kodlarına vurgu yapmışlardır. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğrenciler aday olurken kimi zaman gerçekleştirilmesi zor hedefler belirlemesine rağmen genel anlamda çok gerçekçi hedefler ve ihtiyaçlara vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Okulu öğrenciler açısından daha uygun bir yer haline getirme hedefim vardı. Sadece akademik değil sosyal anlamda da iyi bir okul olmasını sağlamak istedim (K-ÖÖ1)...”

“...Kardeş okul projesiyle araç gereç ve kıyafet yardımıyla yardımcı olmak istemiştin. Arkadaşlarım için zevkli etkinlikler yapmayı düşünüyordum (E-ÖÖ2)...”

“...Bazı sınıflarda dolap ve projeksiyon cihazları bozuk veya çalışmıyordu. Onları tamir etme hedefim vardı. Bazı sınıflarda saat ve perde yoktu. Bazı sınıfların kapı kolları ve camlar kırık onları yaptırma hedefim vardı (E-İÖ14)...”

Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, hedeflerini belirlerken öğrencilerin birincil ihtiyaçlarını hedef tahtasına oturttukları görülmüştür. K-ÖÖ1, E-ÖÖ2 ve K-ÖÖ11’ de yer alan ifadelerden hareketle bu okullarda ki fiziksel ihtiyaçların giderildiği, E-İÖ6 ve K-İÖ14’ da ki görüşlerdeki öğrencilerin okullarında ise fiziksel ihtiyaçların tam olarak karşılanmadığı sonucuna varılabilir.

“Seçildikten sonra gerçekleştirdiğiniz ve gerçekleştiremediğiniz hedefler nelerdi?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14. Meclis Başkanlarının Seçildikten Sonra Hedeflerine Ulaşma Durumları

Kategori	Tema	Kod
Beklenti ve Hedefler	Gerçekleştirilen sosyal hedefler	- Okulu sosyalleştirmek (toplantılar, eğlenceler vb.) (f=5) - Geziler düzenlemek (f=8) - Başarılı öğrencilere burs bulmak (f=2) - Kardeş okul belirleyip yardımcı olmak (f=2) - Okul kantinini büyütmek (f=2) - Spor salonu yaptırmak (f=1) - Okul tanıtımı için kısa film çalışması yapmak (f=2)
	Gerçekleştirilen Eğitime Yönelik Hedefler	- Okulu eğitime uygun hale getirmek (eğitimsel donanımı arttırmak vb) (f=5) - Ücretsiz kurs açmak (f=3) - Bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=5) - Kapı kolları ve camları yaptırmak (f=3) - Seminerler düzenlemek (f=4)

Tablo 14’ te öğrencilerin seçildikten sonra gerçekleştirdiğiniz veya gerçekleştiremediğiniz hedefleriniz nelerdi sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, gerçekleştirilen sosyal hedefler okulu sosyalleştirmek (toplantılar, eğlenceler vb.) (f=5), geziler düzenlemek (f=8), başarılı öğrencilere burs bulmak (f=2), kardeş okul belirleyip yardımcı olmak (f=2), okul kantinini büyütmek (f=2), spor salonu yaptırmak (f=1), okul tanıtımı için kısa film çalışması yapmak (f=2) kodlarına, eğitime yönelik hedefler teması altında gerçekleştirilen hedefler olarakta, okulu eğitime uygun hale getirmek (eğitimsel donanımı arttırmak) (f=5), ücretsiz kurs açmak (f=3), bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=5), kapı kolları ve camları yaptırmak (f=3), seminerler düzenlemek (f=4) kodlarına vurgu yapmışlardır. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğrenciler gerçekleştirebildikleri hedefleri söyleme konusunda ısrarcı olmuşlardır. Yapamadığımdan daha çok yaptıklarım sorusu daha cazip gelmiştir.

Yöneltilen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Empati konulu kısa film çalışması yarışması yaptık (K-ÖÖ5)...”

“...Hedeflerimi çoğunu yaptım sadece dolap ve projeksiyon konusunda eksikliklerimiz kaldı. Onları da yapmaya çaba sarf ediyorum (K-İÖ14)...”

“...Gezi yaptık. Jurassicland’ e gittik. Arkeoloji müzesine gittik. Temiz sınıf etkinliği yaptık. Yapamadığım bir şey olmadı. (E-ÖÖ13)...”

“...Hip hop semineri verdik. İki tane yazar çağırdık. Kahvaltı organizasyonu yaptık. Müze gezisi yaptık. (K-ÖÖ11)...”

“...Spor salonunu yapamadım ama okul bahçesini genişlettik. Çok fazla gezi düzenledik (E-ÖÖ15)...”

Bir önceki soruyla karşılaştırıldığında okul kantinini büyütmek hedefi var olan 10 öğrenciden sadece 2 tanesi, spor salonu yaptırmak hedefi olan 6 öğrenciden sadece biri, geziler düzenlemek hedefi olan 8 öğrencinin 8’i ve projeksiyonları tamir etmeyi hedef olarak belirleyen 5 öğrenciden 5’ i bu hedefi gerçekleştirebilmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin, kendilerinin veya okulun imkânlarının yeterli olduğu hedefleri gerçekleştirebilirken daha büyük çapta olan hedefleri gerçekleştirememiş oldukları söylenebilir.

“Hedefleri gerçekleştirmede okul yönetiminin desteği oldu mu? Hangi konularda destek olup olmadıklarını açıklayabilir misiniz?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15. Hedefleri Gerçekleştirmede Okul Yönetiminin desteği

Kategori	Tema	Kod
Beklenti ve Hedefler	Destek olmadı	• Kantin düzenlemesi (f=4) • Spor salonu yapımı (f=3) • Kapı kolları ve camları yaptırmak (f=1) • Hiçbir şekilde destek olmadılar (f=4)
	Destek olundu	• Spor salonu yapımı (f=3) • Ücretsiz kurs açmak (f=3) • Bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=5) • Kapı kolları ve camları yaptırmak (f=1) • Her konuda destek olundu (f=4) • Okul- aile birliği üzerinden destek olundu (f=5)

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin hedeflerinizi gerçekleştirmede “Okul yönetiminin desteği oldu mu? Hangi konularda destek olup olmadıklarını açıklayabilir misiniz?” sorusuna, destek olmadı teması altında destek olunmayan konular olarak kantin düzenlenmesi (f=4), spor salonu yapımı (f=3), kapı kolları ve camları yaptırmak (f=1) ve hiçbir şekilde destek olmadılar (f=4) kodlarına; destek olundu teması altında destek olunan konular olarakta spor salonu yapımı (f=3), ücretsiz kurs açmak (f=3), bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=5), kapı kolları ve camları yaptırmak (f=1), her konuda destek olundu (f=4) ve okul- aile birliği üzerinden destek olundu (f=5) kodlarına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Okul ve devletin çok fazla desteği olmadı. Mesela okul kantinin yanında bir masa sandalye olması teşebbüsümüz oldu ama o konuda destek olmadılar (K-OÖ1)...”

“...Her konuda destek olundu genellikle. Futbol ya da basket sahasını büyütmek istedik ama destek olunmadı (E-ÖÖ2)...”

“...Çok desteği oldu. Olmadığında da yapamayacağımızın sebebini açıkladılar (E-İÖ6)...”

“...Evet, özellikle okul aile birliği oldu. Maddi anlamda çok destek aldım. Ama

bazı yerlerde yetersiz kaldığı durumlar oldu (K-OO12)...

Verilen cevaplara göre okul öğrenci meclisi uygulamasında seçilen üyelere okul yönetimi genellikle destek olmaya çalışmakla beraber hem maddi olarak hem de yasal yetersizlikten bu destek çok az düzeyde bulunmaktadır. Bu da projenin işlerliği noktasında seçilen öğrencilerde bir isteksizlik oluşturmaktadır. Ayrıca verilen cevaplara göre 15 öğrenciden 4 ü her konuda destek olduğunu, 4 ünün de hiçbir destek alamadığını belirttiği görülmüştür. Geriye kalan öğrenciler ise bazı konularda destek olduğunu bazılarında destek olunmadığını belirtmişlerdir.

“Görevinizi yaparken arkadaşınla ilişkileriniz nasıldı?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Meclis Başkanlarının Arkadaş İlişkisi

Kategori	Tema	Kod
İlişkiler	Arkadaşlarla ilişki	• Popolaritem arttı (f=9) • Okul genelinde daha çok tanındım (f=5) • Herhangi bir değişiklik olmadı (f=3) • Arkadaş sayım arttı (f=6) • Tepkiler aldım çoğu arkadaşım bana küstü (f=2)

Tablo 16 incelendiğinde görev süresince arkadaşlarınızla aranız nasıldı sorusuna arkadaşlarla ilişki teması altında, popolaritem arttı (f=9), okul genelinde daha çok tanındım (f=5), herhangi bir değişiklik olmadı (f=3), arkadaş sayım arttı (f=6), tepkiler aldım çoğu arkadaşım bana küstü (f=2) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...8. sınıf olan arkadaşlarımla çeşitli sıkıntılar yaşadım. 7. Sınıf olmam dolayısıyla olabilir. Ama genel olarak hepsi arkamdaydı halen de arkamdalar. Biraz tanınırlığım arttı (K-OO1)...

“...Kimi zaman tepki aldım ama çoğunlukla aynıydı. Tabi ki tanındım (K-OO12)...

“...Tanınmışlık düzeyim arttı. O nedenle daha çok arkadaşım oldu (K-İO14)...

“...Arkadaş çevrem genişledi. Daha popüler hale geldim. Ama yapamadığım

vaatlerle ilgili tepkilerle de karşılaşıyorum (E-OO8)...

“...Okulda tanınmışlığım arttı (K-OO7)...”

Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öğrenci başkanı olan öğrencilerin tanınırlılığının arttığı ve arkadaş çevresinin genişlediği fikrini beyan ettikleri görülmüştür. Bunun yanında bazı öğrencilerin ise arkadaşlarıyla arasının bozulduğunu, bunun nedenini de vaatlerde verdiği sözler olduğunu düşündükleri görülmüştür.

“Demokratik okul meclisi çalışmaları için şuan ki öğrenci meclisi yetki ve sorumluluk alanları yeterlimi yoksa geliştirilmesi gereken yönler var mı? Önerileriniz nelerdir?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Meclisi Yetki ve Sorumluluk Yeterliliği

Kategori	Tema	Kod
Meclis Yetki ve Sorumluluğu	Sorumluluk ve Yetkiler Yeterli	- Bence yeterli (f= 7) - Çok sorumluluk almak istemem (f=3)
		- Hiç yeterli değil (f=8) - Kararlarımız etkili olmalı (f=5) - Önerilerimiz kâğıt üzerinde kalmamalı (f=3)
	Sorumluluk ve Yetkiler Geliştirilmeli (öneriler)	- Okul yönetimi yetkilerimizi kullandırtmalı (f=2) - Toplantılar yapılmalı (f=4) - Anketler yapılmalı ona göre yetkilendirilmeli (f=3)

Tablo 17 incelendiğinde “Demokratik okul meclisi çalışmaları için şuan ki öğrenci meclisi yetki ve sorumluluk alanları yeterlimi yoksa geliştirilmesi gereken yönler var mı? Önerileriniz nelerdir?” sorusuna sorumluluk ve yetkiler yeterli (f=7) diyen öğrenciler bence yeterli (f=7) ve çok sorumluluk almak istemem f=3) kodlarına; sorumluluk ve yetkiler geliştirilmeli (f=8) cevabını veren öğrenciler hiç yeterli değil (f=8), kararlarımız etkili olmalı (f=5), önerilerimiz kâğıt üzerinde kalmamalı (f=3), okul yönetimi yetkilerimizi kullandırtmalı (f=2), toplantılar yapılmalı (f=4), anketler yapılmalı ona göre yetkilendirilmeli (f=3) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltilen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Kesinlikle yeterli değil. Okul meclisi öğrencileri temsil ettiği için yeterli değil.

Bizim karar ve isteklerimize çok fazla değer verilmiyor. Kâğıt üzerinde olabilir ama uygulamada yok (K-OO1)...

“...Bence yeterli. Daha fazla sorumluluk almak istemem şahsen (K-ÖO5)...”

“...Okulumuz özel okul olduğundan her yetkiyi kullanıyoruz ve de kullandıklarımız yeterli arttırmaya gerek yok (E-ÖO13)...”

“...Yeterli değil. İki haftada bir toplantı olmalı. Daha çok destek verilmeli veya bunu sağlayacak imkânlar verilmeli elimize (E-OO9)...”

Cevaplar incelendiğinde öğrencilerden bazıları sorumluluk bilincini kaldıramayacaklarını düşünerek yetki ve sorumlulukların arttırılmamasını düşünmektedirler. Arttırılmasını isteyen öğrencilerden bazıları da kâğıt üzerinde değil de uygulamada yetki verilmesini istemektedirler. Bu farklılık hem sorumluluk bilinciyle hem de okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeyle paralellik göstermektedir. Özel okullarda ki öğrenciler tüm yetkileri kullandıklarını belirtirken devlet okulundaki meclis başkanları ise mevcut yetkilerini bile kullanamadıklarını belirttikleri görülmüştür.

“Okul öğrenci temsilcisi olmanızın size katkısı oldu mu? Olduysa nelerdir?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18. Meclis Başkanına Kişisel Katkılar

Kategori	Tema	Kod
Kişilik Gelişimine Etki	Kişiliğe Katkısı	• Hiçbir katkısı olmadı (f=1) • Özgüvenim arttı (f=10) • Liderlik yönüm gelişti (f=8) • Sorumluluk duygum arttı (f=6) • İletişimimi geliştirdi (f=4) • Demokratik yönetimi anlamamı sağladı (f=3) • Dolaylı olarak ders başarıımı arttırdı (f=5) • Okulu daha çok sevmeye başladım (f=2)

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin “Okul öğrenci temsilcisi olmanızın size katkısı oldu mu? Olduysa nelerdir?” sorusuna hiçbir katkısı olmadı (f=1), özgüvenim arttı (f=10), liderlik yönüm gelişti (f=8), sorumluluk duygum arttı (f=6), iletişimimi geliştirdi (f=4), demokratik yönetimi anlamamı sağladı (f=3), dolaylı olarak ders

başarımı arttırdı (f=5), okulu daha çok sevmeye başladım (f=2) kodlarına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Yöneltilen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Özgüvenimi geliştirdi. Liderlik yönüm gelişti. Sorumluluk duygusunu geliştirdi (K-OO3)...”

“...Sorumluluk yükledi. İnsanlarla iletişimim arttı. Demokratik yönetimi daha iyi anladım. Kendimi başbakan gibi hissettim (K-OO7)...”

“...Derslerime daha çok çalışma ihtiyacı hissettim (E-ÖO13)...”

“...Liderlik vasfımı geliştirdi. Sorumluluğum daha da arttı buda daha çok çalışmama sebep oldu (K-İO14)...”

“...Oldu tabi. Öğretmenlerim tarafından daha çok sevildiğimden derslerimde başarıım arttı. Motivasyonum arttı. Okulu daha çok sevmeye başladım (K-ÖO15)...”

Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, K-OO3, K-OO7 ve K-İO14 te yer alan ifadelerden hareketle öğrencilerin meclis başkanlığı yapmaları liderlik yönlerini ve sorumluluğu arttırmaya paralel olarak özgüvenlerini geliştirdiği düşünüldüğü görülmüştür. K-İO14 ve K-ÖO15 teki ifadelerden de meclis başkanı olan öğrencilerin ders başarısını da arttırdığını düşündükleri görülmüştür.

“Görevinizi yaparken cinsiyetinizden dolayı karşılaştığınız olumlu veya olumsuz bir yaşantınız oldu mu? Olduysa nelerdir?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet Farklılığının Görev Yapmaya Etkisi

Kategori	Tema	Kod
Cinsiyet Etkisi	Etkisiz	• Hiçbir etkisi olmadı (f=10)
	Olumlu etki	• Seçilme olasılığımı arttırdı (f=2)
	Olumsuz etki	• Seçim döneminde etkilendim (f=1) • İl toplantılarında azınlık oldum (f=2)

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetle ilgili soruya verdikleri cevaplarda hiçbir etkisi olmadı (f=10), seçilme olasılığımı arttırdı (f=2), seçim döneminde etkilendim (f=1)

ve il toplantılarında azınlık oldum (f=2) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Herhangi bir olumsuzluk ya da avantaj yaşamadım (K-İO4)...”

“...Herhangi bir olumsuzluk yaşamadım. Seçilme sürecinde avantaj sağladı. Okulumuzun çoğu kız öğrencilerden oluşuyor (K-OO7)...”

“...Şöyle bir şey oldu. Bir tane aday erkekti. Hedefleri olmamasına rağmen oy aldı (K-ÖO11)...”

Öğrencilerin çoğu cinsiyete yönelik olumsuzluk yaşamamasına rağmen öğrencilerden üçü olumsuz ikisi ise olumlu bir yaşantıya sahip oldukları görülmüştür. Seçimle ilgili olumlu etkiye sahip olan öğrencilerin bu durumlarının sebebi araştırıldığında bu öğrencilerin okullarının cinsiyet anlamında çoğunluk olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Okul Öğrenci Meclis Başkanlığı Yapmamış ve Temsilci Olmamış Öğrenciler

“Sizce okul meclis temsilcisinin ve okul meclisi çalışmalarının okul yaşamınıza katkısı işlevselliği hakkında ne düşünüyorsunuz?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Meclisinin Okul Yaşamına Katkısı

Kategori	Tema	Kod
Okul Yaşamına Katkı	Katkısız	• Hiçbir katkısı yok (f=4)
	Sosyal Katkılar	• Okulda çeşitli sportif etkinlikler (f=5) • Geziler (f=3) • Yönetimle aramızda iletişim kurma (f=5)
	Eğitimsel Katkılar	• Kurs düzenleme (f=3) • Kütüphane açma (f=2) • Yarışmalar tarzı eğitimsel etkinlikler (f=2)

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin okul meclisinin işlevselliği ve katkısı sorusuna hiçbir katkısı yok (f=4), okulda çeşitli sportif etkinlikler (f=5), geziler (f=3), yönetimle aramızda iletişim kurma (f=5), kurs düzenleme (f=3), kütüphane açma (f=2) kodlarına

vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Okul temsilcisi çok yararlı oldu. Mesela teneffüs saatlerinde oyun sahalarını planlandı. Yemek saatlerinin düzenlenmesini sağladı (K-ÖO17)...”

“...Bizim sosyalleşmemiz için yarışmalar etkinlikler geziler düzenleniyor (E-OO18)...”

“...Kararlarımız ve isteklerimizin dikkate alınması ve değerlendirilmesi için gerekli bir kurum. Bence bizim taleplerimizin değerlendirilmesi için çok gerekli (E-ÖO19)...”

“...Okuldaki etkinliklerin yapılması ve artması konusunda katkısı var tabi ki (K-İO21)...”

Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul meclisinin katkısının olmadığını düşünen öğrencilerin yanında çoğunlukla sosyal anlamda katkısı olduğunu düşünen öğrenciler de var. Eğitimsel katkısının olduğunu düşünen öğrenci sayısı çok az olduğu görülmüştür.

“Okul öğrenci meclisine temsilci olarak katılmak ister miydiniz? Hayır-Neden?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21. Meclis Temsilciliğine Aday Olma

Kategori	Tema	Kod
Meclis Temsilciliği	Aday Olma	• Olmak istemezdim (f=7) • Olmak isterdim (f=6) • Kararsız (f=2) • Sorumluluk alamam (f=3) • Yapamam (f=3) • Siyaset sevmiyorum (f=1)

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerden aday olmak isteyenler (f=6), aday olmak istemeyenler (f=7) ve adaylık konusunda kararsız (f=2) şeklindedir. Aday olmak istemeyen öğrenciler ise sorumluluk alamam (f=3), yapamam (f=3) ve siyaset sevmiyorum (f=1) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Ben yapmak istemezdim. Çünkü yapabileceğimi zannetmiyorum (K-OO18)...”

“...Bazen olmak istiyorum ama bazen istemiyorum (E-İO19)...”

“...İstemezdim. Bir yerin bir işin başında durmak bana göre değil. Bir de vaatlerim gerçekçi olurdu. O nedenle seçileceğimi de düşünmüyordum (E-İO29)...”

“...Siyaset ve seçim işleri bana göre değil. Çünkü ben dürüst bir insanım yalan söyleyemem (K-ÖO30)...”

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde bazı öğrencilerin sorumluluktan kaçtığı için aday olmak istemediği bazı öğrencilerin de seçilemeyeceğini düşündüğünden aday olmak istemediği görülmüştür.

“İstiyorsanız neden aday olmadınız?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22. Meclis Temsilciliğine Aday Olmama Nedenleri

Kategori	Tema	Kod
Meclis Temsilciliği	Aday Olmama	• Yeterli bulmamak (f=4) • Derslerden geri kalmak (f=3) • Çekingenlik (f=2) • Seçilmeyeceğini düşünme (f=2) • Sorumluluktan korkma (f=2)

Tablo 22 incelendiğinde öğrenciler aday olmama nedenleri sorusuna verdikleri cevaplarda, yeterli bulmamak (f=4), derslerden geri kalmak (f=3), çekingenlik (f=2), seçilmeyeceğini düşünme (f=2), sorumluluktan korkma (f=2), kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Kendimi yeterli bulmadığımdan aday olmadım (E-ÖO16)...”

“...Ders çalışmamdan geri kalacağımdan korktuğum için aday olmadım (E-ÖO20)...”

“...Derslerimden geri kalma korkum vardı. Bir de utangaçlığımdan yapamayacağımı düşündüm (E-İO23)...”

“...Seçileceğimi düşünmüyordum. Bir de genelde 8. Sınıflar seçildiğinden bende 6. Sınıf olduğumdan seçilemeyeceğimi düşündüm (K-İO25)...”

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin bazılarının aday olmamak için

tek bir nedenleri varken (E-OO16 ve E-ÖO20), bazılarının da birden çok nedenlerinin var olduğu (E-ÖO23 ve K-İO25) görülmüştür. Verilen cevaplarda öğrencilerin sorumluluktan kaçma veya kendilerinin bu sorumluluğu almaya yeterli bulmadıkları fikirleri ağırlık kazanmıştır.

“Okul öğrenci meclisinin gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği vaatleri nelerdi?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 23. Meclis Başkanlarının vaatleri

Kategori	Tema	Kod
Vaatler	Gerçekleştirilen vaatler	• Bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=3) • Ücretsiz kurs açmak (f=3) • Geziler düzenlemek (f=4) • Kardeş okul (f=1) • Okul kantinini büyütmek (f=1) • Kermes düzenlemek (f=3)
	Gerçekleştirilmeyen vaatler	• Geziler düzenlemek (f=2) • Spor alanlarını genişletmek (f=2) • Seminerler düzenlemek (f=2) • Bazı etkinlikler (f=1)

Tablo 23’ de öğrencilerin okul öğrenci meclisinin gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği vaatleri nelerdi sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, gerçekleştirilen vaatler olarak, bozuk olan projeksiyonları yaptırmak (f=3), ücretsiz kurs açmak (f=3), geziler düzenlemek (f=4), kardeş okul (f=1), okul kantinini büyütmek (f=1), kermes düzenlemek (f=3) kodlarına; gerçekleştirilmeyen vaatler olarak, geziler düzenlemek (f=2), spor alanlarını genişletmek (f=2), seminerler düzenlemek (f=2), bazı etkinlikler (f=1) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Tüm vaatleri yerine getirdiler. Ama bazı etkinlik ve gezileri yapacağız dediler yapamadılar. Bir de kardeş okul projesini gerçekleştiremediler (E-OO16)...”

“...Spor malzemeleri getirilecek denildi geldi. Spor alanları açılacak denildi ama açılmadı (E-OO18)...”

“...Geziler düzenlendi. Bazı sınıfların eksiklikleri giderildi (E-ÖO26)...”

“...Gezi yapıldı. Ama basket sahamız genişletilmesi vaadi vardı ama yapılmadı (E-OO27)...”

“...Okul temizliği içi yardım kermesi düzenlendi. Spor salonu sözü verildi ama yapılmadı (E-İO29)...”

“...Çok fazla gezi yapılabileceği vaat edildi ama çok azı yapıldı (K-ÖO30)...”

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde gerçekleştirilen vaatler arasında en çok dikkat çeken vaatler sosyal anlamdaki geziler etkinlikler gibi vaatler olduğu görülmüştür. Bina yapımı veya alan genişletilmesi gibi çok daha fazla yetkinlik gerektiren vaatlerin gerçekleştirilemediği öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

“Gerçekleştiremediği vaatlerin sizce sebebi neler olabilir?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 24’ te verilmiştir.

Tablo 24. Meclis Başkanlarının Gerçekleştirilemeyen Vaatlerinin Sebepleri

Kategori	Tema	Kod
Vaatler	Gerçekleşmeme sebepleri	• Destek bulamamak (f=6) • Maddi olanaklar (f=7) • Yetkisizlik (f=4) • Beceriksizlik (f=2)

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin gerçekleştirilmeyen vaatlerin sebepleri neler olabilir sorusuna verdikleri cevaplarda destek bulamamak (f=6), maddi olanaklar (f=7), yetkisizlik (f=4), beceriksizlik (f=2) kodlarına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Yöneltelen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Yeterince destek bulamamış olabilirler. Ya da bunu yapacak vasıfta değildirler (E-OO16)...”

“...Maddi anlamda sebepleri vardır. Parasal anlamda sıkıntılar oluşmuştur ve destek bulamamış olabilirler(E-İO19)...”

“...Tamamen maddi olduğunu düşünüyorum ya da yeterince destek bulamamışlardır (E-OO22)...”

“...Çok aktif değildi. Bence başkanlık vasfına sahip değildi. Bir de maddi olanaklar yetersiz olmuş olabilir (E-OO27)...”

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sebepler olarak maddi

olanaksızlığın ön planda olduğu görülmüştür. Özel okulda ki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin başkanın yetersizliği ön planda olduğunu düşündükleri ve bu yönde fikir beyan ettikleri görülmüştür.

“Okul veya sınıf öğrenci temsilcilerinin kız veya erkek olmasının sizin için bir farkı var mıdır? Sizin tercihiniz hangi yönde olur ve sebepleri nelerdir?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyet Farklılığı Seçim Sürecine Etkisi

Kategori	Tema	Kod
Cinsiyet Etkisi	Etki Sebebi	- Etkisiz (f=11) - Arkadaşım olduğu için kız (f=1) - Arkadaşım olduğu için erkek (f=1) - İletişim rahatlığı (f=1) - Daha düzenli (f=1)

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetle ilgili soruya verdikleri cevaplarda, etkisiz (f=12), arkadaşım olduğu için kız (f=2), arkadaşım olduğu için erkek (f=1) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltilen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Herhangi bir farkı yok. Yeterki faydalı olacağını düşüneyim. (E-OO16)...”

“...Herhangi bir farklılık yok ama erkek öğrenciye verdim. Çünkü arkadaşımı (K-ÖÖ17)...”

“...Kız arkadaşına verdim. İletişimim daha rahat olur diye düşünüyorum (K-OO24)...”

“...Benim için ikisi de aynı ama bana göre kızlar daha düzenli olduğundan kızlara veririm (E-İÖ29)...”

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin oy vermek için etkili olmadığı onun dışında bazı sebeplerin cinsiyet tercihinin değiştirmelerine sebep oldukları görülmüştür. K-ÖÖ17 ve K-OO24 öğrenciler tamamen arkadaşlık duygularıyla hareket ettiklerini ifade ederken, E-İÖ29’ da kızları daha düzenli olarak düşündüğünden tercihinin o yönde kullanacağını ifade etmiştir. E-İÖ29’ un ifadesinde cinsiyet önyargısı olduğu düşünülebilir.

“Okul öğrenci meclisinin daha etkili olması için neler yapılması gerektiği konusunda düşünceleriniz nelerdir?”

Sorusuna ait öğrencilerin görüşlerinin analizi Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26. Okul Meclisinin Daha Etkili Olması İçin Öneriler

Kategori	Tema	Kod
Meclis Etkililiği	Öneriler	• Proje üretilmeli (f=7) • Fikirler alınmalı (f=5) • Gerçekçi vaatler (f=3) • Sorumluluklar arttırılmalı (f=3)

Tablo 26 incelendiğinde öğrenciler okul öğrenci meclisinin daha etkili olabilmesi için düşünceleriniz nelerdir sorusuna verdikleri cevaplarda, proje üretilmeli (f=7), fikirler alınmalı (f=5), gerçekçi vaatler (f=3), sorumluluklar arttırılmalı (f=3) kodlarına vurgu yapmışlardır.

Yöneltilen soruda elde edilen kodlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“...Her temsilci sınıfının görüşünü almalı. Daha sonra o fikirleri gündeme getirmeli (K-İO21)...”

“...Yetkileri daha çok arttırılmalı. Yaptırım sorumlulukları arttırılmalı (E-ÖO20)...”

“...Hak ve sorumluluk alanları arttırılmalı. Bu işi yapanlar daha fazla önemseyip daha fazla proje hazırlayabilirler (K-İO21)...”

“...Daha fazla proje geliştirilmesi gerekir. Bizim fikirlerimizi alabilir. Anket yapılabilir. Sınıf sınıf öneriler alınabilir (E-ÖO27)...”

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin meclis çalışmalarının yeterli olması için ağırlıklı olarak daha fazla fikir ve proje üretilmesi gerektiğini düşündükleri ve bu isteklerin daha demokratik bir şekilde alınmasını önerdikleri görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci amacı olan ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları ile ölçeğin alt boyutları olan işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; demokratik kazanımlara ilişkin tutumlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerle yapılan görüşmelerde okul öğrenci meclisi çalışmalarının kısmen yeterli bulunduğu ama bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğrenciler, okul öğrenci meclisinin maddi yetersizlikler veya yetkisizlik nedeniyle okul yaşamına katkısının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Kıncal ve Uygun (2006) tarafından yapılan çalışmada DEOMP' nin yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Gömleksiz ve Cüro (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul öğrenci meclislerini demokratik yurttaşlık eğitimi konusunda etkili buldukları fakat kuralları öğrenme konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aslan (2012) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun DEOMP uygulamaları ile demokrasi bilincini kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin demokratik kazanımlar ve işe yararlılık boyutlarındaki tutumları orta düzeyde, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar boyutlarındaki tutumları ile genel tutumları ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak birbirlerini destekler niteliktedir. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan araştırma ile bu araştırmadaki işe yararlılık boyutunda görülen farklılığın bu araştırmanın özel okullara da uygulanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar tutumları ile genel tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Fakat demokratik kazanımlar alt boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı

söylenebilir. Bu konuda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin cinsiyetle ilgili herhangi bir olumlu veya olumsuz durum yaşamadığı buradaki tercihlerinin tamamen kişisel sebeplerden dolayı oluştuğunu belirttikleri görülmüştür. Genç, Güner, Pala ve Acar Kocaoğlu (2011)' da ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin DEOMP' nin yürütülmesine ilişkin görüşleri daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları ile genel tutumları erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları bir boyut dışında birbirini desteklediği söylenebilir. Buradaki farklılığın görüşülen öğrencilerin demokrasi kavramını algılama düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmayan araştırmalarda bulunmaktadır. Çeliksaş (2009) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul meclisi algılarında kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Sayın (2010)' un yaptığı tez çalışmasında erkek öğretmen ve öğrencilerin DEOMP' nin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönünden katkı düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaştığı görülmüştür. Bu farklılığın araştırmanın uygulandığı bölgeler ve zaman değişkenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık ve görev alma boyutlarındaki tutumlarının sınıf seviyeleri yükseldikçe düştüğü belirlenmiştir. Sadece cinsiyete dayalı ön yargılar boyutunda 8. Sınıf öğrencilerinin tutumlarının 7. Sınıf öğrencilerinin tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durumun sınıf seviyesi arttıkça cinsiyet farklılığının azalması nedeniyle oluştuğu düşünülmektedir. Bu konuda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe okul öğrenci meclisinde görev alma konusunda isteksizlik olduğu, özellikle 8. Sınıf öğrencilerinin okul öğrenci meclisinde görev alma heveslerinin kırıldığını belirttikleri görülmüştür. Bu durumun okul öğrenci meclisinin okullardaki faaliyetlerinin görünebilir düzeyde olmamasının zamanla öğrenciler tarafından farkına varılmasından kaynakladığı düşünülmektedir. Kıncal ve Uygun (2006) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre alt sınıftaki öğrencilerin projenin amacı hakkında bilinçli algıları olmadığı, ancak projenin amacından daha çok okuldaki seçim atmosferinden hoşlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yıldız Baklavacı (2015)

tarafından yapılan araştırmada demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma boyutları ve genel tutumlarının sınıf seviyesi arttıkça azaldığı, cinsiyete dayalı ön yargılar boyutunda ise 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Kuş ve Çetin (2014) tarafından yapılan araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin demokrasi algısının 8. Sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının demokratik kazanımlar, işe yararlılık boyutlarında ve genel tutumları incelendiğinde imam hatip ortaokulu ve devlet ortaokulu öğrencilerinin tutumları arasında farklılık olmadığı, devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin özel ortaokulların öğrencilerine göre tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durumun özel ortaokulda okuyan öğrencilerin demokrasi ve okul meclisi beklentilerinin diğer okullarda okuyan öğrencilerden daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu öğrencileriyle özel ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclisinden beklentilerinin sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, özel ortaokulda okuyan öğrenciler geziler tatiller veya okulun modernitesi gibi taleplerde bulunurken, devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin kırılan camların onarımı kapı kolları yapımı veya kantin yapılması gibi taleplerle yetinmesi düşüncemizi destekler niteliktedir. Diğer boyutlar olan görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar boyutunda ise okul türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun okul türü değişse de öğrencilerin görev alma isteğini değiştirmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan çalışmada devlet ortaokulu öğrencilerinin cinsiyete dayalı ön yargılar tutumlarının imam hatip ortaokulu öğrencilerinin cinsiyete dayalı önyargılar tutumlarından daha yüksek olduğu yani imam hatip ortaokulu öğrencilerinin cinsiyete dayalı önyargılarının daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ve genel tutumları arasında ise farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf veya okul temsilciliği yapmış öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik görev alma, cinsiyete dayalı ön yargılar boyutları ve genel tutumlarının sınıf veya okul temsilciliği temsilciliği yapmamış öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Demokratik kazanımlar ve işe yararlılık boyutlarında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde temsilcilik görevini yapan öğrencilerin okul öğrenci meclisi ile ilgili daha

ayrıntılı bilgiye sahip olduğu görölmüştür. Bu durumun sınıf veya okul temsilciliği yapmış öğrencilerin görev alma boyutu ve genel tutumlarının daha olumlu olduğu sonucunu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Cotomore (2004) tarafından İngiltere’ de yapılan çalışmada meclis görevi bulunan öğrencilerinin daha olumlu tutuma ve role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin etkisinin sadece okul meclis başkanlarıyla sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz, Kan ve Cüro (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öğrenci meclis üyeliği yapmış olan öğrencilerin okul öğrenci meclisi uygulamalarını daha etkili bulup benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan araştırmada daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan öğrencilerin okul meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumlarının daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmamış olan öğrencilere göre olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları işe yararlılık ve demokratik kazanımlar boyutu dışında birbirini destekler niteliktedir. Burada oluşan farklılığın örnekleme bulunan özel okullardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Özel okul öğrencilerinin beklentilerinin daha yüksek olmasının bu boyutlardaki sonucu etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca ulaşılan sonuçtan hareketle öğrenci meclisinde görev alan öğrencilerin okul öğrenci meclisi konusunda daha bilinçli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf temsilciliği için aday olmuş öğrencilerin demokratik kazanımlar, görev alma alt boyutları ve genel tutumlarının aday olmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu görölmüştür. Cinsiyete dayalı ön yargılar ve işe yararlılık alt boyutlarında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görölmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde verilen cevaplar incelendiğinde de aday olmak isteyen veya daha önce aday olmuş öğrencilerin okul öğrenci meclisiyle ilgili daha istekli ve daha bilgili oldukları görölmüştür. Bu durumun aday olan öğrencilerin okul öğrenci meclisini araştırmaları ve bu konuda bilgilenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıf temsilciliği için aday olan öğrencilerin okul meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık ve görev almaya ilişkin tutumları sınıf temsilciliği

için aday olmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik demokratik kazanımlar, görev alma, cinsiyete dayalı ön yargılar boyutları ve genel tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durumun ailenin öğrencilerin demokrasi ve okul öğrenci meclisi algılarını etkileyen bir etken olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Demokrasi eğitiminin de aile kaynaklı olduğunu destekler niteliktedir. İşe yararlılık alt boyutu tutumlarında aile ortamının etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bulut (2009) tarafından yapılan araştırmada annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadık ve Sarı (2012) tarafından yapılan öğrencilerin demokrasi görüşlerinin araştırıldığı çalışmada öğrencilerin demokrasi görüşlerini etkileyen etkenlerden birinin de aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız Baklavacı (2015) tarafından yapılan araştırmada demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma, cinsiyete dayalı ön yargılar alt boyutları ve genel tutumlarının aile ortamını daha demokratik bulan öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın sonuçları genel olarak birbirini destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul öğrenci meclisinde görev almış öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının daha olumlu olmasından hareketle diğer öğrencilerin de bu sürece daha aktif katılımını sağlamak adına çalışmalar yapılabilir.
2. Alt sınıflardan üst sınıflara çıkıldıkça tutumun düşmesinin okul öğrenci meclisine yönelik öğrenci istek ve heveslerinin düştüğü görülmüş ve bunun önlenmesi için okul öğrenci meclisi konusunda öğrencileri heveslendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Aile ortamı daha demokratik olan öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik tutumları daha olumlu olmasından hareketle aile ortamlarının daha demokratik olması için ailelere yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları

yapılabilir.

4. Öğrenciler yapılan görüşmelerde DEOMP uygulamaları sadece kağıt üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle projenin daha işlevsel hale getirilmesi için proje daha uygulamaya dönük hale getirilebilir.
5. Yapılan görüşmelerde okul öğrenci meclisinin maddi olarak olanaksızlığına değinilmiştir. Bu nedenle meclisin maddi olanakları ve yetkinlik alanları yeniden düzenlenebilir.
6. Yapılan araştırmada bazı okulların diğer okullara nispeten projeyi daha benimsediği kanaatine varılmıştır. Bu nedenle DEOMP' ni amacına uygun değerlendiren ve uygulayan okullar ödüllendirilerek bu tür uygulamalar pekiştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Devlet okulu öğrencilerinin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının özel okul öğrencilerinden daha olumlu olmasından hareketle bu farklılığın sebeplerini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Özel ve devlet okullarında öğrencileriyle yapılan görüşmelerde meclis beklentileri arasında ve meclisin işlevselliği noktasında farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, özel ve devlet okullarındaki öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik beklentilerinin ve işlevselliğine yönelik algılarının inceleneceği nitel çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada kız öğrencilerin DEOMP' ne yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alderson, P. (2000). School Students' views on school councils and Daily Life At School. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Altınova, A. (2006). Demokrasi eğitiminde sembollerden gerçeklere. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı: 74
- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot.
- Aslan, A. (2012). *İlköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Baklavacı Yıldız, G., Deniz, L. (2015). Okul öğrenci meclislerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 14, Haziran 2015, s. 406-418.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk eğitimine etkileri ve John Dewey' in eğitim felsefesi*. İstanbul: Aydınlar.
- Başaran, E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bıçer, B. (2007). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara.
- Büyükkaragöz, S. (1996). Demokratik eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20, 9-16.

- Büyükkaragöz, S., Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1998). *Genel öğretim metotları* (Sekizinci Baskı). Konya: Öz Eğitim
- Cılga, İ. (2004). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151: 69-73.
- Cotmore, R. (2004). Organisational competence: The study of a school council in action. *Children & Society*, 18(1), 55-65.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approache*. (3rd ed.). USA: Sage.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları*. İstanbul: Gündoğan.
- Çeliktaş, S. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul öğrenci meclisi algıları (Bakırköy ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dahl, R. (2001). *Demokrasi üstüne* (Çev. Betül Kadioğlu). Ankara: Phoenix.
- Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. (2004). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri kitapçığı*. Ankara: TBMM.
- Demirbolat, A. (1997). *Eğitim- demokrasi ilişkisi demokrasi eğitimi (Eğitim Bilimine Giriş)*. Ankara: Gazi.
- Doğan, İ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara.
- Doğan, F. (2008). *Ankara ili ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. ve Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. 20-21 Mayıs 2004.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar*

- Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 171: 43-53.
- Genç, S. Z., Güner, F., Pala, P. ve Acar Kocaoğlu, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 26-42.
- Genç, S. Z. ve Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine yönelik görüşleri (Çanakkale ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 747-766.
- Geray, C. (1993). İnsan hakları için eğitim. *İnsan Hakları Yıllığı*. Cilt XV. Ankara: TODAİE. Online: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/e08f65eb99e746d_ek.pdf?dergi=Insan%20Haklari%20Yilligi
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Cüro, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: Okul öğrenci meclisleri (Elazığ ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 123-146.
- Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında okul öğrenci meclisleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 61-79.
- Gözütok, F.D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV.
- Gülen Morhayim, B. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülmez, M. (2001). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. TODAİE: Ankara.
- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Güven, M., Çam, B. ve Sever, D. (2013). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(12), 1-23.
- Harrison, S. (2003). *Mutlu çocuk*. (Çev. Murat Sağlam). İstanbul. Dharma.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar* (Onuncu Basım). İstanbul: Evrim.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik ve laik eğitim*. Ankara: Anı.
- Kepenekçi, Y. K. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı.
- Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 44-54.
- Kıncal, R. ve Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul öğrenci meclisleri projesi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31- 42.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 769-790.
- Kuzgun, Y. (2000). *Sınıfta demokrasi*. Eğitimde kendini gerçekleştirme içinde (s.1-26). (Ali Şimşek Ed). Ankara: Eğitimden.
- M.E.B. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 67(2564).
- MEB–TTKB (Millî Eğitim Bakanlığı–Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2011) İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı.
- Metin, T. (2006). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Miser, R. (1991). Demokrasi eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 49-54.
- Oğuz, A. (2004). Demokratik değerlerin kazandırılmasında etkin öğretim yöntemleri. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler*, Çanakkale 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 109-116. Çanakkale: Eser Ofset.

- Oğuzkan, F. (1989). *Demokrasi eğitiminde öneriler. Demokrasi için eğitim*. Ankara: TED.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul.
- Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin katkısı (Kütahya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özpolat, A. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, s.50.
- Özpolat, A. (2006). Öğrenci meclislerinin demokrasi kültürüne etkisi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, s.74.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sayın, P. (2010). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin bir ilköğretim okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi: Bir durum incelemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Selvi, K. (2004). İlköğretim programlarında demokrasi ve insan hakları eğitimi. 12. *Eğitim Kongresi, Bildiriler, Cilt:1. s. 193-211*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, N. (2004). ÇOMÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik sınıf ortamı ile ilgili görüşleri. 130-142, *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Tanırlı, H. (2007). *Demokrasi ve insan hakları ile ilgili konuların ilköğretim kurumlarında okutulmakta olan ders kitapları içerisindeki yerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. [e-Kitap, 3. Sürüm].
https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Olcek_Hazirlama_Kilavuzu
adresinden 15 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Touraine, A. (2004). *Demokrasi nedir?* (Çev. Olcay Kunal). İstanbul: YKB.
- Uyanık Ceylan, S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim, Cilt: 22, Sayı: 107*.
- Yanıklar, C. ve Elyıldırım, Ü., Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve pratik uygulamaları. *Çoluk Çocuk Dergisi, s.44, c.8*. Ankara: Kök.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. genişletilmiş baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız Baklavacı, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2009). Democracy through learner-centered Education: A Turkish Perspective. *International Review of Education, 55(1)*, 21-37.
- Yılmaz, K. ve Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*, 187-207.
- Yoğurtçu, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin demokratik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalı, Ankara.

EKLER

EK- 1

OKUL ÖĞRENCİ MECLİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine yönelik duygu ve düşüncelerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Kişisel bilgilerinizle ilgili kısmı işaretledikten sonra Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeğinde yer alan her bir maddeyi okuyup ilgili maddeye katılım derecenizi karşısında size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Araştırma sonuçları bireysel olarak değerlendirilmeyeceğinden dolayı elinizdeki kâğıda **isim yazmanıza gerek yoktur**. Araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması açısından lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Ömer Faruk ÇELİKEL
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz

() Kız () Erkek

2. Sınıfınız

() 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf

3. Okul Türünüz

() Akademik Ortaokul () İmam hatip ortaokulu () Özel Ortaokul

4. Hiç okul veya sınıf temsilcisi oldunuz mu?

() Evet () Hayır

5. Hiç sınıf temsilciliği için aday oldunuz mu?

() Evet () Hayır

6. Aile ortamınızın ne kadar demokratik olduğunu düşünüyorsunuz?

Hiç	Az	Orta Derecede.	Oldukça	Tamamen
Demokratik Değil	Demokratik	Demokratik	Demokratik	Demokratik
()	()	()	()	()

7. Öğretmenlerinizin ne kadar demokratik olduklarını düşünüyorsunuz?

Hiç	Az	Orta Derecede.	Oldukça	Tamamen
Demokratik Değil	Demokratik	Demokratik	Demokratik	Demokratik
()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okul öğrenci meclisi demokrasinin önemine inanmamı sağlar.					
2. Okul öğrenci meclis başkanına herkes saygı duyar					
3. Okul öğrenci meclisinde görev alma fikri beni huzursuz eder.					
4. Okul öğrenci meclisi bize haklarımızı kullanma olanağı verir.					
5. Erkeklerin okul öğrenci meclisine seçilmesi daha yararlı olur.					
6. Okul öğrenci meclisi uygulaması bana saçma geliyor.					
7. Okul öğrenci meclisi seçimleri sayesinde öğrencilerin kendine olan güveni artar.					
8. Okul öğrenci meclisi bize katılımcılık ruhu kazandırır.					
9. Okul öğrenci meclisi hoşgörü içinde çalışılan bir yerdir.					
10. Sınıf temsilcilerinin bir iş yaptıklarına inanmıyorum.					
11. Okul öğrenci meclisine aday olanlar seçim sürecinde söyledikleri şeyleri seçimden sonra yerine getirmezler.					
12. Okul öğrenci meclisi öğretmenlerle olan ilişkilerimizin gelişmesini sağlar.					
13. Sınıf temsilcisinin erkek olmasını tercih ederim.					
14. Okul öğrenci meclisi başkanı olmak istemem.					
15. Sınıf temsilcileri herkesin fikirlerine değer verir.					
16. Okul öğrenci meclisi okulumuzun daha iyi bir okul olması için çalışır					
17. Okul yönetimi için çalışan birileri varken benim katkıda bulunmama gerek yoktur.					
18. Okul öğrenci meclisi uygulamasının bir işe yaramadığı ortadadır.					
19. Okuldaki seçimler sayesinde demokratik liderlik becerisi kazanırız.					
20. Okul öğrenci meclisi demokratik toplum anlayışını geliştirir.					
21. Okul öğrenci meclisinde bulunmak sıkıcıdır.					
22. Okul öğrenci meclisi başkanının görevini yaptığına inanmıyorum.					
23. Okul öğrenci meclisi çalışmaları demokrasiyi yaşayarak öğrenmemizi sağlar.					
24. Okul öğrenci meclisi okul yönetimiyle olan ilişkilerimizin gelişmesini sağlar.					
25. Okul öğrenci meclisinde öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade eder.					
26. Sınıf temsilcisi olmak istemem.					
27. Okul öğrenci meclisi seçimleri sayesinde okulda demokratik bir ortam oluşur.					
28. Okul öğrenci meclisi bizim sorunlarımızın çözümüne katkı sağlamaz.					
29. Okul öğrenci meclisi seçimlerinde bir kız adaya oy vermem.					
30. Okul öğrenci meclisinde görev alan öğrenciler diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurar.					
31. Okul öğrenci meclisi toplumsal olaylara duyarlı olmamı sağlar.					
32. Okul öğrenci meclisinin yaptığı yararlı bir çalışma yok.					

EK- 2

Okul Öğrenci Meclisi Başkanlarına Yönelik Görüşme Formu

1. Okul öğrenci meclis temsilciliğine aday olurken beklenti ve hedefleriniz nelerdi?
2. Seçildikten sonra gerçekleştirdiğiniz ve gerçekleştiremediğiniz hedefler nelerdi?
3. Hedefleri gerçekleştirmede okul yönetiminin desteği oldu mu? Hangi konularda destek olup olmadıklarını açıklayabilir misiniz?
4. Görevinizi yaparken arkadaşınla ilişkileriniz nasıldı?
5. Demokratik okul meclisi çalışmaları için şuan ki öğrenci meclisi yetki ve sorumluluk alanları yeterlimi yoksa geliştirilmesi gereken yönler var mı? Önerileriniz nelerdir?
6. Okul öğrenci temsilcisi olmanızın size katkısı oldu mu? Olduysa nelerdir?
7. Görevinizi yaparken cinsiyetinizden dolayı karşılaştığınız olumlu veya olumsuz bir yaşantınız oldu mu? Olduysa nelerdir?

EK- 3

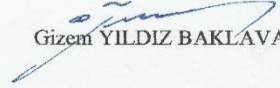
Okul Öğrenci Meclis Temsilciliği Yapmamış veya Aday Olmamış Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu

1. Sizce okul meclis temsilcisinin ve okul meclisi çalışmalarının okul yaşamınıza katkısı işlevselliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Okul öğrenci meclisine temsilci olarak katılmak ister miydiniz? Hayır-Neden?
3. İstiyorsanız neden aday olmadınız?
4. Okul öğrenci meclisinin gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği vaatleri nelerdi? Gerçekleştiremediği vaatlerin sizce sebebi neler olabilir?
5. Okul öğrenci meclisinin daha etkili olması için neler yapılması gerektiği konusunda düşünceleriniz nelerdir?
6. Okul veya sınıf öğrenci temsilcilerinin kız veya erkek olmasının sizin için bir farkı var mıdır? Sizin tercihiniz hangi yönde olur ve sebepleri nelerdir?

EK- 4

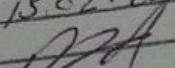
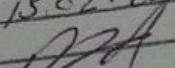
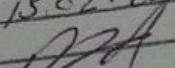
Ölçeğin Kullanılması İçin Ölçeği Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzin Yazısı

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Tutumları adlı yüksek lisans tezinde geliştirmiş olduğum “Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği [OMTÖ]”nin Ömer Faruk Çelikel tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasına izin veriyorum.


Gizem YILDIZ BAKLAVACI

EK- 5

Ölçeğin Uygulanmasına Yönelik Valilik İzin Yazısı

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü										
Sayı : 59090411-44-E.940842 Konu: Ömer FARUK ÇELİKEL	26.01.2016										
MARMARA ÜNİVERSİTESİ (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)											
İlgi: a) 11.01.2016 tarih ve 1600006419 sayılı yazınız. b) Valilik Makamının 25.01.2016 tarih ve 860239 sayılı oluru.											
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ömer Faruk ÇELİKEL'in "<i>Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi</i>" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, <i>uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması</i>, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.											
Mustafa YİĞİT Müdür a. Şube Müdürü											
EK:1- Valilik Onayı 2- Ölçekler											
<table border="1"><tr><td colspan="2">Elektronik İmza Aklı Sistemimizde Mevcuttur</td></tr><tr><td>Adı Soyadı:</td><td>Mustafa ÇELEBİ</td></tr><tr><td>Ünvanı:</td><td>Bölüm Şefi</td></tr><tr><td>Tarih:</td><td>15.02.2016</td></tr><tr><td>İmza:</td><td></td></tr></table>		Elektronik İmza Aklı Sistemimizde Mevcuttur		Adı Soyadı:	Mustafa ÇELEBİ	Ünvanı:	Bölüm Şefi	Tarih:	15.02.2016	İmza:	
Elektronik İmza Aklı Sistemimizde Mevcuttur											
Adı Soyadı:	Mustafa ÇELEBİ										
Ünvanı:	Bölüm Şefi										
Tarih:	15.02.2016										
İmza:											

EK-6

Ölçeğin Uygulanmasına Yönelik Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı


T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.860239
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

25/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 11.01.2016 tarih ve 1600006419 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.01.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ömer Faruk ÇELİKEL'in "*Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Fatih, Zeytinburnu, Bakırköy, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerine bağlı ortaokullarda; okul öğrenci meclisi tutum ölçeği ve görüşme soruları formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/01/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı