



**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN
DEMOKRATİKLİK DÜZEYİ**

Çiğdem ÇETİN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Çiğdem
Soyadı : ÇETİN
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim tarihi : ../../2019

TEZİN

Türkçe Adı : Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Demokratiklik Düzeyi

İngilizce Adı: Level of Democratization of Schools according to School Administrators' and Teachers' Views

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çiğdem ÇETİN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Çiğdem ÇETİN tarafından hazırlanan “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Demokratiklik Düzeyi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ayhan URAL

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 16/07/2019

Bu tezin Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada okullardaki yönetimin demokratiklik düzeyini belirlemeye yönelik tarafların görüşleri alınarak ortaya çıkan bulgular ışığında önerilerde bulunmak ve bu konuda kavramsal bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuç ve bulgularının eğitim sisteminin ilgili taraflarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Danışman hocam Doç. Dr. Ayhan URAL'a teşekkür ederim. Çalışma süresince her türlü destek olup yanımda olan sevgili aileme teşekkür ederim.

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN DEMOKRATİKLİK DÜZEYİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Çiğdem ÇETİN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okullardaki yönetimin demokratiklik düzeyine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmak ve okullardaki yönetimin demokratiklik düzeyini katılım, özgürlük ve özerklik bakımından öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Genel tarama modelindeki araştırmanın örneklemi Ankara İli Keçiören ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan gönüllü 125 yönetici ve 675 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Zencirci (2003) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde geliştirdiği "Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde yönetici ve öğretmenlere demografik ve bazı kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 12'şer soru yönetilmiştir. İkinci bölümde ise yönetimin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından demokratiklik düzeyini belirlemeye yönelik "Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin 24'ü katılım, 11'i özgürlük ve 13'ü özerklik alt boyutuna ait olmak üzere, söz konusu ölçek toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert derecelemesine tabi tutulmuş olup; "(1) Hiçbir Zaman", "(2) Nadiren", "(3) Bazen", "(4) Çoğu Zaman" ve "(5) Her Zaman" şeklinde puanlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, "Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği"nin "katılım" boyutunu oluşturan 24 maddenin tamamında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmış olup, maddelerin tamamında, öğretmenler yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin "özgürlük" boyutunu oluşturan 11 maddenin 4'ü

dışında diğer 7 maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bu maddelerde öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yönetimlerinin demokratikliği bakımından katılım alt boyutunda diğer maddelere göre daha eleştirel yaklaşım sergiledikleri maddeler incelendiğinde yönetimin; bilgi paylaşımına, öğretmenlerin görüşlerini alıp almamasına, açık anlaşılır ve herkes tarafından eşit uygulanan ölçütler olup olmamasına yönelik maddeler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, "Öğretmen, okutacağı ders kitaplarını, isteği doğrultusunda önerilenler arasından kendisi seçer" maddesine hem yöneticiler ve hem de öğretmenlerin olumsuz görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; "özgürlük" boyutunda kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha olumlu görüş belirttikleri, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu, 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin katılım, özgürlük ve genel demokratikleşme ölçeğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu, lisansüstü eğitime sahip öğretmen ve yöneticilerin özgürlük alt boyutunda daha olumlu görüş belirttikleri, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu, bunun tersi olarak yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan yönetici görüşlerinin daha olumlu olduğu, bir sendikaya üye olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha eleştirel olduğu, bir sendikaya üye olan yöneticilerin de sadece "özgürlük" boyutunda daha olumsuz görüş belirttikleri, STK üyeliği olan öğretmenlerin ve sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olmayan yöneticilerin daha olumsuz yaklaşım içerisinde oldukları tespit edilmiş olup bu bulgular araştırmanın önemli sonuçlarını oluşturmuştur. Bu sonuçlar karşısında uygulayıcılara; okul ortamının daha demokratik olması için her kademedeki bireyin düşüncelerinin dikkate alınmasına, alınan kararlara katılımın artırılması yönünde teşvik edici olunmasına ve bilgi paylaşımının önemine dikkat çekilip bu konuda daha duyarlı olunmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Demokratiklik, Demokrasi, Demokrasi Eğitimi, Okulda Demokrasi

Sayfa Sayısı : 109

Danışman : Doç. Dr. Ayhan URAL

LEVEL OF DEMOCRATIZATION OF SCHOOLS ACCORDING TO SCHOOL ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' VIEWS

(Master's Thesis)

Çiğdem ÇETİN

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine teachers' and school administrators' views on the level of democratization of schools in terms of participation, freedom and autonomy, and to provide a conceptual framework for the level of democratization of schools in terms of their administration. The sample of this survey research was consisted of 125 administrators and 675 teachers who participated voluntarily. The participants work in the public secondary schools of the Ministry of National Education in Keçiören district of Ankara in the 2015-2016 academic year. In the study, the scale named "Assessment of Democratization Level of Management" and developed by Zencirci (2003) as a part of the PhD thesis titled as "The evaluation of the level of democratization in the secondary schools in terms of the dimensions of participation, freedom, and autonomy" was used. The scale consists of two parts. In the first part, 12 questions were asked with the purpose of determining the demographics and some personal characteristics of managers and teachers. In the second part, "Assessment of Democratization Level of Management" scale was used to determine the level of democratization in terms of dimensions of participation, freedom, and autonomy. The scale consists of 48 items, 24 of which belong to the participation sub-dimension, 11 of them belong to freedom, and 13 of them belong to autonomy. The items were subjected to 5-point Likert grading: "(1) Never", "(2) Rarely", "(3) Sometimes", "(4) Usually", and "(5) Always". As a result of the study, significant differences were found between the views of the administrators and teachers in all of the 24 items constituting the dimension of "participation" of "The Scale of Assessment of Democratization Level of Management" and

teachers showed a more critical approach in all of the items. It was found that there were significant differences between the opinions of managers and teachers in 7 items of the 11 items constituting the “freedom” dimension of the scale, and that the opinions of the teachers were more negative than those of the administrators. In terms of the democratization of the school administration, teachers showed a more critical approach to the “participation” dimension compared to other items of the scale. When the items were analyzed, it was seen that they were related to administrators’ information sharing, asking for teachers’ opinions, and having clear and applicable criteria. In addition, it was concluded that both administrators and teachers reported negative view regarding the item “the teacher chooses the textbooks that he/she uses in class among the proposed ones”. On the other hand, it was found that female administrators reported more positive views than male administrators in "freedom" dimension. While the teachers in the 21-30 age group had more positive opinions about the general scale and all the sub-dimensions, it was concluded that the 51 years old and older administrators had more positive opinions regarding the scale of participation, freedom, and general democratization. Another finding was that teachers and administrators with postgraduate education degree had more positive opinions in the freedom sub-dimension while teachers with 21 years or more experience had more negative views about all sub-dimensions and general scale. On the contrary, the opinions of the managers with a seniority of 21 years and above were more positive. It was determined that teachers who were members of a non-profit organization had more critical opinions on all sub-dimensions and general scale, and that managers who were members of a non-profit organization had more negative opinions only in the "freedom" dimension. However, it was concluded that teachers with a membership in a non-profit organization and administrators without any membership in a non-profit organization had more negative views underlying the significance of the findings of the study. As a result of these findings, in order to create a more democratic school environment, suggestions were provided for the stakeholders in terms of taking the ideas of every individual at any level into account, encouraging the participation in decision making processes, and drawing attention to sharing information and being sensitive about it.

Keywords : Democratization, Democracy, Democracy Education, Democracy Education
in Schools

Page Number : 109

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ayhan URAL

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	İV
İÇİNDEKİLER.....	İX
TABLolar LİSTESİ.....	Xİ
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	Xİİ
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Demokrasinin Tanımı.....	9
2.2. İnsan Hakları, Eşitlik ve Vatandaşlık	10
2.3. Katılım, Özgürlük ve Özerklik	14
2.4. Ailede Demokrasi	15
2.5. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	17
2.5.1. Demokrasi Eğitimi	18
2.5.2. İnsan Hakları Eğitimi.....	20
2.5.3. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.....	21
2.6. Okul ve Demokrasi	23
2.6.1. Okulda Demokrasi	24
2.6.2. Sınıf Düzeyinde Demokratik Eğitim Ortamı.....	30

2.6.3. Okul Yönetiminde Demokrasi	35
2.7. Demokratik Okullar	40
2.8. Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi	43
2.8.1. Mevzuatta Demokrasi Eğitimi	43
2.8.2. Milli Eğitim Bakanlığı Şuralarında Demokrasi Eğitimi	45
2.8.3. Ulusal Eğitim Kurultaylarında Demokrasi Eğitimi.....	47
2.8.4. Millî Eğitim Bakanlığı Projelerinde Demokrasi Eğitimi.....	47
2.9. Konu İle İlgili Çalışmalar.....	49
BÖLÜM III	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Veri Analizi.....	57
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Katılımcıların Demografik ve Bazı Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	59
4.2. “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği” ve Alt Boyutlarının Betimlenmesine İlişkin Bulgular	63
4.3. “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği” ve Alt Boyut Ortalamalarının Demografik ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	70
BÖLÜM V	78
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	78
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	78
5.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR.....	87
EKLER	101
EK-1. Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçekleri	102
EK-2. İzin Formu	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okulun Değerlerinin Karşılaştırılması</i>	29
Tablo 2. <i>Yönetimin Demokratiklik Düzeyi Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	57
Tablo 3. <i>Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 4. <i>Okul ve Katılımcıların Bazı Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 5. <i>Katılım Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	64
Tablo 6. <i>Özgürlük Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	67
Tablo 7. <i>Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	69
Tablo 8. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimin Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması</i>	71
Tablo 9. <i>Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	72
Tablo 10. <i>Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Yaş'a Göre Karşılaştırılması</i>	73
Tablo 11. <i>Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması</i>	74
Tablo 12. <i>Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerde Mesleki Kıdem ve Yöneticilerde Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması</i>	75
Tablo 13. <i>Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	76
Tablo 14. <i>Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin STK Üyelik Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	77

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AK	Avrupa Konseyi
BM	Birleşmiş Milletler
CMCE	Committee Of Minister
DEOMP	Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TDK	Türk Dil Kurumu
UN	United Nations
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNIC	Birleşmiş Milletler Enformasyon Merkezi
US	Birleşik Devletler
VDE	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi
VİHE	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu tanımlanarak, ilgili alan yazın gözden geçirilmiş, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları sunulmuştur.

1.1.Problem Durumu

Demokrasi, yönetim bilimciler tarafından halkın egemenliğine dayalı yönetim şekli olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2007, s. 14). Buna karşılık eğitim bilimci ve diğer sosyal bilimciler daha çok yönetim bilimini de kapsayacak şekilde, hak ve özgürlükler, barış, hoşgörü, iş birliği, dayanışma, hayatın bütün yönlerine katılma gibi insani değerler odak noktasına alınarak bir yaşam biçimi olarak tanımlama yapmaktadırlar (Yeşil, 2002, s. 4). Demokrasinin sadece siyasi partilerle, seçimle, oy verme ile ilgili görülmeyip yaşamın her alanında olduğu ve olması gerektiği fark edilmelidir.

Demokrasi var olan yönetim şekilleri içindeki en ideal biçim olarak düşünülmektedir. Çağdaş olarak nitelendirilen ülkelerin insan hakları ve demokrasi konuları üzerinde önemle durduğu gözlemlenmiştir. Yönetiminde demokrasiyi benimsemiş ülkelerin demokrasiyi yaşatması ve sürdürmesi gereklidir. Demokrasi durağan değil dinamik, adeta yaşayan bir varlık olarak düşünülebilir. Eskiden bilgi önemli bir kaynaktı bilgiyi elinde tutan dinamikleri de elinde tutardı. Artık çağımız bilgi çağıdır ancak bilgi eskiyen ve çok kolay elde edilen bir nesnedir. Çağı yakalamak ve ayak uydurabilmek için bilgiyi değil; düşünmeyi, araştırmayı, sorgulamayı hedef edinen bireyler asıl kaynak olarak görülmektedir. Demokrasinin var olduğu ortamlarda, bireylerin belirli sınırlar çerçevesinde daha özgür eylemlerde

bulunabildiği; bu sayede daha yaratıcı, üretken olabildikleri ve yeniliklere daha açık olduklarından kendilerini geliştirmeye daha yatkın hale geldikleri düşünülmektedir. Demokrasi, bireylerin örgütlenebilmesi ve düşüncelerini özgürce belirtmelerine olanak sağlar. Demokrasi kendi başına var olabilen ve varlığını sürdürebilen bir olgu değildir. Bir toplumda demokrasinin var olup devam edebilmesi için; demokrasi bilincine sahip, demokratik değerleri erdem edinmiş, demokrasiyi yaşayış biçimi haline getirmiş insanlara ihtiyaç vardır. Böyle bir birey de ancak eğitim ile yetişebilir. Bireyler kendini geliştirebilir ancak toplumsal açıdan bu kadar önemli bir konuda yapılacak olan eylemlerin planlı, programlı ve örgütlü olarak kurumlar tarafından yürütülmesinin topluma çok daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve demokrasi arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Demokrasi eğitimi sonucu bireye; başkalarını dinleme, sabırlı olma, görgü ve nezaket, hoşgörü, bağımsız hareket edebilme, özgüven, gerektiğinde lider olabilme, kendini kontrol, çalışkanlık, dürüstlük, yaratıcılık, üretkenlik gibi olumlu davranış ve yetenekler kazandırmak mümkün görülmektedir (Alptekin, 2014, s. 13). Demokratik bir toplum için demokrasi eğitiminin iki temel gerekçe ve amacından biri, demokrasinin devamını sağlamak için vatandaşların temel bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamak; diğeri ise demokrasinin bir yaşam biçimi olarak algılanmasını sağlamaktır (Dewey, 1996, s. 34). Demokrasilerin kalıcılığını sağlamak için yaşamla iç içe olmasını sağlamak gerekmektedir. Bunu sağlamanın en etkin aracı ise toplumsal kurumlardır. Demokrasi eğitimi, demokratik bir toplum olmanın ilk basamağı olan ailede başlayıp oradan toplum tabanına yayılır (Büyükkaragöz & Kesici, 1998, s. 35). Bir sonraki basamak ise okuldur. Kısaca demokrasi bilincini bireye yerleştirecek ilk kurum aile, daha sonraki en önemli kurum ise okuldur (Büyükkaragöz, 1990; Yeşil, 2002). Korkmaz'a (2013) göre ise demokratik eğitim, öğrenci öğretmen ilişkilerinde ve eğitsel etkinliklerde, öğrencilere birey olarak değer veren, eğitim ortamında birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe önem veren bir sistemdir. Demokratik eğitim öne çıkan nitelikleri arasında; öğrencilerin eğitim yaşantılarında ve okul yönetiminde yetkilendirilmesini, öğrenme hususunda öz yönetimi, okul ortamında demokratik karar alma mekanizmalarını, bireyler arası eşitliği (yetişkin-çocuk eşitliği), öğrenciye duyulan güveni, eşitlik ve insan haklarına duyarlılığı, ayrımcılık karşıtlığını saymak mümkündür (s. 23).

Okullarda eğitim yoluyla bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra topluma yön verilebilmesi amacıyla tutum ve davranışlar da kazandırılır. Okullarda demokrasi bilincini

verebilmek için öncelikle okul ortamının demokratik olması beklenir. Demokratik olmayan bir okulda demokrasi bilincini vermeye çabalamanın teorik bilgiden öteye geçemeyeceği düşünülmektedir. Sınıftan koridoruna, öğretmeninden yöneticisine her birey ve ortam demokrasiyi yaşamalı ve yaşatmalıdır ki demokrasi bilinci içselleştirilsin, bir tutum ve davranışa dönüşebilsin. Bugünün çocukları yarının büyükleri olup toplumun çeşitli yerlerinde söz sahibi olacağı için demokrasi bilincinin küçük yaşlardan itibaren verilip bir yaşam biçimi haline getirmelerini sağlamanın, demokrasinin ve ülkenin devamlılığını garanti altına almak açısından okulların önemli bir görevi olduğu düşünülmektedir.

Demokratik okullar öz yönetimli okullardır, okul bütün üyeleri tarafından yönetilir; sorun çözme, karar alma, planlama, örgütleme gibi süreçlerin büyük bir bölümünde tüm üyeler aktif rol almaktadır (Başaran, 2000, s. 68). Bu okullarda okul meclisi genel olarak öğrenci, veli ve çalışan olmak üzere tüm üyeleri kapsar ve okul yönetimi bu meclis tarafından yapılır (Korkmaz, 2013, s. 26). Demokratik okullarda demokrasiyi yaşayarak öğrenen bireylerin, demokrasi ilkelerini kavramaları ve benimsemeleri dolayısıyla demokrasiyi yaşatmalarının daha mümkün olduğu söylenebilir.

Okulun demokrasiye hizmet edebilmesi demokratik olarak yaşatılmasıyla mümkün görülmekle birlikte demokratik olmayan okul ortamının, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrencilere demokratik davranış kazandırmaları beklenemez (Zencirci, 2003, s. 6). Geleceğimizin teminatı çocuklarımıza demokrasiyi yaşatarak içselleştirmelerini sağlamak için demokratik bir ortam sağlamanın öncelikli şartının okulların demokratik olarak yönetilmeleriyle mümkün olduğu ve bunun da ancak demokrasiyi içine sindirmiş olan yöneticilerle mümkün olduğu görülmektedir (Bülbül, 1989, s. 72). Söz konusu davranış değişikliği ve demokrasiyi yaşatarak öğretmek olduğunda; öğretmen ve yöneticilerin uygulamalı olarak örnek olmalarının en etkili yöntem olacağı düşünülmektedir. Demokrasinin sindirilmesi ve yaşatılabilmesi için iyi bir eğitim gerektiği ve demokrasi eğitiminin ancak demokratik bir ortamda verilebileceği düşünülmektedir. Demokrasi eğitimi için öğretmen ve yöneticilerimize önemli görevler düşmekte ve sorumluluklar yüklenmektedir. Okullarda demokratik ortamı sağlayacak baş aktörlerin ise yöneticiler olduğu varsayılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'ün de belirttiği gibi gelecek şimdiki çocuk ve gençlere emanettir. Bu denli önemli bir görevi sırtlanacak olan bireylerin iyi bir eğitim alması önemli bir ön koşuldur. Bu kaynağı oluşturup

geliştirmenin koşulu iyi eğitimden geçmektedir. Eğitimin iyi olması aynı zamanda demokratik olmasını da gerektirir ki ancak hoşgörölü, bağımsız hareket edebilen, gerektiği zaman liderlik yapabilme vasfına sahip, özgür düşünebilen, sorgulayabilen, yaratıcı düşünebilen, öz değerlerinin farkında olan, çalışkan, üretken, bir nesil ülkeyi ileriye taşıyabilir. Eğitimin demokratik olması ve demokrasiyi yaşatması gereklidir ki bireyler o ortam içinde bunu yaşayarak öğrensin, benimsesin. Demokratik tutum ve davranışların kazanılması için demokratik bir eğitim ortamı gerekmekte olduğu için eğitim kurumlarının her boyut ve kademedede demokrasiyi yaşatması öncelikli konu haline gelmiştir. Demokrasinin okulun her alanında olması gerektiğinin önemini hatırlarsak, yönetimin demokratik olmadığı bir ortamda demokrasinin her anlamda yaşanması beklenen bir sonuç olmaktan uzak görölmektedir.

Demokrasi bilinci kazandırmak için eğitimin önemi ölkemizde de giderek daha çok fark edilmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi ilk kez 1949 yılında toplanmış olan 4. Milli Eğitim Şurası ile gündeme gelmiş daha sonraki yapılan şuralarda da yine önemle üzerinde durulmuştur. Ardından 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmış ve bu kanunda eğitimin temel ilkelerden biri olarak demokrasi eğitimine de yer verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde demokrasi eğitimi, fırsat eşitliği ve eğitim hakkı gibi konular üzerinde önemle durulduğu ve bu konuda önlem ve uygulamalar yapılması gibi kararlar alındığı belirlenmiştir. Sadece kanunlarla sınırlı kalmayıp Milli Eğitim Bakanlığı tarafından demokrasi eğitiminin önemini öne çıkarır nitelikte çeşitli projeler yürütölmüştür. Yürütölmüş olan projelerden “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” ile ilgili yapılan uygulamaların değerlendirmesine yönelik çalışmalarda ders kitaplarının değerlendirmesi ve ders işlenişi ile verilmesi gereken kazanımlar ve sonuçlarına yönelik incelemeler yapıldığı görölmüştür (Baştürk, 2011; Biçer, 2007; Ceylan, 2009; Gürbüz, 2006; Hürfikir, 2004; Izgar, 2013; Metin, 2006; Özdemir, 2009; Sayın, 2010). Demokratik tutum ve davranışların veya yönetici, öğretmen ve öğrencilerin algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmış olduğu görölmüştür (Ağaoğlu-Bakır, 2007; Baran, 2010; Duman, 2006; Kara,2012; Kuş, 2012; Yeşil, 2001; Zencirci, 2003). Demokratik okul ile ilgili yapılan çalışmalar (Gülen-Morhayim, 2008; Korkmaz, 2014; Yılmaz, 2012) ve ayrıca demokratik okul kültürü ile ilgili öğretmen görüşleri ve öğrenci algılarına yönelik, “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi” kapsamında okullardaki demokratik okul kültürüne yönelik yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin

belirlenmesine yönelik çalışmalar (Kabasakal, Şahin, Kelecioğlu, Gelbal, Atar & Doğan, 2015; Yavuz-Tabak, 2017) yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; okullardaki yönetici görüşlerinin incelendiği çalışmalar ile yönetici ve öğretmenlerin okullardaki yönetimin demokratiklik düzeyi ile ilgili görüşlerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Demokrasi eğitimi ile ilgili mevzuat ve Milli Eğitim Şuraları incelendiğinde demokrasi eğitimine önem verilip bu konuda çalışmalar yapılması gerektiği ile ilgili kararlar alındığı belirlenmiştir. Tüm bu veriler doğrultusunda okullardaki demokrasi eğitiminin uygulama şekillerinin incelenmesi, belirlenmesi ve bu konuda okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini alarak bir durum değerlendirmesi yapılması mevcut durumu daha iyi bir dereceye götürmek ve varsa sorunları tespit edip düzeltilmesi konusunda fikir verebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma alanyazına yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine çalışma yapılarak okulda demokrasi düşüncesinin hem teori hem de uygulanabilirlik yönünden fikir verebileceği veya daha farklı fikirlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okullardaki mevcut demokratik durumu belirlemeye, varsa okullardaki eksiklik ve aksaklıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespitlerden sonra araştırmanın, okullardaki eksiklik, aksaklık ve sorunlar hakkında farkındalık yaratıp, sorunların çözümü aşamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okulların demokratiklik düzeyinin; katılım, özgürlük ve özerklik bakımından öğretmen ve yönetici görüşleri ile betimlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

- Okul yönetimlerinin demokratiklik düzeyine ilişkin katılım, özgürlük ve özerklik alt boyutları açısından öğretmen görüşleri nasıldır?
- Okul yönetimlerinin demokratiklik düzeyine ilişkin katılım, özgürlük ve özerklik alt boyutları açısından yönetici görüşleri nasıldır?
- Okul yönetimlerinin demokratiklik düzeyine ilişkin katılım, özgürlük ve özerklik alt boyutları açısından öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Okul yönetimlerinin katılım, özgürlük ve özerklik alt boyutları açısından demokratiklik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Anne öğrenim durumu,
 - e. Baba öğrenim durumu,
 - f. Kardeş sayısı,
 - g. Branş,
 - h. Mesleki kıdem,
 - i. Okuldaki öğretmen sayısı,
 - j. Konusu demokrasi olan herhangi bir seminare/ kursa katılma durumuna,
 - k. Sendika üyeliği,
 - l. Herhangi bir sivil toplum örgütüne üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul yönetimlerinin katılım, özgürlük ve özerklik alt boyutları açısından demokratiklik düzeyine ilişkin yönetici görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Anne öğrenim durumu,
 - e. Baba öğrenim durumu,
 - f. Kardeş sayısı,
 - g. Mesleki kıdem,
 - h. Yöneticilik kıdemi,
 - i. Okuldaki öğretmen sayısı,
 - j. Konusu demokrasi olan herhangi bir seminare/ kursa katılma durumuna,
 - k. Sendika üyeliği,
 - l. Herhangi bir sivil toplum örgütüne üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Demokrasi eğitiminin önemli olduğu kadar eğitimin yapılacağı ortamın da önemli olduğu düşünülmektedir. Demokratik ortamın sağlandığı okullarda yetişen öğrencilerin özgüvenli, bilinçli, demokrasiyi sindirmiş ve onu yaşatmak, yüceltmek için çalışan bilinçli bireyler olacağı düşünüldüğü için öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Demokrasinin salt teorik bilgi vermek yerine yaşayarak öğrenilen içselleştirilen bir olgu olmasından yola çıkarak öğretmenlerin ve yöneticilerin hatta okuldaki diğer çalışanların da demokrasiyi benimseyip yaşaması ve öğrencilere örnek olup yaşatması gerektiği düşünülmektedir. Demokrasi ortamında kendini güvende hisseden, fikirlerine saygı duyularak yönetime katılma olanağı verilen öğretmen; demokrasiyi sindirme, öğretim ortamında uygulayarak bunu öğrencilerine örnek olarak aşılama olasılığının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticileri için ise yönetsel ve iletişim anlamında eksik ve yanlışları varsa görmeleri ve bunları düzeltme şansı doğurması açısından bu çalışmanın fayda sağlayacağı düşünüldüğü önemli görünmektedir. Bu çalışma okullardaki demokrasi eğitimi ve yaşantıları için yeni uygulama ve fikirlere, daha farklı çalışmalara ışık tutması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemli görülmektedir.

Bu çalışmada okulların demokratiklik düzeyini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirip bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin ayrı ayrı görüşleri alınarak görüşleri alınıp sonrasında her iki tarafın görüşleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmaktaki sebep kişilerin salt kendi düşünceleriyle sınırlı kalmamaları varsa karşıt görüşleri de fark edip işbirliği yapabilme, daha etkili iletişim kurabilme gibi yöntemlerle soruların çözümünde veya daha etkili yöntemler uygulama gibi konularda ışık tutabileceği düşünüldüğünden önemli görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Bakanlığının yürüttüğü projeler göz önüne alındığında demokrasi eğitime önem verildiği ortadadır. Ancak demokrasi soyut bir kavram olduğundan öğretilmesi ve gözlemlenmesi zor ve zaman alan bir süreç olabilir. Bu araştırma sonucunda okullardaki uygulamaya dönük eksiklikler, aksaklıklar, bilgi, tecrübe eksiklikleri veya talepler var ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bunun çözümüne yönelik uygulamalar yapılması ve eğitimler verilmesi düşünülmeleri sağlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde (Ağaoğlu-Bakır, 2007; Baran, 2010; Baştürk, 2011; Biçer, 2007; Ceylan, 2009; Demir, 2003; Duman, 2006; Gülen-Morhayim, 2008; Gürbüz, 2006; Hürfikir, 2004; Izgar, 2013; Kahraman, 2004; Kara, 2012; Koç, 2008; Kontaş,1997; Korkmaz, 2013;

Kuş, 2012; Metin, 2006; Sayın, 2010; Şahin,1995; Yalçın, 2007; Yavuz-Tabak, 2017; Yeşilmen, 2016; Yılmaz, 2012; Zencirci, 2003) okullarda demokrasi ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok öğrenci ve öğretmen görüşlerine veya algılarına göre incelemeler ve çıkarımlar yapıldığı görülmüştür. Yönetici görüşlerine yönelik çalışmaların daha az olması dikkat çekmiştir. Yine yukarıda belirtilen daha önceki yapılan çalışmalar, demografik özellikler açısından da incelendiğinde aile veya kişilerin sosyal yaşamlarına dair inceleme yapılmadığı görülmüştür. Demokrasinin kişinin sadece hayatının belli bir evresinde olmadığı demokrasi ve eğitimin ailede başladığı ve sosyal çevrenin de buna etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada aile ve sosyal yaşantıların kişinin demokrasiye ait görüş ve yaşantılarını etkileyip etkilemediğini incelenmiş ve sonuçlara göre, çalışmanın demokrasi eğitimi için önlemler, düzeltmeler ya da geliştirme yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullardaki yönetimin demokratiklik düzeyini araştırmak, mevcut durum hakkında bilgi sağlanmasını ve varsa sorunları düzeltmede ya da uygulama konusunda düşünme ve gelişme açısından fayda sağlayabileceği için alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Bu araştırmanın temel varsayımı, araştırmanın yapıldığı okullardaki yönetici ve öğretmenlerin yönetimin demokratiklik düzeyinin belirlenmesine yönelik görüş bildirmek için yeterli yaşantılara sahip oldukları yönündedir.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ankara'nın Keçiören ilçesindeki devlet ortaokullardan toplanan veriler ve okullardaki yönetici ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kavramsal bilgilere, konu ile ilgili çalışmalara, demokrasi, eğitim, demokrasi eğitimi, demokratik okullar, konu ile ilgili MEB tarafından yapılan projeler ve konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların incelenmesine yer verilmiştir.

2.1. Demokrasinin Tanımı

Antik Yunanca’da “demos” kelimesi “halk”; “kratos” kelimesi ise “otorite” anlamlarına gelmektedir. Sözcüğün temeli bu iki sözcüğün birleşmesi ile oluşan “demokratia” sözcüğünden meydana gelmiştir. Bu tanıma göre de demokrasi “halk iradesi” anlamına gelmektedir (Kuzu, 2014, s. 336). Türk Dil Kurumunda(TDK) (2011) demokrasi “*isim, toplum bilimi halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık*” olarak geçen demokrasi en genel anlamı ile halkın halk tarafınca yönetilmesi, egemenliğin ise halk ya da millete ait olmasıdır (Derdiman, 2006, s. 91). Başka bir tanım olarak ise 1864 yılında Abraham Lincoln’ün vermiş olduğu bir nutukta demokrasi için kullandığı “*halkın, halk tarafından, halk için yönetimi*” sözleri kabul edilebilir (İba, 2008, s. 81). Demokrasi zorbalığı engelleyip temel hakları güvenceye aldığı, geniş özgürlük alanı sağladığı, ahlaki özerklik sağlayıp bireylere yaşamlarında seçim hakkı verdiği, insani gelişim için uygun ortam sağladığı ve politik eşitlik sağladığı için tercih edilen bir sistem olmuştur (Dahl, 2001, s. 48).

Giritli ve Sarmaşık (2001)’ın belirttiğine göre; demokrasi kelimesi telaffuz edildiğinde akla ilk gelen antik Atina sitelerinde uygulanmış olan doğrudan demokrasi örnekleri gelmektedir. Bu uygulama şeklinde, halk bir meydana toplanır ve önemli konulardaki kararları

yöneticilere direkt olarak bildirmektedir. Antik çağda bilinen ilk demokrasi uygulaması olan Atina'daki bu uygulamada, sadece yurttaşlar demokratik hak ile özgürlüklerden yararlanırken, kölelerin bu konuda hiçbir söz hakkı bulunmamaktaydı. Bunun yanı sıra toplantılara ise yalnızca belli bir yaş üstü erkek yurttaşlar gitmekteydi. Ancak her ne kadar bu uygulamalar demokrasi gibi gelmeseyse de ve uygulamalar birçok haksız durum içerseyse de, bahsi geçen uygulama tek bir bireyin mutlak ve sınırsız söz sahibi olmadığı ilk uygulamadır (s. 115-116).

Antik dönemlerde uygulanmış olan doğrudan demokrasi uygulamasının küresel dünya düzeninde uygulanma olanağının bulunmadığı bilinen bir gerçektir. Günümüz demokrasileri, genellikle temsili demokrasiler biçiminde işlenmektedir. Temsili demokrasi, tek meşru yönetim şeklini gösteren ve yine demokrasi tanımında da olduğu gibi halkın iradesini, halkın hüküm vermesini ya da halkın kendi kendisini yönetmesini tanımlamak için kullanmıştır (Türküne, 2007, s. 187). Durgun (2005)'a göre; sanayi toplumunun oluşturduğu siyasal dünya görüşünü meydana getiren temsili demokrasi modelinin temelinde temsil kavramı bulunmaktadır. Bu kavram, "başkaları adına iradeyi açıklayarak işlem yapabilmesi yetkisini birine verme" anlamında görülmektedir. Temsil yetkisini siyasal bir düzen içinde demokrasi ile birleştiren en önemli süreç ise yasalar aracılığı ile oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu modelde yurttaşlar ile temsilcilerin arasındaki bağın, hukuk çerçevesinde meydana getirilen seçimler ile sağlandığını söylemek mümkündür (s. 26-28).

2.2. İnsan Hakları, Eşitlik ve Vatandaşlık

Demokratik toplumun özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yasalarla güvence altına alınan bireysel hak ve özgürlükler vardır.
- Vatandaşların kişisel, sosyal ve politik tercih yapma ve bu süreçlere üst seviyede katılma hakkı vardır.
- Yurttaşların sosyal ve ekonomik güvenliği, demokratik kurallarla seçilen hükümetin asıl görevidir ve yurttaşlar seçilen gerektiğinde temsilcilere hesap sorabilir.
- Kurumlarda şeffaflık söz konusu olup yurttaşların bilgiye ulaşma ve paylaşma hakkı vardır.
- İnsanların kişisel gelişim ve yaratıcılıklarını artırma ve düşüncelerini ifade etme imkanları vardır (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010, s.170).

Demokrasinin dinamik bir yapısı vardır (Büyükkaragöz, 1990, s. 2). Bu şekilde düşünüldüğünde demokrasinin değişime ve gelişime ya da yok olmaya meyilli olduğu akla gelebilir. Diğer yandan Emir ve Kaya (2004)' göre demokrasinin dinamizmi çoğulculuğu belirtmekte ancak bunu yaparken azınlık haklarını da gözetmesi anlamına gelmektedir (s.70).

Daha eski zamanlardan beri süregelen bir olgu olmasına rağmen insan hakları uluslararası hukuk alanına ancak 1945 yılında Birleşmiş Milletler Örgütü'nün (BM) kurulması ile gelebilmiştir. Uzun süren tartışmaların sonucunda insan ile insan hakları BM'nin merkezine oturmuş ve 1948 yılında da dünya üzerindeki tüm insanların özgürce yaşayabilmesi için İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile insan haklarını geliştirme ve koruma yasaları sağlamlaştırılmıştır (Korkmaz, 2013, s. 2-3). 30 maddeden oluşan beyannamenin maddelerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir (BM Ankara, 1948):

1. Eşitlik hakkından,
2. Ayrımcılığın olmayacağından,
3. Yaşama, özgürlük ve bireyin güvenliğinden,
4. Kölelik yasağından,
5. İşkence ile aşağılayıcı muamele yasağından,
6. Hukuk karşısında yasal olarak tanınma hakkından,
7. Yasalar karşısında eşitlik hakkından,
8. Mahkeme aracılığı ile hukuk yollarına başvurabilme hakkından,
9. Sürgün yasağı ile gözetim altına alma yasağının yasal olması zorunluluğundan,
10. Adil ve açık olan bir yargılama hakkından,
11. Suçluluğu kanıtlanana kadar herkesin yasalar karşısında masum olduğundan,
12. Özel yaşamı ile aile yaşamında, konuta ve haberleşmeye müdahale etme yasağından,
13. Ülke içi ve dışında seyahat etme hakkından,
14. Sığınma hakkından,
15. Bir uyruğa sahip olma ve uyruğu değiştirme hakkından,
16. Aile kurma ve evlenme hakkından,
17. Mülkiyet hakkından,
18. İnanç ile din özgürlüğünden,
19. Bir konuda görüş sahibi olabilme ve bilgi özgürlüğünden,
20. Barışçıl bir şekilde toplanabilme ve örgütlenme özgürlüğünden,

21. Ülke yönetimi ve seçimlere katılabilme hakkından,
22. Sosyal güvenlik hakkından,
23. İstenilen mesleği edinme ve sendikalara katılma hakkından,
24. Dinlenme ve boş zaman hakkından,
25. Herkesin sahip olması gereken standart ve elverişli bir yaşam hakkından,
26. Eğitim hakkından,
27. Kültürel yaşama katılma hakkından,
28. Belgenin tanımlamış olduğu sosyal düzene katılma hakkından,
29. Tam anlamda bir gelişme için topluma karşı olan ödevlerden,
30. Beyannamenin hiçbir kuralının kişi, toplum ya da devletlerce bozulamayacağından bahsetmektedir.

Bu haklara bakıldığında, insan hakları öğretim ile eğitimi, saygı, hoşgörü ve dayanışma tutumları içerisinde paralel ilerlemektedir. Uluslararası boyutlarla da bireyin hakları ile ilgili kurumlarına yönelik bilgi trafiğinde bulunmayı, insan haklarının ulusal ve uluslararası seviyede politik ve sosyal gerçekliğe yansıtılmasını sağlayabilecek yöntem ve araçlarla alakalı bireylerin farkındalığını artırmayı amaçlayan bir sistem (UNESCO, 1978, s. 45-46) olarak görülebilen insan hakları, demokrasiden ayrı düşünülemez.

Devlet kavramının oluşarak, bireylerin belli kurallara dayalı bir şekilde bir arada yaşamaya başlaması ile birlikte gereksinim duydukları kurumlar meydana gelmiştir. Devletlerin öncülüğünde oluşturulan bu düzende de vatandaş ile vatandaşlık kavramları ortaya çıkmıştır (Ereş, 2015, s. 122). Vatandaşlık tanımlamalarında pek çok farklı tanımlama bulunmaktadır ancak hepsinde değişmeyen tek unsur devlet ile birey etkileşimlerini düzende tutan bir siyasal bağın varlığıdır (Sejersen, 2008, s. 526). Bir bireyin bir devlete olan aidiyetini ifade eden kavram vatandaşlık olarak tanımlanmaktadır. Doğum ile kazanılan bu hak belli bir devletin insanlarını başka devletlerin insanlarından ayırmaktadır.

Bireyin taşıdığı vatandaşlık olgusu o bireyin hem kendine hem de başkalarına karşı sorumluluğu olduğunu göstermektedir. Bu sebeple de vatandaş olan her birey insan hak ve ödevlerini bilmek zorundadır (Bıçak & Ereş, 2018, s. 258). Vatandaşlığın ilk zamanlarına bakıldığında, Romalıların türlü vatandaşlık sınıfları meydana getirdikleri, kölelere vatandaşlık olanağı sundukları görülmektedir. Elbette ki modern toplum düzeninde insan hiyerarşisi hukuk bazında kabul edilmemektedir. Küresel dünya düzeninde modern

vatandaşlık düzeyini meydana getiren temel gelişmeler şöyle sıralanabilir (Kahraman, 2004):

- Kan ve soy esasına dayanan hiyerarşik toplumsal yapının zayıflaması ve toplumsal statünün azalması
- Dinse olgunun siyasal hegemonyadaki yerinin azalması, toplumsal kimlik üzerinde belirleyici bir rolünün kalmaması ve buna bağlı olarak inancın bireylerde seküler bir hale gelmesi
- Piyasa ekonomisinin gelişmesi
- Pozitivizm etkisinde bir hukuki düzenin oluşturulması (s. 9)

Tüm bunların etkisinde gelişen vatandaşlık olgusunun özellikleri ise şöyle sıralanmıştır (Schugurensky, 2005, s. 10-11): Dinamiktir, bağlamsaldır ve tartışılmazdır.

Demokrasi ile vatandaşlık ilişkisine bakıldığında, artık uluslararası düzenlemelere göre vatandaş konumundaki bireyler pasif konumlarından çıkıp aktif olarak devlette rol oynamaktadır. Vatandaş odaklı bir kamu yönetimi anlayışı ile yurttaşın yönetime katılması, seçme ve seçilme hakkının olması, sorumluluklarını bilmesi ve üstlenmesi hem vatandaşlık olmazsa olmaz hem de demokrasinin temel ilkelerinden olmaktadır. Toplumdaki bireyler kararlarını seçme sorumluluğu ve özgürlükleri doğrultusunda entelektüel ve ahlaki bakımında gelişirken (Karcı, 2008, s. 56), aynı zamanda demokrasinin tam manası ile sağlanabilmesi içi hak ile ödevlerinin bilincinde olarak bunları yerine getirmelidir.

Eşitlik, ruhsal ve bedensel başlıkları ne olursa olsun, insanlar arasındaki siyasi ve toplumsal haklar yönünden hiçbir ayrım yapılmaması durumudur (TDK, 2019). Hem etik hem ahlaki hem de toplumsal bakımdan, tüm insanlar birbirleri ile aynı insan doğasına sahiptir, aynı konum ve değerdedir. Demokrasinin eşitlik ilkesine bakıldığında ise, bu ilkeye göre tüm bireyler ekonomik, siyasal ve sosyal konumları ne olursa olsun vatandaşların temel hak ve özgürlükleri aynıdır ve tüm bireyler hukuk önünde eşit konumdadır. Demokraside eşitlik, siyasi özgürlükler açısından seçme ve seçilmede eşit oy hakkı ile eşit fırsatlar imkanı olarak gruplanabilir (Alakaş, 2016, s. 27).

2.3. Katılım, Özgürlük ve Özerklik

Her zamanda ve toplumda görülen demokrasi algısı ve demokrasinin uygulaması farklı olmaktadır. Demokrasinin ne olduğu farklı düşünürler tarafından farklı bakış açıları ile farklı tanımlamalar yapılsa da demokrasinin bilimsel olarak herkes tarafından kabul edilmesi gereken ilkeleri bulunmaktadır.

Toplumsal yaşamın temel süreçlerinin başında gelen yönetime katılım, demokratikleşme çabalarındaki olmazsa olmazlardan biridir. Ancak ve ancak demokratik katılım içerisinde olan birey, bireyler arasındaki ilişkinin doğal bir süreci olarak bir toplumda var olabilmektedir. Bu ilişki durumunda katılım, meydana gelen iletişim ile birlikteliğin yaratmış olduğu ortak eylemleri bünyesinde barındırmaktadır.

Katılım, bir kişi ya da grupların bir arada olmalarının doğal bir sonucunun olması ve aynı zamanda tüm bireylerin özgürlük ölçülerinde diğer bireyler ile etkileşimini içinde barındıran bütünsel bir eylem biçimidir (Hesapçıoğlu, 1989, s. 229). Baykal (1970) ise katılımı bireyin kendini alakadar eden konularda karar süreci içindeki yerini alması olarak anlamlandırmaktadır ve dünyada yaşanan çok boyutlu ve oldukça hızlı değişimler bireyin katılım istemini de artırmaktadır (s. 29-30). Demokraside katılım kavramı olmazsa olmaz bir kavramdır; çünkü demokrasinin temeli bireylerin karar sürecine katılmalarından geçmektedir. Alakaş'a (2016) göre katılım demokrasiye iki ayrı boyutta katkı sağlamaktadır. İlk olarak bireylerin yönetim süreçlerine katılımının etkili olacağına inanılmaktadır, yönetime olan güven artacaktır ve böylece demokratik yönetim oluşacaktır. İkinci olarak da bu durum bireyleri etkileyecektir. Birey ve örgütler yaşayarak deneyim kazanacak, demokratik olma süreci hızlanacak ve toplumsal ilişkiler de demokrasi temelli olarak gelişecektir (s. 28-29).

Gülmez (2001), öğrencilerin okuldaki kararlara ve sosyal ilişkilere katılmasının önemini sıralarken; bir lideri takip edebilme gerektiğinde liderlik yapabilme, kendine güvenme, kendini yönetebilme ve denetleyebilme, okuldaki kurallara ve düzene uyma, kendine ait ilkeleri olma ve bunları uygulayabilme sonrasında ise sorumlu ve iyi bir vatandaş olabilmeli şeklinde devam eder (s. 63). Katılım kişiyi aktif özne konumuna getiren, hak ve özgürlükler alanı olan dinamik bir demokrasi ögesidir (Yıldırım, 2004, s. 199).

Özgürlük kavramı, tercihte bulunma imkanı olarak tanımlanabilir (Adugit, 2013, s. 68). İnsanlar nasıl davranacakları konusunda kendi kararlarını verme hakkına sahiptirler buna

özgürlük alanı ya da özgürlük hakkı denir (Gülmez, 2001, s.7-8). Bir bireyin, kendi değer yargılarından yola çıkarak yapacağı eyleme karar vermesi, düşünme sürecinin bağımsız bir biçimde gerçekleşmesi bireyin özgürlüğü açısından çok önemlidir. Özgürlüklerin, birey ile ilişki hale getirilmesinde gelenek olarak gösterilen bireyin ne yapacağını yasalar ile düzenlenmesinden ziyade bireyin neleri yapamayacağını yasalar ile düzenli hale getirilmesi, bireyin ne yapacaklarına kendilerinin karar vermesini sağlamakta ve böylece bireyler örgüt ortamında özgürce hareket edebilmektedirler (Zencirci, 2010, s. 90). Demokrasi ancak ve ancak özgürlük ile var olabilmektedir ve hayatına devam etmesi özgürlüğe bağlıdır. Hukuki olarak özgürlüklerin güvenliği sağlanmadan, demokrasi sürdürülemez. Nitekim demokrasi, toplumdaki bireylere sağlamış olduğu temel hak ve özgürlükler bakımında diğer yönetim biçimlerinden ayrılmaktadır (Zencirci, 2003, s. 45).

Demokratiklik düzeyinin seviyesini belirleyen özerklik, bireysel ve örgütsel birim bağlamında, üretim ile yönetim süreci içinde örgütsel hedefe yönelik kendi içindeki ilke değerlerine dayalı olan bağımsız olarak eylem ile üretim etkinliğinde bulunma olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1986, s. 113).

Etkin katılım ve özgürlük içeren özerkliğin içermiş olduğu bu kavramlar birbirini tamamlar niteliktedir. Özgürlük, bireyin üretim ile yönetim süreçlerinde özgün olmasını ve bağımsızlığını fark etmesini sağlarken, katılım ise fikirlerin uygulamaya ve yaşama geçmesine olanak sağlamaktadır.

Özerklik özellikle bu çalışmanın da konusu olan eğitim alanında oldukça yoğun olarak kullanılırken, Hargreaves (1993) eğitim örgütleri içinde üç farklı özerklikten bahsetmiştir. Zencirci (2010), özerkliği üçe ayırmıştır. Bunlardan ilki olan zorlama özerkliği örgütsel hedeflere yönelik eğitim örgütü içinde işgörenin özerk çalışmaya zorlaması olarak özetlemiştir. İkinci olarak stratejik özerkliği öğretmenlerin, okulun doğal olan üyelerinin nicel ve nitel problemleri ile beklentileri sebebi ile bilinçli bir şekilde sınıfa kapanması olarak ve üçüncü olarak seçici özerkliği öğretmenlerin gerçekçi öz değerlendirmelere dayandırdığı bireysel çalışmaları şeklinde tanımlamıştır (s. 91).

2.4. Ailede Demokrasi

Aile, biyolojik ilişkiler sonucunda insan ırkının devamını sağlayan, toplumsal olan bireyin ilk toplumsallaşma sürecini yaşadığı, karşılıklı olan ilişkilerin belli kurallarla düzenlendiği,

toplum içinde oluşan tinsel ve özdeksel zenginlikleri nesilden nesile aktaran, psikolojik, biyolojik, toplumsal, hukuksal, ekonomik gibi pek çok farklı dinamiği içinde barındıran en küçük toplumsal birimdir (Sayın, 1990, s. 2). Bir birey için aile, oldukça önemli bir modelleme aracıdır. Aile içinde görülen modeller üzerinden bireyler babalık, annelik, ablalık, ağabeylik veya erkeklik ya da kadınlık gibi davranış kalıplarını öğretmektedir (Yıldırım, 2005, s. 93-99). Aile, Türk toplumunda tarihi boyunca önemsenen, yasalarca korunan ve toplumun temelini taşı olarak görülen bir kurum olmuştur (Ağca, 1993, s. 2). Aile kurumu Türk Medeni Kanunu'nda da koruma altına alınmıştır. Bu anlamda ailenin önemi düşünüldüğünde toplumun en küçük yapı taşı olan ailenin demokrasi bilincini verme, yerleştirme ve yaşatmada ne kadar önemli olduğunun yadsınamaz bir gerçek olduğu düşünülmektedir.

Demokrasinin varlığının uzun seneler sürdürülüp korunması isteniyorsa ülke içindeki eğitim sistemi, toplum ile toplumsal gelenekler hususunda belli bilgileri her bireyin öğrenmesi zorunludur (Dewey, 1996, s. 85). Bireyler arasında sevgi, güven, saygı, dayanışma, anlayış bütünleşme için iletişim ortamı demokratik bir alan içinde büyürse bireyler arası ilişkileri hepsi çok daha sağlıklı olacaktır.

Aileye demokratik eğitimde çok fazla iş düşmektedir. Demokrasi eğitiminde aileyi etkili kılan nedenler şöyle sıralanabilir (Yeşil, 2002, s. 92-93):

1. Başka aile bireylerinin tepkilerinin, bir bireyin davranışları bakımından önemli olması
2. Bir çocuğa ilk ulaşan kurumun aile olması ve çocuğun ilk bilgiyi ailesinden alması
3. Çocuğun öğrenme ve gelişime en açık olduğu ve gereksinim içinde bulunduğu dönemi aile içinde geçirmesi
4. Ailenin kendiliğinden natürel bir eğitim çevresi meydana getirmesi
5. Bir çocuğun en duygusal ve yoğun ilişkilerinin pek çoğunu aile içinde yaşaması
6. Doğum öncesinden başlayarak ailenin yaşam boyu devam eden bir eğitim kurumu olması

Bir değerler sistemi olanı demokrasinin çocuklara oldukça erken yaşlarda verilmeye başlanması gerekmektedir (Onur & Gençdoğan, 2005, s. 693). Demokratik ortamlar içinde birey, kendi potansiyelini geliştirerek kendini daha iyi tanıma imkanı bulabilmektedir (Gören & Karadaş, 1997, s. 86). Demokratik değerleri aile içinde yaşatmak çok önemlidir. Anne ile babaların çocuklarını işbirliğine elverişli, sorumluluk sahibi, kendini disipline

edebilen, yaratıcı olabilen, yapıcı yetiştirebilmeleri ancak evdeki sağlıklı bir demokratik ortamdan geçmektedir (Nazlı, 2000, s. 219-220).

İnsana saygıyı merkeze koyan demokratik değer ile inançları içinde barındıran bir ailede, aile bireyleri arasında paylaşım, saygı, güven, sevgi sorumluluk duygusu, hoşgörü ve uzlaşma vardır. Demokrasinin var olduğu bir ailede yetişen birey de özgüvenli, özsaygılı, iç denetimi olan, girişimci bir ruha sahip, özgürlükçü, kendi kararlarını alabilen ve ödevlerini bilen bir birey olarak yetişmektedir. Demokrasinin olmadığı ya da hayata geçirilmediği bir aile içinde ise demokrasiden oldukça uzak, onunla bağdaşmaya otoriter bir yapının olduğu görülmektedir. Bu tarz ailelerde daha çok merkezdeki kişi baba olmaktadır (Onur & Gençdoğan, 2005, s. 697). Buna örnek olarak daha çok kırsal kesimlerde görülen ve geleneksel aile yapısında olan ilişkiler, karar alma süreçleri gösterilebilir. Bu açıdan Türkiye’deki topluma bakıldığında genel olarak bir ilerleme vardır ve toplum geleneksel aile yapısından çekirdek aile yapısına doğru dönüşmektedir. Ancak yaşanan gelişmeler yine baba etkisinde aile ile birlikte devam etmektedir. Bu tarz anne-baba merkezli aile içinde ise çocuk iletişimde, çocukların kendi başlarına kararlarda bulunmalarına, sorumluluklarını almalarına, kendi seçimlerini yapabilmelerine, aile içindeki kararlara katılmalarına çeşitli sınırlamalar gelebilmektedir. Anne-baba tarafından bu çocuklar edilgen yapıda görülmektedir. Bu tarz bir ortamda yetişen çocuklar yetişkinliğinde demokratik davranışlar göstermediği gibi, toplumdaki demokrasinin işleminde de sorunlara neden olabilmektedir (Üstün & Yılmaz, 2008, s. 80).

Aile, ülkelerdeki geleceğin vatandaşlarının gelişimine yardımcı olarak, kamusal anlamda oldukça önemli bir görevi üstlenmektedir. Adalet ile eşitliğin var olduğu, aile içi konularda herkesin söz hakkının bulunduğu ve başka bireylerin söylediklerine saygı göstermenin öğrenildiği, hak kullanmanın, devamında yükümlülükler de getirdiğinin farkına varıldığı çocukluk deneyimleri demokratik vatandaşlığın ve demokratik bir toplumun temeli için oldukça önemlidir.

2.5. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi

Bu bölümde demokrasi, insan hakları, demokratik vatandaşlık eğitimi konularından bahsedilmiştir.

2.5.1. Demokrasi Eğitimi

Geleceği bugünün çocuk ve gençleri inşa edeceklerdir. Medeniyetler geliştikçe yetişkin bireyler ile çocuklar arasındaki bilgi ve hayata dair yetenekler arasında ciddi bir fark oluşmaktadır; bunun kapanabilmesi ancak ve ancak eğitimle mümkündür (Dewey, 1996, s.13). Politik düzenler varlığını devam ettirme ihtiyacında olduğundan yetiştireceği bireylerle gelişip korunması gerekir (Yağcı, 1998, s. 18). Demokrasinin siyasi erkten toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olan bireye geçmesi ancak eğitimle mümkün görülmektedir (Emir & Kaya, 2004, s. 70). Demokrasinin ancak eğitim düzeyi yüksek vatandaşlarla düzenli işlemesi mümkündür ve toplumdan etkilenen ve onu etkileyen eğitim sistemi ancak demokratik yaşamı destekleyici olduğu zaman demokratik bir toplumdan bahsedebilmek mümkün olabilir (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010, s. 169-170).

Apple ve Beane (1995)'e göre eğitim sistemin önde gelen hedefleri arasında iş dünyasını ve endüstrinin ihtiyaçları vardır. Eğitim ve dolayısıyla okullar öğrencilerin ileriki hayatlarında kullanacakları bilgi, beceri, değerleri kazandırmak ve vatandaş olarak da yetiştirmek bunları yaparken demokrasinin ekonomik, sosyal ve politik olgularını bireye aşlamak için büyük önem taşımaktadır (Gülen-Morhayim, 2008, s. 13). Demokratik davranışlar demokratik yaşamlar vasıtasıyla öğrenilir (Ertürk, 1981, s. 183). Buradan yola çıkarak söylenebilir ki demokrasi ve demokratik yaşayışların en iyi tecrübe edilip öğrenileceği yerler okullardır. Demokrasi eğitimi söz konusu zaman konuyu sadece demokrasi ile ilgili dersler ve ders kitapları olarak sınırlandırmanın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Okullarda demokrasi öğretmede hedeflenen başarıyı elde etmek için öğrenme süreci çok boyutlu yaşamlara aktarılmalıdır (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010, s. 172).

Eğitim olgusu, yalnızca dünyada var olan gerçekleri öğretmeyi amaçlamamaktadır; bunun yanı sıra eğitim toplumun genel değerlerini, yaşama biçimini de eğitim alan bireylere az ya da çok açık olarak aşlamayı amaçlamaktadır. Eğitim genel olarak, toplum normlarını bireye aşlamaktadır. Olan toplum düzeni demokrasiyi gerekli kılmaktadır; bu sebeple de birbirinden bağımsız düşülemeyecek demokrasi ve eğitim sonucu ortaya çıkan demokrasi eğitimi bir kuralsızlık sistemi değil, kendi içinde kuralları olan ve bu kuralların toplumun refahının sağlanması için her bireye öğretilmesi gereken bir sistemdir.

Yeşil'e (2002) göre, tarih boyunca insana yapılan haksızlıklara karşı çözüm, demokrasi kültürünü yaygın hale getirerek, tabandan oluşturulmuş bir bilinç ve becerinin gücü ile olmaktadır (s. 63). Demokrasi eğitimi yalnızca okul, üniversite gibi eğitim yuvalarında değil,

işyerleri, evler, aile içi ilişkiler, siyasal kurumlar, kitle iletişim araçları gibi insanın elinin değdiği her yerde olmalıdır. İnsan hakları eğitimi de içeren demokrasi eğitimi birbirinden ayrılmaz nitelikte bir yapıdadır. Demokrasi eğitiminin amaçlamış olduğu özgür ve demokratik toplum düzeni sadece ve sadece insan hakları üzerine kurulabilecektir.

Gülmez'e (1998) göre devletlerin imzalamış olduğu uluslararası sözleşme hükümleri yasa hükmünde bağlayıcı özellik göstermektedirler. Tüm dünyada demokrasi eğitimine ilişkin belgeler yıllara göre aşağıda sıralanmıştır (s. 26):

- 1965: Irk Ayrımcılığının Tüm Biçimlerinin Kaldırılması Uluslar Arası Sözleşmesi
- 1966: Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
- 1978: Viyana İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi Sonuç Belgesi (Uluslararası bağlayıcılığı olmayan bu belgede açıkça ve ilk kez insan hakları eğitimi ile ilgili sözler yer almıştır).
- 1984: İşkenceye, Başka Zalimce İnsanlık Dışı ya da Onur Kırıcı Ceza ya da Davranışlara Karşı Sözleşme (Dolaylı olarak insan hakları eğitimi yer almıştır).
- 1965: Montreal Kongresi Eylem Planı
- 1966: Evrensel Bildirge (İnsan hakları eğitiminden direkt bahsedip eğitimin amaçları arasında insan hakları ve temel özgürlüklere saygıdan bahsedilmiştir).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973, s. 5103) demokrasi eğitimine bağlı olan demokrasi ilkesi şu şekilde açıklanmıştır:

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; 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.

Demokrasiye göre, her insan değerli, benzersiz bir fikir insanı, fiziksel, duygusal ve manevi yönleri ile de yapıcı bir güç olarak tanımlanmıştır. Her insan özgür doğmaktadır ve tüm haklar konusunda eşit, akıl ve vicdan ile donatılmış, kardeşlik, dayanışma, tanınabilme ve saygı duygusu olan bir toplum yaratmayı istemelidir, böylece de demokratik ve refah içinde bir dünyada yaşamak mümkün olacaktır.

Anlam ve işleyiş yönünden birbirine bağlı iki kavram olan eğitim ile demokrasi eğitimin demokratik olması ya da eğitim sürecinin temel kurumları olan okulların demokratik olması, o toplum içinde demokrasi kültürünün yerleşerek gelişmesi için son derece önemlidir (Polat, 2003, s. 113). Demokrasi eğitimi, gerek öğretmen öğrenci ilişkilerinde gerekse öğretim basamakları ve eğitsel etkinliklerde öğrenciye birey olarak değer ve önem veren, saygı duyan bir eğitim şeklidir (Oğuzkan, 1981, s. 46). Gerek insan hakları gerek demokrasi gerekse demokratik vatandaşlık eğitimi olsun istenilen tutum, davranış, beceri ve değerleri kazandırabilmek için bu değerleri yaşama olanağı veren ve destekleyen demokrasi ile yoğurulmuş bir kültür ve eğitim ortamı gerekmektedir (Gülmez, 2004; Okutan, 2009; Yeşil, 2004).

2.5.2. İnsan Hakları Eğitimi

Bu çalışmada daha önce de bahsedildiği gibi insan hakları tarihi daha eskilere dayanmaktadır; ancak uluslararası hukuk alanında 1945 yılında BM örgütünün kurulması ile taşınabilmiştir. Bu durumdan sonra örgütün merkezi odak noktası insan hakları ve eğitimi olmuş olup 1948 yılında da Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi yazılmıştır. İnsan Hakları Öğretim Kararı ilk olarak 1978 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanmış olup ardından 1985 yılında ise Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi Tavsiye Kararı kabul edilmiştir (CMCE, 1985, s. 2).

Gülmez (1998)' e göre insan haklarının güvencesi, bahsi geçen hakların korunu yaygın hale getirilmesini ve davranış haline dönüşmesini sağlayacak bir denetim mekanizmasıdır. Ancak bir bireyin doğuştan kazanmış olduğu bu hakların varlığını bilebilmesi ancak eğitim ile mümkündür. İnsanlık, bu haklar bilinebildiği sürece anlamlı olmaktadır (s. 14-15).

Uluslararası anlayışta, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime İlişkin Tavsiye Kararı içinde UNESCO (1974), toplumun kültürel ve sosyal hayatında her bireyin yer alabilmesi için faal vatandaşlık öğretimini desteklemektedir. Bunun yanı sıra eğitimcileri okul ortamları içinde demokrasi ve insan hakları ilkelerine uygun olarak eğitilmiş olması ve süreç içinde de iş birliği içinde olunması tavsiye edilmektedir. İnsan hakları eğitimi diğer tüm eğitimlerde olduğu gibi okullarda verilmektedir. Aslında insan hakları eğitimi bir okulu meydana getiren öğelerin kombinasyonu olarak ele alınabilir ve okullarda bu eğitim için okulun tüm kaynaklarının

etkili kullanılması önemlidir ve bunun içinde takım çalışması içinde olmak gerekmektedir (Kepenekçi, 2000, s. 14-15). İnsan hakları kavramının bireylere erken yaşlarda kazandırılmaya başlanması gerekir ve bu anlamda disiplinler arası bir yaklaşımla soyut kavramların verilmesi uygun olacaktır (Gülmez, 2001, s. 204). Alptekin'e (2014) göre insan hakları eğitiminin karşılıklı anlayış, saygı, hoşgörü, dayanışma davranışlarını pekiştiren, kendi haklarının farkına varıp aynı zamanda başkalarının haklarına saygılı olmayı öğreten ve bunun güvence altına alınıp ihlalleri önleyen bir yapıda olması; demokrasi, sosyal adalet ve barış olgularını kavratan bir yapıda olması amaçlanmalıdır (s. 4). Avrupa Konseyi'ne üye olan Türkiye de dahil olmak üzere üye dünyadaki pek çok devlet 1949 yılından beri insan hakları ve demokrasi ile ilgili derin çalışmalar yapmaktadır. Yapılan çalışmalar hem bağlayıcı hem de tavsiye niteliğinde kararlar içeren eğitim politikalarına yön vermektedir. Bahsi geçen çalışmalarda insan hakları eğitimi ile demokratik uygulamaların ve değerlerin bireylere benimsetilmesinde okullar ön planda tutulmaktadır.

2.5.3. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

Alptekin (2014)'e göre yeterli seviyede kültür birikimine, eleştirel düşünme yeteneğine, hak ve görevlerinin neler olduğunu bilme gibi özelliklere sahip yurttaşlar hak ve görevlerinin farkında olup gereklerini yerine getirdiğinde demokrasi sağlanıp korunabilir (s. 58).

20. yüzyılın son on yılında meydana gelen siyasal ve ekonomik değişiklikler, barış eğitimi, insan hakları vb. olgulara, 1990'lı yıllara gelindiğinde küresel eğitim, kültürlerarası eğitim, demokratik vatandaşlık eğitimi gibi yeni olgular eklenmiştir. Bu kavramlar içinde demokratik vatandaşlık eğitimi Doğu ve Orta Avrupa ülkelerinin yeni bir siyasi ve ekonomik düzen meydana getirme süreci ile alakalı olarak oluşmuştur.

O'Shea (2004)'e göre, demokratik vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık eğitimi ya da vatandaşlık dersi gibi geleneksel programlardan meydana gelmiştir. Demokratik vatandaşlık eğitimi yaklaşım olarak kişisel tecrübe ve rasyonel ilişkilere bağlı toplumların meydana getirilmesini teşvik etmek için tasarlanmış olan pratiklere ait bir arayışı ifade etmektedir. Bu eğitimin alakalı olduğu konulardan bazıları birey ve bireyin başka insanlar ile olan ilişkileri, bireysel ve toplu kimliklerin meydana gelmesi ile birlikte yaşama koşullardır. Bu eğitimin temel hedefi insan hakları ile demokrasi kültürünün, bireylerin topluluklar meydana getirme toplu projesini geliştirme için bireylere imkan sağlayan bir kültürün meydana getirilip

geliştirilmesidir. Buna bağlı olarak demokratik vatandaşlık eğitiminin karşılıklı anlayış, sosyal bütünlük ve güçlü bir dayanışmayı amaçlamaktadır (s. 11-12). Demokrasi, vatandaşların aktif katılımı ile mümkün olmaktadır ve bu sebeple de demokratik vatandaşlık eğitimi toplum içi zaruri bir gereksinim haline gelmiştir (Osler & Strakey, 2006, s. 434). Demokratik vatandaşlık eğitimin genel hedefi hoşgörölü, özgür ve adil bir toplum meydana getirerek, çoğulculuğu, özgürlüğü, insan haklarını ve hukuk üstünlüğünü savunan bir toplum düzeni oluşturmaktır (CMCE, 2002, s. 2).

Bir eğitim girişimi olarak demokratik vatandaşlık eğitimi, toplum içindeki rollere hiç bakmadan, tüm bireylerin hedefi içinde almaktadır. Bu sebeple de okulun ötesinde bir eğitim alanı vardır. Hemen hemen her yerde farkına varmadan verilen bu eğitimin öğrenme sürecinde odaklandığı olgular şöyle sıralanmıştır (O'Shea, 2004, s. 12):

- Katılım
- Ortaklık
- Sosyal Bütünlük
- Erişim
- Hakkaniyet
- Dayanışma
- Sorumlu Tutulabilirlik

Demokrasi, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu olguların kapsam ve eğitimlerine ait yaklaşımlarının günümüze gelene kadar oldukça önemli değişiklikler geçirdiği görülmektedir. Bu konu ile ilgili BM'nin ilk belgelerinde insan haklarının ayrı bir ders olarak verilmesini tavsiye ettiği görülmektedir (UNESCO, 1978, s. 90). Günümüze gelindiğinde bu yaklaşımın hale geçerliliğini koruduğunu görmek mümkündür. Bu açıdan incelendiğinde demokrasi, demokratik vatandaşlık ve insan haklarının eğitiminin bir ders ya da konu alanından başlayarak tüm okul sürecinde devam ettiği bilinmektedir (UN, 2011). Bu yaklaşım İnsan Hakları Eğitimi ve Mesleki Eğitimine Dair Bildirge içinde, insan hakları eğitimin kapsamı üzerinde şu şekilde ifade edilmiştir:

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

Temel amaçlar gösteriyor ki eğitim ile amaçlanan demokratik bir toplum için demokrasi bilincinde vatandaşlar yetiştirmektir. Bu sürecin başlaması aslında pozitivizm etkisi ile kurulan modern zamanlarda olmamıştır. Bu sürecin tarihsel arka planı Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Aristoteles, Retorik isimli eserinde vatandaş tanımlamış, sorumluluk, hak ve görevlerini açık bir dille ortaya koymuştur.

20. yüzyıla gelindiğinde ise, vatandaşlar yönetimi maksimum düzeyde katılım sağladıkları, demokratikliğin ön plana çıktığı bir yüzyıl olmuştur. Elkatmış (2013)'e göre hem sağlıklı hem de sürdürülebilir demokratik düzen ise ancak ve ancak bilince sahip, gerekli bilgisi olan, sorumluluklarını bilen ve katılımcı olan bir vatandaş ile mümkündür (s. 60). Bir toplumda yer alan her vatandaş, demokrasinin üretiminde temel aktör konumunda bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir bireyin sorumluluk ve ödevleri ile hak ve özgürlüklerini gereğince bilmesi ve yapması gerekenleri yerine getirmesi vatandaşlık eğitimine odaklı bir şekilde ilerlemektedir (Çayır, 2003, s. 21-45).

1997 yılında Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi başlatarak duyarlı, sorumlu ve katılımcı vatandaş yetiştirmede eğitimin gereği ve önemine dikkat çekmiştir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimine yönelen köklü bir geçiş vardır. Vatandaşlık eğitimi Tanzimat dönemi ile başlamış ve Matematik, Türkçe ve Fen derslerinin yanı sıra vatandaşlık dersi de zorunlu hale getirilmiştir. Bu konuda düzenlenen dersler şu şekildedir (Elkatmış, 2013, s. 61): 1926 ve 1936 programlarında Yurt Bilgisi, 1948 programında Yurttaşlık dersi, 1968 programında Vatandaşlık Eğitimi dersi, 1995 yılında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) dersi olmak üzere sıralanabilir. 2005 yılında ders kaldırılmıştır. 2006 yılında 6. ve 7. sınıflara Sosyal Bilgiler dersinde ara disiplin olarak uygulanmıştır. 2010 yılında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (VDE) ismi ile yeniden düzenlenmiştir.

2.6. Okul ve Demokrasi

Bu bölümde okul ortamında, sınıf ortamında ve okul yönetiminde demokrasi konularından bahsedilmiştir.

2.6.1. Okulda Demokrasi

Halkın kendi kendini yönetmesini gerektiren ve bilinen en çağdaş yönetim sistemi olan demokrasinin sağlıklı işlemesi için yurttaşların bilinçli olması gerekmektedir. Bir yurttaşın görev, hak ve sorumluluklarını kazandırmak ise okul denilen kurum ile mümkün olmaktadır. Okul kurumu, resmi olarak bireylerin üye olduğu en önemli kurumdur. Okullar, demokratik yaşam ve öğrenmenin laboratuvarıdır, okulun görevlerini kültürel ve işlevsel olarak sınıflandıracak olursak; kültürel açıdan öğrencilerin yaratıcılıklarını, estetik anlayışlarını geliştirmeye yardımcı olması ve toplumun değerlerine göre sosyalleşmesine imkan vermesi beklenirken işlevsel olarak bakıldığında kültürü aktaran yerlerdir (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010, s.170-173). Her okul kendi içinde bir kültür oluşturmaktadır ve bunun yanı sıra da bu kültürlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına olanak vermektedirler. Bu sebeple de okullar kültür üreticisi ve aktarıcısı olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2002, s. 43). Temel unsuru insan olan eğitim örgütlerinde, bireylerin iyi bir biçimde yetişmesi ve sağlam bir okul kültürü içinde olması iyi eğitilmiş olmalarına bağlıdır (Çelik, 2002, s. 4).

Okul bilgi verici olma fonksiyonunu taşımaktadır. En hızlı, en kolay, en etkili ve en yararlı şekilde bireylere bilgiyi nasıl öğreteceğini üstlenmektedir. En sade hali ile okulun “öğrenmeyi öğrenme” özelliğini taşıdığını söylemek mümkündür. Yani okul mevcut bilgileri kullanarak kendi için yeni bilgiler üretmektedir (Özden, 1998, s. 102). Okullar vermiş oldukları bilgi ile öğrencilere bilgilerini nasıl kullanabileceklerini, işleme becerileri ve bilişsel bilginin yanı sıra bireyler arası iletişim ve değerleri açıklama kabiliyetlerini de öğretmeyi üstlenmektedir. Bilgi çağında yaşanan bir dönem olarak, öğrencinin okulda öğrenmiş olduğu bilgiler zamanla değerini yitirmektedir. Ancak okul, bir görev olarak, öğrenciye bilgiyi sevmeyi ve gerekli olduğunda ihtiyacı olan bilgiyi öğrenebilmeyi öğretmelidir. Böylece birey yetişkin olduğunda hem bilgiye ulaşabilecek hem de bilgilerini yenileyebilecektir. Terzi (2003)’e göre okulun ana işlevlerinden bir diğeri ise öğrencileri doyurucu bir hayata ve mesleğe hazırlama işlevidir. Bir bireyin mesleki başarısı da bireyin kendisini geliştirmesine bağlıdır ki meslek sahibi birey için okul ile üniversitesi pratik bilgidir ziyade soyut düzeyde bilimsel bilgiyi kullanabilmenin yöntem ile tekniklerine yönelmektedir (s. 59).

Eğitim örgütlerinin temel amacı, bir yandan toplumun diğer yandan da bireylerin olan beklentilerini karşılamaktır. Ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek ve bireyle alakalı toplumsal beceri ve yeteneklerini kazandırmak, ülke ve toplum refahı için

oldukça önemlidir ve bu yönde geliştirilen amaçlar, okul örgütünü diğer örgütlerden ayırmaktadır. Her örgütün bir kuruluş amacı vardır; ancak her amaca her zaman ulaşılacak diye bir kesinlik bulunmamaktadır (Hoyle, 1986, s. 51-52). Okul örgütünün de belli başlı zayıflıkları bulunmaktadır ve bu zayıflığın sonuçlarından daha çok ortaya çıkmalarının nedenlerine bakmak gereklidir. Bu nedenlerin başında amaç belirsizliği gelmektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarını tanımak, ticari bir örgütün amacını tanımaktan çok daha zordur. Ticari bir örgütte çıktının artırılması, karın artırılması ya da ürün çeşitliliğini sürekli tutmak gibi net amaçlar var iken okulların amaçları bu kadar net değildir ve bu sebeple de bu amaçların eylem programlarına dönüşü çok kolay olmamaktadır (Aydın, 1991, s. 163). İkinci olarak amaç genelliği gelmektedir. Ticari bir örgütte çok kar etme gibi çok açık bir amaç var iken, okulların amaçları daha genel olmaktadır. Eğitimin kapalı bir kavram olması, istenilen her olgunun içine eklenmesi bir sorun yaratmaktadır (Handy & Roberts, 1990, s. 38). Çünkü eğitimde amaçlar herkes tarafından aynı şekilde anlaşılamayacak kadar soyuttur. Sonuncu olarak ise amaç çatışıklığı gelmektedir. Ticari örgütlerde de çatışıklık vardır. Örneğin, hissedarlara kar sağlamak, müşterilere uygun fiyatlı ürün/hizmet satmak ya da çalışanlara daha fazla ödeme yapmak birbirleri ile çatışan amaçlardır. Okulda ise amaçlar herkes tarafından farklı algılandığı için her birey amaçları kendi algısına göre işlemektedir. Böylece amaçlar birbiri ile çatışmaz; tek bir amaç için bireyler çatışma yaşayabilirler (Toprakçı, 1995, s. 3).

Eğitim yalnızca okullarda gerçekleştirilmemektedir; ancak okul eğitim amacı ile özel olarak oluşturulmuş tek çevredir. Okulun temel görevleri okulun işlevlerine bağlıdır. Dewey, okulun işlevlerini üç ayrı olgu ile açıklamaktadır (Karakuş, 2017): Basitleştirme: Okulun temel işlevlerinden biri çocuğa sade ve basit bir çevre yaratmaktır. Okul öğrencileri dış güçlerden sakınmaktadır ve yaşamlarını kolay bir hale getirmektedir. Okulda bu işler için yetiştirilen öğretmen, yönetici ve çeşitli görevliler bulunmaktadır. Temizleme: Olan çevrenin zihinsel akışlara etki eden iş yaramaz, değersiz ve yararsız niteliklerini olanaklar dahilinde ortadan kaldırmak okulun işlevlerinden biridir. Dış çevrede kolay kolay rastlanabilecek istenmeyen türde davranışları okul içine sokmaz. Dengeleme: Okul sosyal çevre içinde türlü öğeleri dengelemektedir ve bir bireyi de içinde olduğu sosyal grubun sınırlamalarından arındırmaya çalışmaktadır.

Bursalıoğlu'na (2002) göre, okulun örgütsel özellikleri şöyle sıralanmıştır:

- Okulun kendine özgü bir karakteri bulunmaktadır.

- Okulun hammaddesi, toplum içinden gelen ve topluma gidecek olan insandır. Bu sebeple de birey boyutu kurum boyutuna göre daha informaldır ve duyarlıdır.
- Okulda birbirinden pek çok farklı değer mevcuttur ve bu değerler de birbirleri ile çatışabilmektedir. Başlıca görev olarak okul, içinde ve dışında bulunan siyasi, sosyal ve ekonomik olan tüm değerleri uzlaştırmalıdır, dengeli bir hale getirmelidir ve kamu yararına uygun bir hale getirmelidir.
- Okul örgüt ürününü değerlendirme oldukça güçtür. Çünkü okulun amaçları karmaşıktır, bireylerin davranışları değişiklik göstermektedir ve bu davranışları gözlemlemek de oldukça uzun bir zaman almaktadır.
- Yaratılmış özel bir çevre olan okul içerisinde istenmeyen kavram ile süreçler olmamalıdır, istenilenlerin ise mutlaka yer alması gerekmektedir.
- Okul bürokratik özellikler gösteren bir kurumdur.
- Bazı düzenlenmiş gruplar, okul amaç ve görevlerini kendi yararlarına bir araç konumuna getirmeye çalışabilirler. Bu grupların meydana getirdikleri eğitim politikaları da birbirleri ile çatışabilir. Bu çatışma genel eğitim politikasına da yansımaktadır. Bu sebeple okulun bir araç olarak kullanılmasını engellemek için yönetim ve öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir (s. 33-38).

Okul hem bireylere hem de topluma karşı pek çok sorumluluğa ve göreve sahip bir kurumdur. Yeşilmen'e (2016) göre bu görevler şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesini sağlamak
- Okulun öğrencilerinin kabiliyetleri doğrultusunda yetişmesini sağlamak
- Donanımı yeterli olan rehber öğretmenlerin okullarda bulunmasını sağlamak
- Toplumun kültürel yapısının genç nesile aktarılması sorumluluğunu üstlenmek
- Çocukların topluma katılımını sağlamak
- Bireylerin çevreye uyum sürecinde başarılı olmasını sağlamak
- Toplumsal yenileşmeyi sağlamak (s. 13-14).

Bursalıoğlu'na (2002) göre ise:

- Eğitimi kalkınma için de bir yatırım aracı disiplini ile görmek.
- Ekonomik kalkınmanın gereksinim duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirmek
- Ekonomi işlevini okulun temel işlevlerinden biri haline getirmek
- Bireylerin iş bulmalarını değil, iyi bir iş bulmaları için eğitmek

- Eğitilecek nşfusa gerekli fırsatları vermek
- Çevredeki değişimlere karşı duyarlı ve buna ayak uydurabilen, hızlı kararlar verebilen bir okul kimliği meydana getirmek.
- Alkol, kşfşr, kavga, sigara vb. davranışların olduğu olumsuz yaşam unsurlarını okuldan uzak tutmak
- Olumsuz davranışlar okul içerisine girerse, içeri sokanlara karşı belli bir yaptırım uygulamak
- Okulda bireyleri aynı grup içerisinde tutmak, dışardaki farklılıkları unutturmak
- Bireyin sahip olduğu çevreden daha geniş bir evre sunmaya çalışmak
- Anayasa ile belirlenen hakların farkına varan bireyler yetiştirmek
- Bireylerin dayanışma ve birliğe katkıda bulunmasını sağlamak
- Devletin varlığını kabul eden bireyler yetiştirmek (s. 36-38).

Okullarda ortak bir amaca hizmet edilirse, iyi bir dayanışma da ortaya çıkacaktır. İyi bir dayanışmanın ortaya çıkması ise örgştlenmeye bağlı olmaktadır. Ancak elbette ki okullarda her zaman dayanışma olmaz; bazen çatışmalar da meydana gelebilmektedir. Bu sebeple de örgştlenme, bireylerin doğru kararlar vermesini, iletişim kurabilmesini, planlama yapabilmelerini, iş bşlşmş ve uzmanlaşmayı desteklemektedir. Eğitim örgştleri içinde, okulların verimli bir örgşt olabilmesi için yşneticilerin, řęretmenleri aşağıda belirtilen eylemlere katması gerekmektedir (Griffith, 2004, s. 350). Bşylece řęretmenlerin motivasyon ve iş tatminleri artacaktır ve örgşt için de řęretmenler koordineli bir biçimde, birbirlerine gşven duyarak, takım halinde hareket edeceklerdir.

Řęretmenlerin gelişimi ile maksimum bir performans gşstermeleri okul mşdşrşnşn örgşt içindeki rolşne bağlı olmaktadır. Aslında bu durum bir örgşt olarak okulun içindeki en şnemli varlıkların řęretmenler olduğunu açıkça gşzler şnşne sermektedir. şzellikle okullardaki değişim sşreleri içinde, řęretmenler kendilerine uygun gşrevler çerçevesinde değerlendirilmeli ve bşylece şzsaygılarını ortaya çıkarmalıdır (Day, Harris & Hadfield, 2001, s. 44).

Demokrasi eğitimi uygulanabilmesi için okul ve sınıf ortamı demokrasi ilkelerine gşre dşzenlenmesi ve yşneticilerin řęretmenden řęrenciye kadar okuldaki demokratik katılımı sağlaması beklenmektedir (Emir & Kaya, 2004, s. 71).

Toplumsal örgüt ile kurumların, bireylerin demokratik olan değerleri ve ilkeleri doğrultusunda demokratik değişim ile dönüşümleri, sosyal bir kurum olan eğitim kurumları sayesinde mümkün olmaktadır. Eğitim kurumları hedeflerini demokratik değer ile ilkelerin yaşanılıp, içsel hale getirilmesin uygun olan eğitimsel, öğretimsel ve yönetsel demokratik süreç ve bu süreçlerin hayat bulacağı demokratik bir ortam oluşturularak sağlanmasının mümkün olacağı düşünülmektedir (Alakaş, 2016, s. 52).

Demokratik düzenin devam etmesi ve bu idealin en iyi şekilde uygulanması için gelecek kuşağın bu idealin değerlerini iyi bilemeleri, ödevlerini üstlenmeleri gerekmektedir. Mosher'e göre öğrencilerin okulda demokrasinin olduğu bir ortamda bulunmalarının öneminin sebepleri şöyle sıralanabilir (Wallin, 2003):

1. Demokratik uygulamalar ile alakalı direkt olarak deneyim yaşadıklarında, demokrasiyi çok daha iyi anlarlar, demokrasiye daha fazla değer verirler ve demokratik vatandaş olabilmek için gerekli olacak becerileri geliştirirler.
2. Demokrasi ile verilen bir eğitim bireyin gelişiminin sosyal, politik, zihinsel ve ahlaki gelişim bölgeleri için güçlü bir uyarıcı olmaktadır.
3. Demokrasi ile yönetilen bir yönetim, okulun ahlaki kültürünü geliştirme konusunda en etkili yoldur ve bu normlar da okul üyelerinin davranışlarını belirlemektedir (s. 57).

Eğitim kurumu çıktı veren, demokratik yaşama şekilleri ile bireyi demokratik bir toplum içine yetiştiren okulların demokratik değer ile ilkelere göre yönetilmesi, demokratik bir toplum geleceği bakımında hayati olduğuna karar kılınmıştır. Eğitim kurumları için demokratik ilkeler ve değer doğrultusunda demokrasinin olması, demokrasi yönetim ve öğretim bakımında süreçler içinde içselleştirerek yaşam bulması ile mümkündür (Alakaş, 2016, s. 53). Buna bağlı olarak eğitim kurumlarının uygulama yerleri olan okulların demokratik hale getirilmeleri günümüzdeki toplumlar için birer zorunluluktur.

World Bank (1999)'da belirtilene göre, dünya üzerinde son bin yılda pek çok felsefi değişim meydana gelmiş ve insana ait yepyeni bakış açıları oluşmuştur. Bu bin yıl bir yandan iş koşullarına uyum sağlama kabiliyeti gösteren, diğer bir yandan demokratik bir toplum içinde etkin bir biçimde yaşayabilecek kabiliyet ve niteliklere sahip iyi eğitimi olan bireylerin yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple de eğitim bireyler, toplumlar ve uluslar içinde en önemli dinamiklerden biri haline gelmiştir. Dünyanın sürekli hızlı değişimi bilhassa insan sermayesi için, daha doğrusu demokratik insan sermayesi için eğitimi zorunlu kılmıştır (s.

18). Okullarda demokrasinin yerleşmesi ve daimi olması için okulların değişim süreci içerisinde yer almaları gerekmektedir. Okullar öğrenen organizmaların olduğu yerlerdir. Hareket halinde olan okulların yönetici veya personelleri, işbirliğine destek verdiği, herkesin gelişmesi için imkan sağladığı yerler olduğu sürece de okullarda değişim var olacaktır. Bin yılda meydana gelen değişimler okul ve eğitimde de pek çok yeni yaklaşım ve değer sistemlerini meydana getirmektedir. Okulların amaçları ve okula ilişkin algılar sürekli olarak değişmektedir. Bu süreç içinde, okulların geleneksel bir yapı, uygulama ve süreçlerine karşı bakış açıları sürekli olarak değişmiştir. Giderek okuldan beklentiler farklı bir hale gelmiştir. Bu açıdan bakan Patterson (1993), okulların sahip olduğu değer ile gelecek zamanlarda sahip olması gereken değerler arasındaki farklılıkları ortaya koymuştur. Bu farklılıklar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 1.

Okulun Değerlerinin Karşılaştırılması

Değerler	Bugünün Değerleri	Yarının Değerleri
Katılma Açık Olma	Okulda kararları yöneticiler almaktadır. Yöneticilerin dediği yapılmaktadır.	Okulda kendilerini etkileyen karar ve tartışmalara bireylerin etkin katılımı sağlanmaktadır.
Farklılıklara Açık Olma	Okuldaki herkes aynı değerlere sahiptir.	Okuldaki farklılıklara değer verilmektedir. Farklılıklar karar vermede zenginlik olarak görülmektedir.
Çatışmaya Açık Olma	Okulda çalışanlar grup uyumu ve mutluluk ikliminde iletişim kurmaktadırlar.	Ortaya çıkan çatışmalar sağlıklı bir yolla çözülmektedir.
Yansıtmaya Açık Olma	Okulda kararlar katı bir şekilde alınmakta ve uygulanmaktadır.	Okulda çalışanlar daha iyi kararlar alınması için kendilerinin ve diğerlerinin düşüncelerinin ifade edilmesine değer vermektedir.
Hataya Açık Olma	Okulda hiç hata yapmadan verimli bir biçimde çalışmaya odaklanılmaktadır.	Hata yapabilme ve hatalardan öğrenme vardır.

Kaynak: Patterson, J.L. (1993). *Leadership for tomorrow's schools*. VA: Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

1993 yılında yapılan bu inceleme 2019 yılında gelindiğinde Patterson’un haklı olduğunu bizlere göstermektedir. 19. ve 20. yüzyıllarda toplumlar eğitim yolu ile özgür ve demokratik bilgi toplumu olma çabasında oldukları için bu yıllarda yaşanan önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Bu durum da 21. yüzyılda yaşayan bireylerin daha demokratik beklentiler içerisinde olmasına sebep olmuştur.

Bireyler, hiyerarşiye dayanan zorlayıcı eğitim sistemine göre, demokratik ve özgürlük temeli olan bir eğitim sistemi içinde çok daha iyi bir deneyim yaşamaktadır. Böylesi bir eğitim içinde bireyler, kendi ilgilerine yönelik çalışma imkanı elde ettikleri için de öğrenmeye karşı

daha istekli olmaktadırlar. Özgürlükler bireylerin daha iyi öğrenmesini, kritiklerini yerinde yapmasını ve çeşitli analizlerde bulunabilmelerine imkan tanımaktadır (O'Brien, 2005, s. 41). Şişman, Patterson'un karşılaştırmasından da hareketle 21. yüzyıldaki eğitimde demokrasi ile yönetilen okulların rolünü şöyle özetlemiştir (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010):

- Eğitim sistemi ile eğitim kurumları tüm yurttaşlara açık olmalıdır.
- Sistem ve kurum içinde farklı niteliklere sahip olarak gelen herkesin eğitimden en iyi biçimde yararlanmasını sağlamalıdır.
- Eğitim sistemi, bireylerin kişisel tercihler yapma ile kendi hayatlarına ilişkin düşüncelerini gerçekleştirebilme konusundaki girişimlerini desteklemelidir.
- Öncelik olarak öğrencilerin tercih ve ilgileri temel alınmalıdır (s. 171).

Yaşamadan öğrenilemeyen demokrasi adına öğretilmeye çabalanan değer ve ilkeler, bireysel ile sosyal hayatlarında bireylerin demokrasiye katılma ve kullanma imkanı bulunmuyorsa, bahsi geçen bireylere demokrat bireyler denemez. Kültürel açıdan okulun, öğrencilerin bireysel yaratıcılıklar ile estetik olan duygularını geliştirmeye yönelik katkıda bulunmaları, öğrencileri toplumsal değer, norm, inanç ve sembollere göre sosyalleştirmesi beklenmektedir. Fonksiyonel bakımdan bakıldığında ise okullar, kültürel mirasın kaynakları olarak görülmektedir. Okulların, toplum mevcut kültürünün yeni bireylere aktarması, farklı yaşantılara sahip olan toplumun değişik kesimlerinden ve alt kültüründe okula gelmekte olanlar arasında bir tümleşme sağlaması, çatışmaları minimuma indirmesi ve ulusal çıkarların çevresinde de bir birlik bilinci oluşturmaları beklenmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak, demokrasi ile eğitim arasındaki bağlantı incelendiğinde, demokrasinin eğitime dayanan bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Okul içindeki eğitim-öğretim etkinliklerinde, sınıf içinde olan tartışmalarda ve öğrenci konseylerinin de etkileri ile öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilerek, demokratik yaşamın gerektirmiş olduğu değer, davranış ve tutum kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu özellikler de toplumun güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.

2.6.2. Sınıf Düzeyinde Demokratik Eğitim Ortamı

Sınıf ortamı, öğrencilerin okul yaşamlarının oldukça büyük bir kısmını geçirdikleri, öğrenciler ile öğretmenlerin etkileşim olanağının en fazla olduğu ve topluluk ruhunun en çok

yaşandığı bölgedir. Bu nedenle de öğrencilerin tutum ile davranışları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Kişilerin başkalarının hakkına saygı gösterip onu koruduğu, iletişimin kuvvetli olduğu işbirliğine dayalı yaşantılar deneyimlenen sınıflar demokratik sınıf diye tanımlanabilir (Holmes, 1991, s. 176).

Öğrenciler, sınıfın içinde demokratik kabiliyetleri ve değerleri hayata geçirme imkanı bulmaktadırlar ve burada da demokratik bir toplumun aktif üyeleri olmanın ne demek olduğunu öğrenirler (Print, Omstrom & Nielsen, 2002, s. 202). Bu sebeple sınıflar demokratikleşme kültürünün ilk olarak oluşturulması gereken bölgelerdir. Demokratik bir sınıf, demokratik bir iklim için ihtiyaç duyulan bütün koşulların hep birlikte yürütüldüğü bir sınıftır (Angell, 1991, s. 242). Bu sebeple sınıf seviyesindeki demokratik eğitim ortamı, eğitim ortamı içindeki tüm unsurlar ve süreçler göz önünde bulundurularak, bunların demokrasiyle olan alakaları kurularak ele alınmalıdır.

Dewey'in çalışmaları ve demokratik okullara ait olan literatür, sınıf seviyesinde demokratik eğitim ortamını mercek altına alırken, temel alınabilecek dört boyut belirlenmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Korkmaz, 2013):

1. Karar alma/katılım boyutu: Sınıf içindeki karar alma/katılım boyutları ile ilgilenmektedir.
2. Eğitim programı-öğrenim boyutu: Hedefler, öğretim yöntemleri, içerik, öğretim materyalleri, değerlendirme unsurlarını içermektedir.
3. İlişkiler boyutu: Aile ve kişilerarası olan ilişkileri içeren boyuttur.
4. Öğretmen boyutu: Bir öğretmenin rollerini, niteliklerini ve sorumluluklarını içeren boyuttur (s. 33).

Demokratik eğitimin temel koşulu, bireylerin kendilerini ilgilendiren kararların alınmasına katılımıdır. Bireylerin, karar hakkında saygı duymak etik bir zorunluluktur. Birey kendi davranışlarının farkında olmalıdır, yaptıklarını belirleyebilmelidir ve bireysel bir faydaya sahip olmalıdır. Demokratik eğitim ortamı içinde kararlar, sınıfın bütün üyelerinin kaygı, istek ve ilgilerini yansıtmak zorundadır. Bu süreçte öğretmenlere de çok iş düşmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ile birlikte sınıf ilke ve değerlerini, sınıfın kurallarını, kurallara uyulmadığı takdirde uygulanacak olan yaptırımları belirlemelidir. Demokratik sınıf ortamı içinde öğrenciler, kuralların savunuculuğunu kendi kendilerine yapabilmelidir (Arabacı, 2005, s. 23). İlke, kural ve değerler ile beraber meydana gelen bir sınıf, kendi disiplin ile

yönetim sorumluluğunu alan gerçek demokratik bir toplum olmaktadır (Korkmaz, 2013, s. 34).

Öğrencilerin demokratik karar süreçlerine katılımı, demokratik hayatın, yaşamsal ögesi olarak uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasalar ile korunan bir haktır. Bunun yanı sıra karar süreçlerine katılım şu özelliklere katkı sağlamaktadır (Riley, 2011, s. 4):

- “Biz olma” duygularını geliştirmesine
- Yaşlıları ve yetişkinleri arasındaki ilişkilere
- Sorumluluk duygusuna
- Statükonun sorgulanmasına
- Dinleme ile işbirliği becerilerine
- Karar almalarına
- Katılımlarına
- Sosyal iletişimlerine
- Okulun değerler sistemine
- Demokratik eğilim ile yeteneklere,
- Yardımseverlik duygusuna

Demokratik katılım ile karar alma mekanizmaları en iyi demokratik okullarda görülen özelliklerdendir. Bahsi geçen okulların eylemlerine şöyle örnek verilebilir: meclis uygulamaları, eşit oy hakkı, doğrudan demokrasi, kendilerini alakadar eden bütün kararlara öğrencilerin katılması, öğrencilerin alınan kararların uygulama süreci içerisinde de etkin olması (Korkmaz, 2013, s. 34).

Bu konuda pek çok çalışma yapan Dewey’e (2007) göre eğitimin genel görevi çocukların etkinliklerini kavramak ve bu etkinliklere yön vermektir. Bu sebeple eğitim öğrencilerin istek, alaka, güdü, içgüdü ve güçlerinden yola çıkarak hareket etmelidir. Bir çocuğun toplumsallık içgüdüsü, sosyallik içgüdüsü, yapmak içgüdüsü, konuşmak ve eylemde bulunmak eğilimleri gibi doğal kaynaklarından yola çıkarak sahip oldukları inceleme içgüdüsü ve sanat içgüdülerini eğitimin temel alması gerekmektedir. Bir çocuğu eylemleri güdü ile başlamaktadır. Ancak güdü ve isteğin ortaya çıkması nihai bir amaç değildir; bir hareket ve plan yönetiminin oluşması için bir araçtır (s. 52-53). Bir çocuğun ilgisi ise gelişmekte olan kabiliyetlerine işaret etmektedir. Öğretmen, bir çocuğun ilgilerini

gözlemleyerek gelişim durumu ile ilgili fikir sahibi olmalıdır; bahsi geçen çocuğun neye hazır olduğunu ve hangi materyallerle çalışacağını da tespit etmelidir (Dewey, 2010, s. 152).

Bir öğretmen öğrencilerin var olan eğilimlerini ve tecrübelerini temel alarak öğretim planlar iken, kendi eğitimlerine ait düşüncelerini de öğretim sürecine dahil etmesi gerekmektedir. İnsanların doğal öğrenenler olduğu, kendi eğitim hayatları içinde alakalı karar verebilecek güçte bulundukları kendi eğitim yaşamlarının sorumluluğunu alabilecekleri ön kabullerinin demokratik okullarda öğretim ile öğrenme sürecine bir temel oluşturduğu söylenebilir. İnsanların kendi eğitimlerini kontrol altında tutabilme hakkı her şeyden önce bir çocuk hakkı sorunudur. İnsan haklarını temel alan demokratik okullar içinde bulunan topluluk ilişkilerinde çocuklar, kendi eğitimlerini kontrol edebilme hakkına sahiplerdir. Bunun yanı sıra söz hakkının yanında bir de diyalog eyleminden bahsetmek doğru olacaktır. Öğretilen şeyin ne olduğu ve nasıl öğretildiğinin müzakere edilmesi, değerlendirmeye alınması, öğretilen şey süreci içinde öğrenciye söz hakkı vererek bu süreci döngüsel bir diyalog içinde dönüştürüp öğrencileri yetkilendirmek ve öğrencinin pasif olmamasını sağlamak son derece önemlidir (Price, 2008, s. 6).

Eğitim öğretim-programlarının alanlarından bir diğeri de hedeflerdir. Demokratik eğitim, bireysel ve sosyal sorumluluk duygusunu, eleştirel düşünmeyi, özdenetimi, sorunları çözmeyi, bireyin kendini ifade etmesini, dinlemeyi, empatiyi, bireyin hakkını aramasını, sosyal katılımı, etkili karar alabilmeyi, öğrencilerin özgüvenlerini artırmayı, bağımsız öğrenciler yetiştirmeyi, öğrenciyi öğrenme ve araştırmaya yöneltmeyi, eşitlik anlayışının olmasını ve ifade özgürlüğünün var ve daim olmasını hedeflemektedir (Vinterek, 2010, s. 372). Öğrenciler adına demokratik eğitim, otoriteler tarafından belirlenen hedef ve içerikleri reddetmektedir. Bu sebeple demokratik eğitim, demokratik tutum ile davranışları geliştirmeye yönelik olan genel hedeflerin yanı sıra, öğrencinin kendi hedeflerini meydana çıkarmasını ve bu hedeflerin yaşama geçirmesini de sağlamalıdır.

Demokratik eğitim ortamında değerlendirmeye bakıldığında, sonuç odaklı olan klasik değerlendirmeye yerine süreç odaklı değerlendirmenin önemli olduğu görülmektedir (Arabacı, 2005, s. 25). Böyle eğitim ortamlarında rekabete dayanan değerlendirme ve ödül eleştirilmektedir (Dewey, 2010, s. 152). Tüm bunlara bakılarak, demokratik eğitim ortamlarında eğitim-öğretimin, demokratik kabiliyet, tutum ile değerleri kazanmayı hedeflediğini söylemek mümkündür. Öğrenci merkezli olan demokratik okullar, öğrencilerin gereksinim, ilgi, istek ve güdülerinden yola çıkarak öğrencinin hedeflerini ve

kendi eğitim hayatları ile alakalı kararlarını, düşüncelerini eğitim sürecinin temel unsuru olarak almaktadır.

Bir öğretmen, özgürlüğü temel alarak sınıf içindeki ilişki ve etkileşimi yönetebilmeli, düşünsel ve fiziksel özgürlüğü sınıflandırmamalıdır. Düşünsel ve fiziksel özgürlük birbiri ile ilişkili olan iki ayrı dinamik olup; hareketin dışı yönü üstünde meydana getirilen kısıtlama, bunun yanı sıra zihinsel özgürlük üstünde de bir sınırlamaya sebep olacaktır. Öğretmenin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olması, özgürlüğün fiziki yönü ile mümkün olmaktadır. Yaptırım ile meydana gelen sessizlik, öğrencilerin gerçek doğalarını meydana getirmelerini engellemektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bakıldığında, demokratik eğitim çevresinde dış disiplinden ziyade iç disiplinin geliştirilmesinin hedeflendiğini söylemek mümkündür. Demokratik eğitim ortamı içinde, öğrenci ile öğretmen eşitliği üzerine kurulan ilişkiler, demokratik değer ve özgürlüğü temel almaktadır. Demokratik değerlere dayanan bahsi geçen ilişkinin nitelikleri şöyle sıralanabilir (Korkmaz, 2013, s. 38):

- Katılım
- Fikirlerin özgür bir şekilde paylaşılması
- Diğer bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olunması
- Cinsiyetçilik ve ırkçılığın olmaması
- Sosyal adaletin desteklenmesi
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında eşitlik
- Şeref kabulü
- Karşılıklı saygı
- Sorumluluk
- Diyalog
- Anlaşmazlık ve çatışmaların eğitim sürecinde normal olması
- Kompleks iletişim
- Karşılıklı bir güven
- Hoşgörü
- İşbirliği

İlişkiler boyutunda ele alınacak bir diğer dinamik de ailedir. Aile öğrenci ile eğitimi üzerindeki etkisi ile eğitim ortamını etkilemektedir. Demokratik eğitim sadece okulda değil,

ailede de olmaktadır. Aileler ile kurulan ilişkiler demokratik bir düzeyde olmalıdır. Öğretmenlerin de mutlaka aileleri tanınması gerekmektedir. Bunun yanı sıra aileler de okul hayatına aktif olarak katılmalılardır (Alakaş, 2016, s. 62).

Demokrasi kültürünü barındıran okullarda öğretmenler, uygulamalar ile öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmektedirler. Bu süreç içinde öğrenciler arasında oluşan farklılıklar dikkate alınmaktadır ve bunun yanı sıra öğrenme ile işbirliği sağlama yolunda yapılacak etkinlikler de öğretmen tarafından planlanmaktadır. Demokratik eğitim ortamının sınıf seviyesinde meydana getirilmesinde temel sorumluluk öğretmenin üzerindedir. Eğitim örgütleri içinde demokrasinin tüm kurum ve kuralları ile yaşayabilmesi sadece öğretmenlerin demokratik tutum ile davranışlarıyla gerçekleşebilmektedir.

Sınıf, demokratik ilkeler ve değerlerin yaşanılarak içselleştirildiği bir yer olarak sınıf temsilcisi öğretmenlerin de eğitim, katılımcı karar, öğretim vb. süreç ve ilişkileri demokratik şekilde gerçekleştirmeler gerekmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin demokratik sınıf ortamının tasarlanmasında sorumluluğu hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin yapması gerekenler (Gutek, 2001, s. 22): Demokratik eğitim anlayışını teorik olarak oldukça iyi bilmesi, teorik bilgilerini farklı durumlara uyarlayabilmesi, davranışları ile öğrencilere model olması, davranışlarının demokratik eğitim modeli ile tutarlı olması, öğrenciye sadece rehberlik etmesi, öğrenme sürecini dolaylı yoldan kontrol etmesi şeklinde sıralanabilir.

2.6.3. Okul Yönetiminde Demokrasi

Her alan için aktif olarak kullanılan yönetim kavramı, yaşamın her evresinde var olduğu için insanlığın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu sebeple yönetim kavramının pek çok tanımı mevcuttur; ancak tüm bu tanımların ortak bir yönü bulunmaktadır. Bir örgütü saptanmış olan amaçlara ulaştırabilme ve amaçlarına uyum bir şekilde yaşatma, insan ile madde kaynaklarını sağlama ile kullanma, belirlenmiş olan politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama, bahsi geçen örgütün çalışmalarını izleme, geliştirme ve denetleme tüm yönetim sanatları için geçerli olan bir dinamiktir (Taymaz, 2003, s. 20).

Yönetimin özellikleri ise şöyle sıralanabilir (Saticı, 1998, s. 2):

- Yönetim başkalarını çalışma sanatıdır.
- Yönetim bireylere iş yaptırabilme bilim ile sanattır.

- Yönetim insan iradesine bağlıdır.
- Yönetim, kendinden daha zeki olan bireyleri kendi denetimi altında çalıştırabilme sanatıdır.
- Yönetim birden çok bireyin meydana getirdiği grubun ortak bir çabası ile bütün grup üyelerinin belli olan bir amaca yönelik emek ile diğer olanaklarını birleştirerek yapmış oldukları eylemleri belirlemektedir.

Eğitim yönetimi ise diğer sistemlerden biraz daha farklıdır. Bunun sebebi de insan olgusu ile yakın bir şekilde ilgili olmasıdır. Bu farklılık yönetim alanında da kendini göstermektedir. Eğitim sistemi ile eğitim yönetimi kavramları eğitimin tamamı ile ilgili olmaktadır. Eğitim yönetimi sistemi olaylara bir bütün olarak bakar ve onları çözdükten sonra birleştirmeyi amaçlamaktadır (Taymaz, 2003, s. 22).

Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okul, sistemin fiili sınırlarını ve çevresini belirlemektedir. Okul eğitim sisteminin sınırında, ilk düzeyde, uçlarda, üretim amacı taşıyan somut bir örgütlenmedir. Okulun özellikleri okul yönetiminin önemini artırırken, okullar eğitim sistemlerin bir alt sistemi olarak ala alındığında, okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak düşünülebilmektedir. Daha açık bir ifade ile bir bakıma okul yönetimi eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanması demektir.

Eğitim sisteminin en etkili ve kritik düzeyinde olan okulun eğitim sisteminde nasıl yönetimin eğitimde hayata geçirilmesinden sonra meydana gelmekteyse, aynı şekilde okul yönetimi de eğitim yönetimin okula uygulanmasından yeşermektedir. Okul yönetiminin en genel görevi, okulu amaçlarına uygun bir seviyede yaşatabilmeyi başarmaktadır (Bursalıoğlu, 2002, s. 5).

Okul yönetiminin, okulu önceden belirlenen amaçlara ulaştırabilmesi genel olarak şunları yapması gerekmektedir (Yeşilmen, 2016, s. 15):

- Elinde bulunan tüm madde ve insan kaynağının katkılarını bütünsel hale getirmek
- Katkıları etkili bir biçimde kullanma
- Amaçları doğrultusunda bir politika benimsemek ve ona göre kararları uygulamak

Okul, eğitim sistemi içerisindeki en kritik sistem olarak eğitim yönetiminin standartlarda uygulanması için en önemli kurum olarak bilinmektedir. Burada da okul yönetimini çok fazla iş düşmektedir. Okul yönetiminin görevi, bir okulu amaçlarına uygun bir biçimde kullanmaktır. Bunun için de okulun insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanması gerekmektedir.

Bursalıoğlu (2002)'ye göre, okul yönetiminde; yönetici, öğretmen, öğrenci ve eğitici olmayan personellerde iç ögeleri oluştururken; anne ile baba, baskı grupları ve yönetimin yapısı ise dış ögeleri meydana getirmektedir. İç ögelerden okul yöneticisine bakıldığında, bir okul içinde amaçların yerine getirilmesi için gerekli olan direktifleri veren, tüm çalışmaları yönlendirerek koordine eden ve denetleyen bireylere okul yönetici denmektedir. Bütün okul yöneticilerinin amacı, devletin eğitim politikası ve amaçlarına yönelik eğitim kurumlarını yaşatarak, etkili bir şekilde devamını sağlamaktır. Bunun için de tüm okul yöneticilerinin gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir (s. 39-41).

Bir öğrenme aracı olan öğretmen, sınav yapan, sınıfın düzenini sağlayan, demokratik kültürü sınıf ortamında savunan ve öğrencileri denetleyen uzman kişidir. Güvenilir bir kişi olan öğretmen bir nevi yedek velidir. Öğrencilere hem danışmanlık yapar hem de onlara öğrenmeleri gereken dinamikleri öğretir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005, s. 208). Öğretmenlik alanı mesleki ve genel kültür bakımında yeterlilik gerektiren önemli uzmanlık alanıdır ve öğretmenler bir okulun en önemli kişileridir. Eğitimin iyi düzeyde olması ancak ve ancak öğretmenler ile mümkündür (Bursalıoğlu, 2002, s. 43-44). Okulların var olmalarının temel amacı ise öğrencilerin olmasıdır. Bir okulun iklimine etki eden en önemli öge ise öğrencilerin davranışlarıdır. Öğrenciler, hem çevrelerinden hem de ailelerinde görmüş oldukları davranış şekillerini okuldaki yaşantılarında kullanırlar. Okul içinde pozitif bir havanın mevcut olması ancak ve ancak öğrencilerin davranışlarına bağlı olarak mümkün olabilir (Yeşilmen, 2016, s. 16). İç ögelerin sonuncusu olan eğitimci olmayan personelin etkisi de kaçınılmazdır. Toprakçı ve Altunay'a göre okul içinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesine yardım eden personelin yardımları dolaylı bir faktör olarak meydana gelirken, tutum ile hareketlerini gözlemleyen öğrencilerin onları rol model olarak alması da eğitime doğrudan etkilerini ortaya koymaktadır (Köse, Uzun, Öner & Özaslan, 2018, s. 64).

Dış ögelerin başında gelen anne-baba ögesine bakıldığında, okul yönetimi konusunda oldukça büyük bir öneme sahip oldukları görülmektedir. Genelde yöneticiler öğrencinin velisi ve öğretmen arasında bir köprü görevi görmektedirler. Veli ile öğretmen arasında kurulmuş olan iletişim, yaşanan sorun ve türlü etkileşimler sonucunda okulda alakalı yönetici yakın bir şekilde takip etmelidir. Öğrenci velisi ile öğretmenlerin arasında meydana gelecek sorunlar sebebi ile öğrencinin zarar görmesi kaçınılmazdır (Bursalıoğlu, 2002, s. 51). Cömert ve Güleç'ten aktaran İpek (2011)'e göre, okul ile anne-baba ilişkilerinde anne-

babanın rolü öğrenen olarak anne-baba, öğreten olarak anne-baba, bilgi kaynağı şeklinde anne-baba, destekleyici anne-baba ve danışman ile karar verici olarak anne-baba değişebilmektedir (s. 70). Baskı grupları içinde federatif yapılar, türlü dernekler, sendikal örgütler vb. toplumsal kuruluşlar bulunmaktadır. Bu tarz gruplar eğitim kurumu yöneticileri ve okulun üstünde türlü baskıya sebep olabilmektedir. Bu grupların asıl görevi kendi üyelerinin haklarını savunmak, bu hakların arkasında dik durabilmek ve amaçlarındaki kazanımları artırmaktır. Ancak bahsi geçen bu sivil toplum örgelerinin genellikle böyle etkinlikler yerine kendi görüşlerine paralel olan örgeler dışında kalanlara baskı uyguladıkları görülmektedir (Bursalıoğlu, 2002, s. 52-54).

Dış örgelerin sonuncusu ise yönetimin yapısıdır. Öğretim kurumları içinde yöneticiler ile yönetime etki eden örgelerden bir başkası okulun bulunduğu toplumu yöneten kurumdur. Yasalar ve mevzuatlar içinde güncel olmayan veya birbirleriyle çelişik durumda olan uygulamalar göze çarpmaktadır. Bu durumlarda ise okul yöneticileri, türlü sorunlar yaşayabilmektedir ve hiyerarşik yapı içinde olan görevlilerle karşı karşıya gelmekte, kötü durumlar içinde sahipsiz bir biçimde kalabilmektedirler (Yeşilmen, 2016, s. 17). Bir okul yönetiminin asıl görevi, okulu saptanan amaçlara uygun bir şekilde yaşatıp gelişmesini sağlamaktır. Bu okulun amaçlarına ulaşabilmesi için yapılması gereken hizmet ve işler okulun görevlerini meydana getirmektedir. Okulun önceden de açıklamış olduğu üzere politik, sosyal bireysel ve toplumsal yükümlülükleri bulunmaktadır (Taymaz, 2003, s. 57). Milli Eğitimin temel ilkelerine bağlı kalmak sureti ile okul yöneticisi, milli eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli madde ve insan kaynağını sağlamaktadır ve bu insan ile madde kaynağını hazırlanan planlar doğrultusunda yönetmektedir.

Okullar, vatandaşlıklarla sistemi bilgi edinmeyle demokratik yaşam stilini erken yaşamda uygulamaya sokan, türlü ortakların beraber çalıştığı yasal bir bölge olarak görülmektedir. Dünyanın pek çok ülkesinde teknolojik yenileşme, küreselleşme ve göç ile birlikte oluşan bu dönemde, okul müdürleri ve okullaşmayla yükselmiş olan beklentiler ile yüz yüze gelen okullarda okul liderlerinin rolleri ve onlardan beklentileri de değişmektedir ve dolayısıyla okuldan da beklenti değişmektedir (Gözübüyük, 2011, s. 13).

Eğitim kurumları içinde demokrasinin yaşantılar yolu ile içsel hale getirilebilmesi içim demokrasinin temel kavramlarından özerklik, özgürlük ve katılımın okullarda etkin olması zorunlu bir durumdur. Yönetimin demokratiklik seviyesi açısından bireylerin yönetsel ve öğretimsel süreçlere katılması hayati olarak değerlendirmeye alınabilmektedir. Okulun

zamanla değişen yönleri ve yöneticilerin son yıllarda olan yönetim eğilimleri inceleyen OECD (2009), okulun özerklik, öğrencilerin sonuçları, hesap verilebilirlik alanında şeffaflaştığını, eğitimin bilgi temelli olduğunu, pedagojik süreçlere önem verdiğini belirmiştir. Bunun yanı sıra okullar evre ve topluma daha fazla katkıda bulunmak istemektedir. Bu açıdan bakıldığında okul içinde karar verme sürecinde okul içi ve dışı unsurların okula katılımının sağlanması, öğretimin çeşitlendirilmesi, okulun amacının yeniden belirlenmesi, okulun amaçlarına uygun vizyon ve misyon belirlenmesinde okul yönetimine çok fazla iş düşmektedir (s. 31).

Okulların demokratik olarak yönetilmeleri için demokratik katılım süreçlerine katılmış olan okul bileşenleri, uygulamaları etkileyecekleri için nitelikli bir katılım gerçekleştirmelidir. Eğitim rgtleri içinde okul bileşenlerinin özgürlükleri, üretim süreçleri, zgr düşünme durumları bu katılımlarda ön planda olmalıdır. Çünkü demokratik eğitim ve ğretim okul bileşenlerinin özgürlükleri sayesinde mümkün olabilmektedir. Bu eğitim ve ğretim süreçleri içerisinde öğretmenlerin son otorite ile uzman oldukları zalgılarına yönelik planlama haklarında sahip oldukları ğrenci merkezli yöntem ve bilgi birikiminden dolayı yönetim özerkliği de tek elinde bulundurmalıdır (Alakaş, 2016, s. 64-65-66).

Müdürlerin etkili liderlik gösteremediği, otoriter ve kontrol odaklı olan davranışlar sergilediği okullara bakılırsa okul ortamının güven açısından yetersiz olduğu işten kaçınmaların görüldüğü moral düzeyi ve çalışma isteğinin düşük olduğu görülmüş olup; okullarda müdürlerin davranışlarının ğretmen, ğrenci ve veliler üzerindeki etkisi olduğu için etkili bir okul ortamı oluşturmada yöneticilere birleştirici bir güç olma adına büyük görevler düşmektedir (Bayram & Aypay, 2012, s.50). Okul müdürü, okulun kaynak sağlayıcı, planlayıcı, rehberi, lideri, koordinatörü rolündedir (şişman, 2002b, s.136). Okul yöneticisinin görevleri arasında; maddi, finansal ve insan kaynağını sağlayarak okul için gerekli eğitim ortamını oluşturup ğretmen, ğrenci ve personelin performansından sorumlu olmak da vardır (Bayram & Aypay, 2012, s.51). Okul yöneticisi okulun akademik ve sosyal ortamının geliştirilmesinde etkin bir konumdadır (Balcı, 2002, s.112).

şişman (2002a)'a göre okul yöneticisinin sahip olması beklenen davranışlar; eğitim ve ğretim lideri olması, vizyon ve misyon sahibi olması ve bunun okulun tüm bireyleri tarafından paylaşılmasını sağlaması, etkin bir iletişim becerilerine sahip olması, okulun ihtiyaına göre öncelikleri iyi belirleyip öğretmenleri de karar sürecine katması, öğretmenlerin performansını takip edip motive edici olması, kuralların açıkça belirlenmesi

ve uygulanması, öğrenci başarısında yüksek hedefler belirlemesi ve bunu belirtmesi, öğretme- öğrenme için kaynak ve ortamın hazırlanıp okul programı oluşturmaları ve sürece öğretmenleri de dahil etmeli, öğrenci gelişiminin sık değerlendirilmesini ve bunun artırılması için gelişime açık olması, etkili zaman kullanımı konusunda yetenekli olması, okulla ilgili bilgi, başarı paylaşımına önem vermesi gibi sıralanabilir (s. 136). Akan (2014)'a göre, lider okul yöneticileri enerjilerini okuldaki eğitim öğretimin kalitesini artırmaya, bunu engelleyen unsurlara çözüm aramaya ve okuldaki paydaşların gelişmesine yardımcı olmaya harcarken geleneksel yöneticilerin bu konuda önderlik yapamadıkları görülmüş. Okuldaki kültürel değerlerin oluşması ve yaşatılmasında demokratik değerler ve özellikler taşıyan yöneticilerin önemli rolü olduğu görülmektedir (s. 36).

Okulların yönetilmesinde ve buna bağlı olarak okul ortamında demokrasiden bahsedebilmek için önce yönetici ve öğretmenlerin mutlak güç anlayışından vazgeçip demokratik değerleri benimsemesi ve buna uygun ilkelere göre davranış gösterip bunu da okulun geneline yayıp öğrenci ve tüm bireylere bunu aşılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

2.7. Demokratik Okullar

Demokratik okullar demokratik eğitim ile okulu demokratik bir evren haline getirme çabasının ürünüdür. Demokratik okullarda okul meclisi ya da seçim gibi demokratik pratikler ile demokratik bir topluluk yaratılarak, öğrenenlerin içsel motivasyonunu bir başlangıç noktası olması, çok yönlülük kabulü, öğrenenlerin sorumluluk ile öz yönetiminin kişiselleştirilmesi ve bireylerin kendileri için bir özdenetime sahip olması, öğrenen bireyin kendi öğrenimini planlayabilmesi ile demokratik ilkelerin okul yaşamının bir parçası haline gelmesi büyük önem taşımaktadır.

Miller'a göre özgürlük ve demokrasi konusu geçtiğimiz iki asırdır ilerlemeci, insancıl ve alternatif yaklaşımlar benimsemiş eğitimcilerin düşünce odağı olmuştur bundan yola çıkarak demokrasiyi yaşanabilir bir ortamda sunmada okulun önemi büyüktür ve demokrasiyle yönetilen toplumların eğitim sistemlerine bakılacak olursa, bireylerin iyi birer çalışan ve vatandaş olarak yetiştirmeye çalışıldığı görülür; ayrıca Aust ve Vine' göre çocuklara ne kadar erken yaşta demokratik tecrübeler yaşama şansı tanınırsa ileride demokrasinin aktif katılımcıları olma ihtimalleri o kadar atmaktadır (Gülen-Morhayim, 2008, s. 2).

Gülen-Morhayim (2008)'e göre, demokratik okullar, eğitimin merkezine öğrenciyi ve onun ihtiyaç, tercih, beceri ve yönetsel becerilerini koymakta ve birey neye yeteneği ve yatkınlığı varsa onu keşfetme, tecrübe ve oyunla öğrenme özgürlüğüne sahip olduğu için okul hayatı sıkıcı olmaktan çıkıp eğlenceli, öğretici ve mutluluk veren bir yer olmaktadır. Demokratik okul anlayışı çocuğun demokratik, iyi ve adil olma gibi özellikleri doğuştan getirdiğine ve her türlü kararı alabilecek ve bunun sorumluluğunun bilincinde olabilecek kapasitede olduğunu; okulda yönetici ve öğretmenler kadar karar alma hakkı olduğu için okul ortamında da içindeki var olan adalet ve demokrasi olgusu giderek pekişip olgunlaşmaktadır (s. 3-5). Burada amaç bireyin dışsal bir zorlama olmadan bizzat etken rol oynayarak kendi kendine öğrenmesidir.

Redhead (2008) demokratik okulun amaçlarını çocuklara yetki vermek, onları tanımak, çocuklara zaman tanımak, hiçbir şekilde zorlama ve korkuların bulunmadığı mutlu bireyler yetiştirmek olarak açıklamaktadır. Hecht (2002) ise demokratik okulları, demokrasinin değer ile ilkelerinin egemen olması, bireysel öğrenmenin olması, demokratik bir iletişim, barışçıl çözüm yollarının ortak paydası olarak tanımlamıştır (Alakaş, 2016, s. 57).

Demokratik okulların ortaya çıkması için olan ilkeler şöyledir (Schou, 2001, s. 321):

1. Okulların, programlar içindeki dış etkenlerin etkisinin en aza indirilmesi gerekmektedir.
2. Okul, toplumsal çoğunluğun baskısından kendini kurtarmalıdır.
3. Eğitim ile ilgili kararların alınmasında bütün vatandaşların eşit politik güce sahip olması gerekmektedir.
4. Eğitim programları, öğretmen yetiştirme ile öğretim yöntemleri merkezi yönetimin etkisinden bağımsız bir hale gelmelidir.

Geleneksel okullarda söylemler disiplin ve başka sorunlar üzerine yoğunlaşmıştır, değişimler dış müdahalelere dayalı bir şekilde zorunlu olarak yapılmaktadır, ancak demokratik okullarda ise en iyi uygulamalar paylaşılmaktadır, işbirliği ve güven ortamı meydana getirmeye çabalanmakta ve öğrencilerin gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır (Williams, Cate & O'Hair, 2009, s. 461). Demokratik bir okul bireylerde problem çözme yeteneklerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır, tartışma ile katılım içinde alınmış olan kararların bir okulu daha da etkili kıldığı bilinmektedir (Allen, 1999, s. 18).

Toplum ile okul birbirlerinin aynaları olma niteliğindedir; çünkü toplumun baskın olan inanç ve değerleri okullarda öğretilmektedir (Morrison, 2008, s. 52). Sahip oldukları kültürlerin farklılaşması bakımından okullar birbirlerinden ayrılabilir. Okul sadece kültür üretmek ile kalmaz, bunu nesilden nesile aktarır.

Apple ve Beane'den aktaran Şişman, Güleş ve Dönmez (2010)' e göre, Demokratik okul kültürü içinde, kültürü meydana getiren öğelerin de demokratik özellikler kazanması gerekmektedir. Yukarıdaki bilgilere bağlı olarak demokratik okulun nitelikleri şöyle sıralanabilir (s. 173):

- Farklı görüşlere değer verilmektedir.
- Bireysel ve grup seviyesinde problemlerin çözümüne odaklanılmaktadır.
- Farklı düşünceleri, sorunları ve politikaları değerlendirebilmek amacı ile kritik düşünce ve analizlerden yararlanılmaktadır.
- Genel iyi ve diğer bireylerin refahı için duyarlı olunmaktadır.
- Demokrasinin değerleri yaşanmaktadır.
- Demokrasi değerlerinin bireyin hayatında yol gösterici olmasını sağlamaktadır.
- Sosyal kurum niteliğinde olan okulun, örgüt yapısı bakımında hayatın demokratik olan yönünü desteklemesi gerekmektedir.

Demokratik eğitim örgütleri, okul gibi bileşenler tarafından demokratik olarak yönetilmektedirler. Demokratik okul, okul meclisi aracılığı ile yönetilmektedir. Okul meclisleri, okul bileşenlerinden meydana gelen demokratik katılımcıların olduğu bir yapıya sahiptir. Demokratik okullarda okulla ilgili kararların yönetsel süreçleri içindeki planlama, karar verme, örgütlenme, iletişim, eş güdümlenme, değerlendirme ve sorun çözme dinamikleri okul meclisi tarafından değerlendirilmektedir. Demokratik okullarda eğitim rekabet ile değildir, tam tersi eğitim iş birliğine dayanmaktadır. Öğrenmenin bir bireysel süreç olarak görülmesi, işbirliği ortamının oluşumu içinde rol oynamaktadır. Demokratik okullar içinde öğrencilerin karşılaması gereken belli başlı standartlar yoktur; geleneksel yöntemler yerine bireysel geri bildirimlerden yararlanılmaktadır.

Korkmaz (2013)' göre, demokratik okullar çoğulcu öğrenme süresi politikasını izlerler. Çoğulcu öğrenmenin ilkelerine göre, bir çocuk kendi hedeflerini kendisi oluşturmaktadır. İhtiyaç ve ilgiye bağlı olarak bir içeriğe sahip olan çocuk, bu ihtiyaç ve ilgilere göre belli öğrenme stratejileri geliştirmektedir. Öğrenen merkezli olan demokratik okullarda esnek

program, öğrencilere uygunluk, ihtiyaca göre bireyselleştirme ve etkin katılım dinamikleri ile ön plana çıkmaktadır (s. 31).

Avrupa Konseyi tarafınca geliştirilen projeler kapsamında, okullar için demokratik okul kapsamında, hiçbir zorlayıcılığı olmamak üzere şu standartlar geliştirilmiştir (Council of Europe, 2005). Okul toplumunun tüm üyeleri, güvenli ve barışçıl bir okulda öğrenme hakkına sahiptir. Her birey pozitif öğrenme ile bireysel gelişim ortamının meydana getirilmesinde katkı bulunmalıdır. Kimseye, herhangi bir bireysel ayrımcılık yapılmadan, eşit muamele gösterilecektir. Her bireyin, herhangi bir engel ya da ayrımcılık riski taşımadan konuşma özgürlüğüne sahiptir. Demokratik okulda çatışmalar zorlayıcı olmayan tekniklerle, okul toplumunun tüm üyelerinin işbirliğine dayalı olarak yapılandırılmış yollarla çözümlenmelidir. Her okulun arabuluculuk ve danışmanlık yolu ile çatışmayı önleme ve çözme bakımında eğitim gören personel ve öğrencileri olmalıdır. Okul, içinde bulunduğu çevre ve toplumun bir parçası olduğu için, okul ile ilgili sorunların önlenmesi ve çözümü için bilgi değişiminde çevresel paydaşlar ile işbirliği içinde bulunulmalıdır. Tüm şiddet ve baskı, okul toplumunun herhangi bir üyesi veya öğrenci olmasına bakılmadan hızlıca araştırılarak önlenmelidir.

2.8. Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi

Bu bölümde demokrasi ve eğitim konularının mevzuatta, ulusal eğitim kurultaylarında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü projelerde ve Milli Eğitim Şuralarındaki yerinden bahsedilmiştir.

2.8.1. Mevzuatta Demokrasi Eğitimi

Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi ilk kez 1949 yılında toplanmış olan 4. Milli Eğitim Şurası ile gündeme gelmiştir. Bunun ardından da 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmış ve bu kanunda eğitimin temel ilkelerden biri olarak demokrasi eğitimine de yer verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda genel amaçlar kısmında madde 2'de "...insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" ifadesine yer verilmiştir. Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri kısmında ise; eğitim kurumlarının vatandaşlar

arasında hiçbir ayrım gözetmeksizin herkese açık olduğu, hiçbir zümre ya da sınıfa ayrıcalık tanınamayacağı, “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” İfadesinde eğitim hakkını eğitimde cinsiyet fark etmeksizin herkese fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması gerektiği ve bu konuda çeşitli önlemler alındığı vurgulanmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu içinde milli eğitimin temel ilkelerinden demokrasi eğitimine yer verilmektedir ve mevzuatta “demokrasi ilkesi” başlığının altında yer alan demokrasi kavramına ait ilkelere madde 11’de şu ifadelerle yer verilmiştir:

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleştirilmesi 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 Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez”.

Bahsi geçen ilkelere demokrasi eğitimi ile vatandaşlık eğitimi eş anlamlı şekilde kullanılmıştır. Vatandaşlığa bakıldığında ise onun hak ve sorumluluk üstünden değil, yalnızca sorumluluk üzerinden tanımlanmıştır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin ilköğretim amaçları kısmında, demokrasinin ilkelerine, çocuk haklarına, insan haklarına ve uluslararası olan sözleşmelere uygun bir şekilde haklarını kullanma, başka bireylerin haklarına saygı duyma, ödevlerini yapma ve sorumluluk alabilen bir birey bilincini kazanamadan oldukça fazla bahsedilmektedir. Bu ifade açık bir şekilde demokrasi ve demokrasi ile alakalı değer ve tutumlara gönderme yapmaktadır. Yönetmeliğin genel ilkeler bölümünde de “Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda işbirliği, işbölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2003).

Ortaöğretim yönetmeliği incelendiğinde ise şu ifadeler bulunmaktadır (MEB, 2009).

“Okul veya kurumlar, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun bir bütünlük içinde öğrenci merkezli, etkin öğrenme ve demokratik okul kültürü anlayışı ile yerine getirir. Öğrenciler, Atatürk ilke ve devrimlerini benimsemiş, temel demokratik değerler ile donanmış, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen, insan haklarına saygılı, mutlu bireyler olarak yetiştirilir.”

Yönetmelikte yayınların içeriklerine ilişkin olan ölçütlerde, demokrasi ve insan haklarına karşı duyulan bağlılık, sevgi ile saygı vurgulanmıştır. İlkeler bölümüne bakıldığında ise

demokratik vatandaşlık bilincini geliştirecek çeşitli eğitim uygulamalarının yaşamın her kısmına yayılarak geliştirileceğinden bahsedilmiştir (MEB, 2005).

2017 yılına gelindiğinde ise, geline koşullar, ortaya çıkan gereksinimler, uygulamadaki kimi tereddütler sebebi ile Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği devreye girmiştir. 13 Ocak 2005 yılında Resmi Gazete’de yayımlanmış olan Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal ve Kültürel Yarışmalar Yönetmeliği ise yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2017).

Demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye’nin Anayasası’nda bireylerin sosyal ve ekonomik hakları ile ödevlerinden bahsedilmektedir. Anayasadaki yukarıdaki sayılan maddelere göre demokratik bir devletin sosyal kurumlarından biri olan okulların da demokratik bir anlayış ile yönetiminin olması ve eğitim hak ile görevlerinin de demokratik ilklere dayalı olması gerekmektedir. Bunun haricinde eğitim sistemine yön veren ikincil kaynak olarak kanunlar görülmektedir (Türk, 1999, s. 18).

2.8.2. Milli Eğitim Bakanlığı Şuralarında Demokrasi Eğitimi

23-31 Ağustos 1949 tarihinde toplanan 4. Milli Eğitim Şurası ile Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitiminden ilk defa bahsedilmeye başlanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Tahsin BANGUOĞLU şurayı açış konuşmasının bir bölümünde “Demokrasi idaresi yeni bir terbiye meselesidir, memlekette yeni bir fikrin mal edilmesidir. Bu fikri yeni nesillere gereği gibi aşılacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek olan yine öğretmenlerdir” şeklinde konuşup demokrasi eğitiminin ve bunu uygulayacak öğretmenlerin öneminden bahsetmiştir. Burada demokratik eğitim; “Bireyin kişiliğine ve onuruna saygı gösteren, cins, ırk ve mezhep ayrımı gözetmeksizin, herkesin ilgi ve yeteneklerine göre gelişme olanakları sağlama amacını gözetken eğitim” şeklinde tanımlanmıştır. 5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan 7. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar içerisinde; “her yaştaki yurttaş eşit eğitim imkânı” ifadesi kullanılarak eşit eğitim hakkına değinilmiştir. 24 Haziran- 4 Temmuz 1974 tarihinde toplanan 9. Milli Eğitim Şurasında “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır” ifadesi kullanılarak genellik ve eşitlik ilkesinin önemine vurgu yapılmıştır. Her Türk vatandaşının sahip olduğu eğitim hakkı, cinsiyet ayrımı olmadan fırsat eşitliği konuları yer almıştır. Ayrıca demokrasi

eğitiminin önemine değinilmiş demokratik bir toplum için yurttaşların sahip olmaları gereken özellikler yer almıştır.

18-22 Haziran 1988’de toplanan 12. Milli Eğitim Şurasında ilköğretimin temel amaçları arasında; somut bilimlerin yanı sıra vatandaşlık, ahlaki değerler, demokratik davranışlar kazandırmak olduğu belirtilmiş ve bu konuda düzenlemeler yapılması konusu gündeme gelmiştir. Öğrencilere gerekli demokratik kişilik kazandırmak ve çözüm üretme için öğretmen eğitiminden, öğretim programlarında da buna paralel olarak demokratik davranış geliştirme, sevgi, özgür düşünme, hoşgörü gibi kavramlara yer verilmesi gibi düzenlemelere gidilmiştir. 13-17 Kasım 1999’da yapılan 16. Milli Eğitim Şurasında orta öğretimde demokratik bir yapılanmaya gidilmesi ve buna yönelik düzenleme yapılmasından söz edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Şura’sının kararnamesi en son 1-5 Kasım 2010 tarihinde yayımlanmıştır. Kararnamenin demokrasi ile ilgili olan kısımları şöyledir:

- Ortaöğretim kurumlarında seçmeli olan demokrasi ve insan hakları dersi, ortak dersler arasına alınmalıdır.
- Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmelidir.
- Güçlü okul kültürleri, okula dış çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı koruyucu bir kalkandır. 2023 yılına kadar ülkemizdeki demokratikleşme eğilimlerini de dikkate almak suretiyle okulların kendilerine özgü kimlik ve okul kültürleri oluşturabilecekleri ve “okula dayalı yönetim” anlayışı doğrultusunda özerk yapılara kavuşturulmaları sağlanmalı, okul yönetimleri yetkilendirilmeli ve güçlendirilmelidir.
- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesi sağlanmalıdır.
- Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.

- Millî Eğitim Şurası Yönetmeliği değiştirilmeli ve şura katılımcılarının en az % 25'i eşit sayıdaki kız ve erkek öğrencilerden oluşmalı ve öğrencilerin katılımı demokratik süreçle sağlanmalıdır.
- Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.

Genel olarak geçmişten bugüne kadar yapılan Milli Eğitim Şuralarını özetleyecek olursak öncelikle fırsat eşitliğine dikkat çekilip bir insan hakkı olan eğitim hakkının önemi ve gerekliliği vurgulanmış. Eğitimin demokratik olması, demokratik bir okul ortamının oluşturulması gerektiği ve bunu sağlamak amacıyla ders kitaplarının ve programların düzenlenmesi gerektiği bunu sağlayacak olan öğretmen ve yöneticilerin de bu amaçla iyi yetiştirilmesi gerektiği konuları önemle vurgulanmıştır.

2.8.3. Ulusal Eğitim Kurultaylarında Demokrasi Eğitimi

1946-2010 yılları arasında Ulusal Eğitim Kurultayı 18 defa toplanmıştır. Bu kurultaylarda demokratik eğitim ile ilgili maddeler şöyle özetlenebilir:

- Demokratik ilkelere bağlı olarak demokrasi eğitimi ilkesine önem verilmeli
- Öğretim süreçlerinin demokratik olması
- Okul bileşenleri içine demokratik katılım bilincinin kazandırılması
- Çevre ve demokrasi bilincinin kazandırılması
- Okullarda demokratik bir iklimin oluşturulması
- Farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı öğretme
- Okul örgütü içinde demokratik katılım sürecini gerçekleştirme

2010 yılında toplanan 18. kurultayda daha bütüncül bir yaklaşım ile ilkeler demokratik okul, demokratik okul yönetimi, demokrasi eğitimi, demokratik sınıf ortamı, sınıf ve okul iklimi, sınıf yönetimi gibi başlıklar altında incelenmiştir.

2.8.4. Millî Eğitim Bakanlığı Projelerinde Demokrasi Eğitimi

Demokrasinin yaşam biçimi olarak ele alınması ve hayata geçirilmesi amacıyla 13 Ocak 2004'de Milli Eğitim Bakanlığı ve TBMM arasında imzalanan bir ortak çalışma olan

“Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” oluşturulmuştur. Bu projenin amacı okullarda demokrasinin sadece bir ders olarak okutulmaktan çıkarılıp bir yaşam biçimi haline gelmesini sağlamaktır.

MEB tarafından 2004 yılından beri yürütülen projeler bulunmaktadır. Bunlardan ilki “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (DEOMP)” olarak geçmektedir. DEOMP temel olarak demokrasinin sadece tutum ile davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceğini savunmaktadır (Tezgel, 2006, s. 5). DEOMP Yönergesi’nde projenin amacı şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2004a):

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

Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin insan hakları ve demokrasi anlayışlarına ilişkin tutum oluşturabilmesi, kritik yapabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, problem çözebilme gibi çeşitli demokratik beceriyi elde etmeleri hedeflenmiştir. 2004-2011 yılları arasında yayımlanmış, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgili projeye yönelik hedef ve uygulama boyutlarına yönelik algılarını araştıran çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda projenin hedeflerine ve amaçlarına uygun bir şekilde ilerlediğini göstermektedir (Metin, 2006, s. 22). Bu kapsamda her yıl aynı ilkelerle kendini yenileyerek ilerleyen proje her sene ekim ayında “Öğrenci Meclisi Çalışmaları” adı altında yeni düzenlemeler yapmaktadır (MEB, 2018). 2018 yılında son yapılan meclis toplantısında bu projenin amaçlarından şöyle bahsedilmiştir:

- Çocuklara ve gençlere çoğulculuk ve katılımcılık kazandırmak
- Çeşitli konularda farkındalık ve beceri kazandırma
- Seçme seçilme, oy kullanma gibi demokratik değerlerin bilincini verebilmek
- Farklı düşünce ile inançlara saygı duymayı öğretmek
- Okullarda ve toplumda demokrasi kültürü ile bilincini aşılama

İkinci olarak 2011-2014 yılları arasında uygulanan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi gelmektedir. Bu proje demokrasi ve insan haklarını, bireylerin kişisel yaşam alanlarında yaşantılar oluşturarak içsel hale getirmesini temel almaktadır. Kapsam ve hedefleri şöyle özetlenebilir (Avrupa Konseyi, 2012):

- Eğitim mevzuat ve programının güçlü hale getirilmesi,
- Ders programı ve materyallerin tekrar tasarlanması
- MEB personelinin bilgi ile kabiliyetlerinin eğitimler yolu ile artırılması
- Okullarda demokratik yeterlilik çerçevesinin oluşturulması
- Okullarda demokratik bir kültürün oluşturulması

Bu kapsamda eğitim mevzuatı, ders programları, bu proje kapsamında oluşturulan ders programları ile ders kitapları, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilgili bir farkındalık artırma ve eğitim materyalleri, demokratik okul kültürü, MEB personellerinin eğitimi ve projenin etkileşim yedi temel etkinlik alanı belirtilerek aşağıda bahsi geçen sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır (Avrupa Konseyi, 2012):

- Eğitim ile mevzuatın ve olan öğretim programının demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ışığında analiz edilerek güçlü hale getirilmesi ve olan orta öğretim ders program ile materyallerinin tekrardan düzenlenmesi
- Demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile alakalı bir farkındalık yaratabilme ile eğitim materyallerinin hazırlanıp pilot okullar içinde uygulanmaya koyulması, daha sonrasında tekrardan düzenlenmesi ve bütün okullara dağıtımının yapılması
- MEB personel ve gerekli görülen kişi/kişilerin demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile alakalı temel kabiliyetlerinin ve enformasyon birikiminin farkındalık artırma etkinlikleri ve çeşitli eğitimler yolu ile artırılması
- Okulda demokratik bir kültür ortamının yaratılması
- Demokratik Okul Yeterlilik Çerçevesinin hazırlanması

Öğretim programlarının ve materyallerin düzenlenmesi, pilot okullarda uygulamalar yapılması demokrasi ve vatandaşlık konularında bilincin artması ve okullarda demokratik kültürün oluşturulması şeklinde özetlenebilir.

2.9. Konu İle İlgili Çalışmalar

Büyükkaragöz'ün 1990 yılında yapmış olduğu “Demokrasi Eğitimi” isimli araştırma, liselerde bulunan idareci, öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını demokratiklik yönünden incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin demokratik tutumu etkilediği gözlemlenmiştir. Buna göre kız öğrenciler erkeklere göre daha çok demokratik tutum ve davranış sergilemişlerdir.

Gözütok tarafından 1995 yılında yapılan “Öğretmenlerin demokratik tutumları” isimli araştırmada, öğretmen adayları ile öğretmenlerin demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ankara’nın bir ilinde bulunan öğretmenler ve sertifikalı öğretmen adayları ile yapılan araştırma sonuçlarında yabancı dil öğretmenlerinin demokratik tutum puanları din kültürü ve ahlak bilgisi ve iş-teknik öğretmenlerinden daha fazla ve genel olarak lise öğretmenlerinin demokratik tutum puanları ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha fazla çıkmıştır.

Şahin tarafından 1995 yılında yapılan “İlköğretim Okullarının Yönetiminin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri” isimli çalışmada yönetimin demokrasi ile otokrasi arasındaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlara göre yönetim, yöneticiler tarafından demokrasi boyutunda görülürken, öğretmenler tarafından otokrasi boyutunda görülmektedir.

Kontaş’ın 1997 yılında “Avrupa Topluluğu’na girişte Türk eğitim sisteminde liselerin demokratikleşme süreci” isimli çalışmada, liselerde bulunan öğrenci ile öğretmenlerin demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Kullanılan Demokratik Tutum Ölçeği sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin demokratikliğe yönelik fazla başarılı olamadıkları bulgusuna varılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmaya da felsefe derslerinin de demokratikleşmeye herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Criblez’in 1999 yılında “Bir demokratik eğitim örgütünün koşulları” isimli çalışmalarında okulu demokratik yapan unsur araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre herkes için eşit şartlar eğitim, yöneticilerin demokratik biçimde seçilmesi ile denetimi, eğitimin sisteminin demokratik örgütlenmesinde zorunluluk temeli demokratik okulların ön koşulu olarak belirlenmiştir.

Kepenekçi’nin 1999 yılında yapmış olduğu tarafından “İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü” isimli çalışmada insan haklarının hayata geçirilmesinde okul ortamının önemli olduğu, öğrencilerin insan haklarına ait tutum ve hareketlerin sınıf ve okulun yönetim biçimi ile alakalı algı ve beklentilerini etkilemekte olduğu belirtilmiştir.

Demoulin ve Kolstad’ın 2000 yılında yapmış oldukları “Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in a democracy for teacher education” isimli çalışmada aday öğretmenlerin demokratik olgunlukları saptanmak istemiştir. Buna göre aday öğretmenlerin demokratik olgunluk düzeyleri, sınıf ve yaş düzeyine göre artmaktadır. Bunun yanı sıra demokratik olgunluk düzeyinin eğitim düzeyini olumlu bir biçimde etkilediği görülmüştür.

Chirkow ve Ryan'ın 2001 yılında yapmış oldukları “Parent and teacher autonomy-support in russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation” isimli çalışmada ABD ve Rus lise öğrencilerinin aile ile öğretmenlerinden gelen özerklik desteklerinin bireysel motivasyon ile iyi yetişmeye bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Rus öğrencilerin aile ve öğretmenlerini ABD’li öğrencilerin aile ve öğretmenlerini kontrollü bulduklarından daha fazla kontrollü buldukları ortaya çıkmıştır.

Eden'in 2001 yılında yapmış olduğu “Who controls the teachers? Overt and covert control in schools” isimli çalışmasında, yöneticinin bir taraftan öğretmen özerkliği ve okul profesyonelliği konularındaki taleplerle diğer taraftan artan okul çevresi ile katılımının karşı karşıya kalınması sonucu okullarda nasıl kontrol sağlandığı araştırılmıştır. Sonuçlara göre yöneticilerin sahip olduğu dört tür kontrol mekanizması ortaya çıkmıştır. Bu kontrol mekanizmaları, yöneticinin doğrudan kontrolü, öğretmenleri kendi kontrolleri, yöneticilerin öğretmenlerle yaptıkları grup sonucu oluşan dolaylı kontrol ve veliler yolu ile kontroldür.

Aydoğan ve Kukul tarafından 2003 yılında yapılan “Öğretmenler ile öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının analizi” isimli çalışmada, ilköğretim ile ortaöğretim okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle üniversitede görevleri öğretim üyelerinin demokratik hareketlerinin düzeyi belirlenmek istemiştir. Araştırmanın örneklemini Kayseri iline bağlı bir ilkokul ve lise öğretmenleri ile Erciyes Üniversite öğretim üyeleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ilkokul ve lise öğretmenlerinin demokratik davranışları yüksek çıkmıştır.

Demir tarafından 2003 yılında yapılan “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri” isimli çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin göstermiş oldukları demokratik davranışlarla ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenci görüşlerinin okul türü, cinsiyet ve sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır.

Zencirci tarafından 2003 yılında yapılan “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi(Balıkesir İli Örneği)” adlı çalışmasının evrenini Balıkesir İlindeki resmi ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenleri, müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları; kadın branş öğretmenlerinin daha fazla demokratik eğilim gösterdiği, konusu demokrasi olan herhangi bir eğitime katılmış olan sınıf öğretmenlerinde demokratik eğilimin

daha fazla olduğu, katılım boyutuna göre 21-25 yıl arası ile 26 yıl üstü olan sınıf öğretmenlerinde anlamlı farklılık oluştuğu gibi bulgulara ulaşıldığı görülmüştür.

Özan, Türkoğlu ve Şener'in 2010 yılında yapmış oldukları “Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi” isimi çalışmada Elazığ ilinde bulunan bir ilköğretim okulundaki öğretmenler ile çalışma yapılmıştır. Sonuçlara göre kadın öğretmen görüşlerinin erkeklere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ise okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz'ın 2013 yılında yapmış olduğu “Okullarda Demokratik Eğitim Ortamının Gerçekleşmesine Yönelik Öğretmen Algıları” adlı çalışmasının sonuçlarında öğretmenlerin algılarında demokratik eğitim ortamı ölçütlerinde genel olarak, karar alma ve eğitim programları alt boyutlarına göre çoğu zaman, öğretmen- ilişkiler alt boyutuna göre ise her zaman gerçekleştirdikleri çıkmıştır. Demokratik eğitim ortamı ölçütlerinin branş değişkeni, eğitim kademesi ve lise türü değişkenlerine göre tüm alt boyutlar bakımından anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Okul ortalama sınıf mevcudunun eğitim programı öğretim alt boyutu; mezun olunan okul türünün karar alma ve eğitim programı-öğretim alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar görüldüğü gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Alptekin'in 2014 yılında yapmış olduğu “İlköğretim öğretmenlerinin demokratik okul kültürünün algılanmasına yönelik görüşleri” isimli çalışmasının sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile demokratik katılım ve demokratik eğilim arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra ilköğretim öğretmenlerinin demokratik saygı, demokratik katılım ve demokratik eğitim konularında değişkenlerinin kıdem ve çalışma süresine göre farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alakaş'ın 2016 yılında yapmış olduğu “Öğretmen görüşüyle okul yönetimlerinin demokratiklik düzeyi” isimli çalışmasında temel eğitimin verildiği ilkokullarda, iş görenler özgür durumda olduklarında, mesleki bakımdan kendilerine özerklik verildiğinde ve yönetimde aktif olduklarında demokratik bir yönetimden söze edilebileceğini savunmuştur. Bu bakımdan ilkokulların yönetim demokratik düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak katılım, özgürlük ve özerklik boyutları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yönetimin demokratik olması konusunda en çok özgürlük boyutuna katıldıkları bulgusuna varılmıştır. Katılımın ardından katılım ve son olarak ise özerklik gelmektedir.

Yavuz Tabak’ın 2017 yılında yapmış olduğu “Okullarda demokratik okul kùltürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi” isimli çalışmada, okul içlerinde demokratik okul kùltürüne ilişkin görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 592 yönetici/öğretmen ve 609 veli ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yönetici/öğretmenler ve veliler okullarda orta ve üzeri bir düzeyde demokratik okul kùltürü bulunduğunu söylemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel verilere dayalı olarak betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle değiştirmeden tasvir etmeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, s. 183).

Tarama modelleri iki türdedir; genel tarama modelleri ve ilişkisel tarama modelleridir. Genel tarama modelleri evren hakkında bir yargıda bulunabilmek için evrenden seçilmiş örneklem üzerinde yapılan betimleyici çalışmalardır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı gibi iki değişken arasında karşılaştırmayı da amaçlayan çalışmalar olabilir (Karasar, 2005, s.183).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, Ankara İlindeki devlet ortaokullarında 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende toplamda 3324 birey bulunmakta olup bu bireylerin 454'ünün yönetici, 2870'inin de öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada zaman ve maliyet gibi nedenlerden dolayı örneklem alınma yoluna gidilmiş olup tesadüfi örnekleme yöntemi ile bireylere ulaşılması hedeflenmiştir. Örnekleme hacmi için toplam evreni oluşturan birim sayısının on binden küçük olması dikkate alınarak,

Özdamar (2001) tarafından sınırlı evrenler ($N < 10.000$) ve nicel araştırmalar için önerilen aşağıdaki formülünden yararlanılmıştır.

$$n = N s^2 Z_{\alpha}^2 / [(N-1)d^2 + s^2 Z_{\alpha}^2]$$

Bu formüldeki parametrelerden s standart sapma değeri 40 anketlik pilot uygulama sonucunda 1; 0,05 anlamlılık düzeyine karşılık gelen teorik değer $Z_{\alpha}=1,96$ ve örneklem hatası olan $d=0,1$ olarak alınmış olup yapılan hesaplama sonucunda %95 güvenle örnekleme yer alması gereken birey sayısı 344 olarak hesaplanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin evrende bulunma oranlarına göre örneklem oluşturulduğunda örnekleme minimum 47 yönetici ve 297 öğretmen alınması gerektiği saptanmış olup yapılan çalışma sonucunda eksik, hatalı veriler ile daha fazla örnekleme ulaşma durumu dikkate alınarak 125 yönetici ve 675 öğretmen üzerinden elde edilen anket verileri değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak temel olarak iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde yönetici ve öğretmenlere demografik ve bazı kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 12'şer soru yönetilmiştir. İkinci bölümde ise yönetimin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından demokratiklik düzeyini belirlemeye yönelik EK 1'de sunulan "Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği" kullanılmıştır. "Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği" Zencirci (2003) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi" isimli doktora tezinden alınmıştır. Ölçekteki maddelerin 24 tanesi katılım, 11 tanesi özgürlük ve 13 tanesi özerklik alt boyutuna ait olmak üzere, söz konusu ölçek toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert derecelemesine tabi tutulmuş olup; "1=Hiçbir Zaman", "2=Nadiren", "3=Bazen", "4=Çoğu Zaman" ve "5=Her Zaman" şeklinde puanlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılığı için madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre, açımlayıcı faktör analizi sonuçları ile madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0,933 ve Bartlett's Küresellik Testi ($\chi^2=24320,183$; $p < 0,001$) sonuçlarının faktör analizinin uygulanabilirliğini ve örneklem yeterliğini gösterdiği

saptanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, "Yönetimin Demokratiklik Düzeyi Ölçeği"nin ölçeğin orijinalinde olduğu gibi (Zencirci, 2003) toplam varyansın %67,916'sını açıklayan 3 faktöre (alt boyuta) ayrıldığı görülmektedir. Birinci faktör olan "katılım" alt boyutu toplam varyansın %43,32'sini açıklarken, "özgürlük" alt boyutu toplam varyansın %13,822'sini, "özerklik" alt boyutu ise toplam varyansın %10,775'ini açıklamaktadır. Faktör yüklerinin tamamı 0,40 değerinin üzerindedir. Madde toplam korelasyonu ve madde Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde, değerlerin yüksek olduğu ve ölçekten madde çıkarmaya gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin iç tutarlığına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları incelendiğinde "katılım" alt boyutu için 0,901, "özgürlük" alt boyutu için 0,789 ve "özerklik" alt boyutu için 0,845 değerlerinin hesaplandığı görülmüştür. Bu değerlerin 0,70 eşik değerinin üzerinde olması ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.

Yönetimin Demokratiklik Düzeyi Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alfa	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
Katılım 1	0,513	0,681**	0,949	Özgürlük 1	0,456	0,553**	0,767
Katılım 2	0,474	0,653**	0,949	Özgürlük 2	0,603	0,623**	0,738
Katılım 3	0,446	0,658**	0,949	Özgürlük 3	0,443	0,676**	0,847
Katılım 4	0,449	0,688**	0,949	Özgürlük 4	0,659	0,702**	0,729
Katılım 5	0,430	0,638**	0,950	Özgürlük 5	0,681	0,635**	0,735
Katılım 6	0,400	0,613**	0,950	Özgürlük 6	0,752	0,693**	0,731
Katılım 7	0,517	0,712**	0,949	Özgürlük 7	0,801	0,752**	0,727
Katılım 8	0,559	0,744**	0,949	Özgürlük 8	0,814	0,745**	0,726
Katılım 9	0,525	0,728**	0,949	Özgürlük 9	0,752	0,765**	0,725
Katılım10	0,547	0,709**	0,949	Özgürlük10	0,554	0,639**	0,738
Katılım11	0,443	0,664**	0,949	Özgürlük11	0,766	0,705**	0,728
Katılım12	0,407	0,631**	0,950	Özerklik 1	0,656	0,662**	0,868
Katılım13	0,496	0,655**	0,949	Özerklik 2	0,728	0,748**	0,864
Katılım14	0,518	0,697**	0,949	Özerklik 3	0,700	0,698**	0,866
Katılım15	0,443	0,611**	0,950	Özerklik 4	0,544	0,590**	0,876
Katılım16	0,436	0,600**	0,950	Özerklik 5	0,687	0,699**	0,866
Katılım17	0,454	0,649**	0,950	Özerklik 6	0,659	0,685**	0,868
Katılım18	0,521	0,695**	0,949	Özerklik 7	0,701	0,711**	0,866
Katılım19	0,562	0,734**	0,948	Özerklik 8	0,611	0,594**	0,871
Katılım20	0,485	0,698**	0,949	Özerklik 9	0,620	0,624**	0,871
Katılım21	0,487	0,705**	0,949	Özerklik 10	0,682	0,666**	0,867
Katılım22	0,496	0,721**	0,949	Özerklik 11	0,547	0,575**	0,874
Katılım23	0,502	0,713**	0,949	Özerklik 12	0,641	0,645**	0,869
Katılım24	0,479	0,644**	0,950	Özerklik 13	0,532	0,514**	0,874
Faktör 1: Katılım		Özdeğer: 5,488	Varyansı Açıklama Oranı: %43,320	Cronbach's Alpha=0,901			
Faktör 2: Özgürlük		Özdeğer: 1,751	Varyansı Açıklama Oranı: %13,822	Cronbach's Alpha=0,789			
Faktör 3: Özerklik		Özdeğer: 1,365	Varyansı Açıklama Oranı: %10,775	Cronbach's Alpha=0,845			

**p<0,01; Kaiser-Meyer-Olkin(KMO): 0,933; Bartlett's Küresellik Testi: $\chi^2=24320,183$ p<0,001

3.4. Veri Analizi

Araştırmada öncelikle nitel değişkenler (demografik ve diğer bireysel özellikler) için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri yüzde dağılımları yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile betimlenmiştir. Sürekli değişkenlerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini tespit etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Söz konusu nicel değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup iki grup karşılaştırması için Bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında

Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcıların demografik ve bazı bireysel özelliklerine ilişkin bulgular, ölçek ve alt boyutlarının betimlenmesine ilişkin bulgular ve ölçek ve alt boyut ortalamalarının demografik ve bazı bireysel özelliklere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik ve Bazı Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	19	15,20	249	36,89
	Erkek	106	84,80	426	63,11
Yaş	21-30	-	-	123	18,22
	31-40	53	42,40	258	38,22
	41-50	34	27,20	222	32,89
	51 ve üstü	38	30,40	72	10,67
Kardeş Sayısı	1-4	26	20,80	503	74,52
	5-8	35	28,00	154	22,81
	9-12	64	51,20	18	2,67
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	7	5,60	33	4,89
	Lisans	69	55,20	531	78,67
	Yüksek Lisans/Doktora	49	39,20	111	16,44
Anne Eğitim Durumu	Yok	20	16,00	99	14,67
	İlköğretim	73	58,40	323	47,85
	Ortaöğretim	16	12,80	169	25,04
	Ön lisans Ve Üzeri	16	12,80	84	12,44
Baba Eğitim Durumu	Yok	5	4,00	24	3,56
	İlköğretim	50	40,00	222	32,89
	Ortaöğretim	8	6,40	261	38,67
	Ön lisans Ve Üzeri	62	49,60	168	24,89
Mesleki Kıdem Yılı	0-5	-	-	108	16,00
	6-10	-	-	141	20,89
	11-15	48	38,40	126	18,67
	16-20	30	24,00	135	20,00
	21-25	11	8,80	108	16,00
	26 ve üzeri	36	28,80	57	8,44
Yöneticilik Kıdem Yılı	0-5	49	39,20	-	-
	6-10	29	23,20	-	-
	11-15	10	8,00	-	-
	16-20	10	8,00	-	-
	21-25	13	10,40	-	-
	26 ve üzeri	14	11,20	-	-
Toplam		125	100,0	675	100,0

Araştırmaya toplam 125 yönetici, 675 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, anne-baba eğitim durumu ve mesleki kıdem süresine göre dağılımını içeren Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %15,63'ünün yönetici, %84,37'sinin ise öğretmen olduğu görülmektedir. 125 kişiden oluşan yöneticilerin

%84,80'inin erkek ve %15,20'sinin kadın olduğu, katılımcıların büyük çoğunluğunun erkek olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin 21-30 yaş arasında katılımcıya sahip olmadığı, %42,40'ının 31-40 yaş aralığında olduğu, %27,20'sinin 41-50 yaş arasında olduğu, %30,40'ının da 51 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiştir. En çok katılımcının 31-40 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin %51,20'sinin 9-12 arası kardeşe sahip olduğu, %20,80 1-4 arası kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin %55,20'sinin lisans, %39,20'sinin lisansüstü, %5,60'ının da ön lisans öğrenime sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin anne ve baba eğitim durumları incelediğinde en yüksek yüzdeleri, %58,40'ının annesinin eğitim durumunun ilköğretim olduğu, %46,60'ının babasının eğitim durumunun ön lisans ve üzeri olduğu görülmüştür. Yöneticilerin %38,40'ının mesleki kıdem yılının 11-15 yıl arasında, %37,6'sının da 21 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. 0-5 ve 6-10 yıl arasında hiç veri olmamasının sebebi ile 21-30 yaş arasında hiç katılımcı olmamasının sebebini beraber değerlendirerek, yöneticilerin meslek hayatlarının ilk yıllarına öğretmenlikle başlayıp daha sonra yöneticiliğe geçtiği şeklinde düşünülebilir.

%62,4'ünün yöneticilik kıdem yılının 10 yıl ve altında olduğu tespit edilmiştir. 31-40 yaş arası katılımcının daha çok olduğu düşünülürse bu oranın sebebi anlaşılabilir.

Ankete katılan 675 öğretmenin %63,11'inin erkek, %36,89'unun kadın olduğu, yine yöneticilerde olduğu gibi öğretmenlerde de kadınların az olduğu ancak nispeten daha dengeli bir dağılım olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin %38,22'sinin 31-40 yaş aralığında en çok katılımcıya sahip olduğu tespit edilmiştir. %74,52'sinin 1-4 arası kardeşe sahip olduğu, %2,67'sinin 9-12 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerde bu durumun tersi görülmüştür. Öğretmenlerin %78,67'sinin lisans, %16,44'ünün lisansüstü öğrenime sahip olduğu, %47,85'inin annesinin eğitim durumunun ilköğretim olduğu, %38,67'sinin babasının eğitim durumunun ortaöğretim olduğu ve %36,89'unun mesleki kıdem yılının 10 yıl ve altında, %63,11'inin de 11 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'te yöneticiler ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin branşlarının, demokrasi seminerlerine katılım, sendika üyelik ve sivil toplum örgütü (STÖ) üyeliği durumlarının dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.

Okul ve Katılımcıların Bazı Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
		f	%	f	%
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	25 ve altı	-	-	24	3,56
	26-50	28	22,40	132	19,56
	51-75	39	31,20	177	26,22
	76-100	24	19,20	120	17,78
	101-125	18	14,40	183	27,11
	126 ve Üzeri	16	12,80	39	5,78
Demokrasi Seminerine Katılım	Katıldım	39	31,20	147	21,78
	Katılmadım	86	68,80	528	78,22
Sendika Üyeliği	Evet	102	81,60	396	58,67
	Hayır	23	18,40	279	41,33
Sivil Toplum Örgütü Üyeliği	Var	20	16,00	90	13,33
	Yok	105	84,00	585	86,67
Öğretmenlerin Branşı	Matematik	-	-	120	17,78
	Türkçe	-	-	111	16,44
	Teknoloji Tasarım	-	-	60	8,89
	Bilişim Teknolojileri	-	-	18	2,67
	Görsel Sanatlar	-	-	18	2,67
	Fen Ve Teknoloji	-	-	81	12,00
	Müzik	-	-	18	2,67
	Beden Eğitimi	-	-	33	4,89
	Sosyal	-	-	45	6,67
	Din	-	-	48	7,11
	Yabancı Dil	-	-	84	12,44
	Diğer	-	-	30	4,44
	Okul Öncesi	-	-	9	1,33
Toplam		125	100,0	675	100,0

Tablo 4'teki bulgulara göre yöneticilerin, hiçbirinin 25 ve altı sayıda öğretmen olan kurumda çalışmadığı, %31,20'sinin çalıştığı kurumda 51-75 arası öğretmen bulunduğu, %68,80'inin demokrasi seminerine katılmadığı, %81,60'ının sendika üyeliğinin olduğu ve %84'ünün sivil toplum örgütü üyeliği olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ise %27,11'inin çalıştığı kurumda 101-125 arası öğretmen bulunduğu, %78,22'inin demokrasi seminerine katılmadığı, %58,67'sinin sendika üyeliğinin olduğu ve %86,67'sinin sivil toplum örgütü üyeliği olmadığı belirlenmiştir. Katılımcılar yöneticilerin büyük çoğunluğunun sendika üyeliği olduğu ancak sivil toplum örgütü üyeliği olmadığı tespit edilmiştir. Sendika üyeliği konusunda daha çok teşvik olduğu düşünülebilir. Öğretmen katılımcıların da sivil toplum üyeliğinin yüzde olarak oldukça az olduğu söylenebilir. Diğer

tarafından öğretmenlerin %17,78'inin en büyük oranla matematik branşında olduğu, ikinci olarak ise %16,44'lük oranla Türkçe branşında görev aldıkları ve %1,33'lük en düşük oranla okul öncesi öğretmenliği branşında oldukları belirlenmiştir.

4.2. “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği” ve Alt Boyutlarının Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeğinin "katılım" alt boyutuna ilişkin maddelere ait betimsel istatistikler gerek yönetici gerekse öğretmenler açısından karşılaştırılarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Katılım Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılım Alt Boyutu	GRUP	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	$\bar{X}$	SS	p
		%	%	%	%	%			
Maddeler									
1-) Yönetim, okul kurallarını ilgililerin (öğretmen, diğer personel ve öğrenciler) görüşlerini alarak oluşturur.	Ö	7,1	12,4	24,9	43,1	12,4	3,41	1,08	<0,05
	Y	0,0	2,4	22,4	60,8	14,4	3,87	0,67	
2-) Öğretmenin ders yükü, yönetici ve öğretmenle birlikte kararlaştırılır.	Ö	5,3	13,3	24,4	39,1	17,8	3,51	1,09	<0,05
	Y	0,0	11,2	21,6	39,2	28,0	3,84	0,96	
3-) Haftalık ders dağılımları yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırılır.	Ö	8,4	13,8	29,3	32,0	16,4	3,34	1,16	<0,05
	Y	7,2	0,0	4,8	55,2	32,8	4,06	1,01	
4-) Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırır.	Ö	13,3	15,1	27,1	32,9	11,6	3,14	1,21	<0,05
	Y	7,2	4,8	34,4	42,4	11,2	3,46	1,00	
5-) Okul kütüphanesine alınacak kitaplar, öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak, zümre öğretmenleri ve yöneticiler tarafından kararlaştırılır.	Ö	21,8	12,9	23,1	30,2	12,0	2,98	1,34	<0,05
	Y	0,8	10,4	41,6	43,2	4,0	3,39	0,76	
6-) Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırır.	Ö	15,6	14,7	23,1	31,6	15,1	3,16	1,29	<0,05
	Y	7,2	10,4	25,6	24,8	32,0	3,64	1,23	
7-) Okulda yürütülecek eğitsel kol etkinlikleri, öğrenci görüşleri de alınarak yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanır.	Ö	11,6	16,0	30,2	26,7	15,6	3,19	1,22	<0,05
	Y	0,0	6,4	26,4	52,0	15,2	3,76	0,79	
8-) Ders araç-gereçlerinin kullanımı, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak planlanır.	Ö	4,9	15,6	25,3	36,9	17,3	3,46	1,10	<0,05
	Y	0,0	0,0	28,0	47,2	24,8	3,97	0,73	
9-) Okulun parasal kaynaklarının planlamasında öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerin kendileriyle ilgili konularda görüşleri dikkate alınır.	Ö	13,3	14,7	26,7	26,2	19,1	3,23	1,29	<0,05
	Y	8,0	0,8	26,4	42,4	22,4	3,70	1,08	
10-) Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanır.	Ö	7,1	11,1	31,1	34,7	16,0	3,41	1,10	<0,05
	Y	0,8	2,4	19,2	52,8	24,8	3,98	0,78	
11-) Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanır.	Ö	14,7	12,4	24,9	29,8	18,2	3,24	1,30	<0,05
	Y	11,2	5,6	12,8	55,2	15,2	3,58	1,16	
12-) Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanır.	Ö	12,0	12,4	19,1	32,9	23,6	3,44	1,30	<0,05
	Y	0,0	7,2	17,6	44,0	31,2	3,99	0,88	
13-) Okulda öğretmenlerin de içinde yer alacağı çalışma gruplarının belirlenmesinde yönetim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	Ö	5,3	9,3	25,3	39,6	20,4	3,60	1,08	<0,05
	Y	0,0	3,2	32,0	34,4	30,4	3,92	0,87	
14-) Okulda öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı anlayışa dayalı iletişim vardır.	Ö	3,1	10,2	15,6	46,2	24,9	3,80	1,03	<0,05
	Y	0,8	2,4	2,4	53,6	40,8	4,31	0,71	
15-) Okulda işlerin hızlandırılması için yönetim, iletişimi kolaylaştıracak önlemleri alır.	Ö	2,7	7,6	22,7	44,9	22,2	3,76	0,97	<0,05
	Y	0,0	3,2	8,8	52,8	35,2	4,20	0,73	
16-) Öğretmenler kurulunda herkesin görüş ve önerilerini sunmasına özen gösterilir.	Ö	3,1	6,7	19,6	35,1	35,6	3,93	1,05	<0,05
	Y	0,0	2,4	1,6	38,4	57,6	4,51	0,66	
17-) Okul yönetimi, öğretmen, diğer personel, öğrenci ve velinin gereksinim duyduğu bilgileri sağlar.	Ö	2,7	5,3	25,8	40,9	25,3	3,81	0,96	<0,05
	Y	0,0	2,4	17,6	46,4	33,6	4,11	0,77	
18-) Yönetim, mesleki yenileşmeleri paylaşımları için öğretmenleri işbirliğine yöneltir.	Ö	4,9	9,8	31,1	36,9	17,3	3,52	1,04	<0,05
	Y	,0	,0	11,2	68,0	20,8	4,10	0,56	
19-) Okul yönetimi öğretmenleri, ilgilerini çekebilecek değişik eğitsel etkinlikler için yönlendirir	Ö	8,4	13,8	32,0	31,6	14,2	3,29	1,13	<0,05
	Y	0,0	0,0	47,2	35,2	17,6	3,70	0,75	
20-) Yönetim başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini dikkate alır.	Ö	19,1	19,1	22,7	24,0	15,1	2,97	1,34	<0,05
	Y	0,0	15,2	14,4	57,6	12,8	3,68	0,89	
21-) Öğretmen ve diğer personel, çalışmalarını dikkate alınarak ödüllendirilir.	Ö	13,3	16,0	23,6	28,9	18,2	3,23	1,29	<0,05
	Y	0,0	11,2	10,4	53,6	24,8	3,92	0,89	
22-) Öğretmen ve diğer personelin performans değerlendirme ölçütleri yönetici tarafından kendilerine açıklanır.	Ö	21,8	18,2	24,0	25,3	10,7	2,85	1,31	<0,05
	Y	0,0	8,0	25,6	36,8	29,6	3,88	0,93	
23-) Öğretmenin performans değerlendirmesinde, kendilerinin ve öğrencilerinin görüşleri yönetim tarafından dikkate alınır.	Ö	16,0	16,0	34,7	23,6	9,8	2,95	1,19	<0,05
	Y	0,0	2,4	33,6	36,0	28,0	3,90	0,84	
24-) Öğretmen ve diğer personelin değerlendirme sonuçları, yönetim tarafından kendilerine açıklanır.	Ö	20,9	16,4	24,4	26,7	11,6	2,92	1,31	<0,05
	Y	4,8	3,2	37,6	29,6	24,8	3,66	1,04	

Tablo 5 incelendiğinde, "katılım" boyutunu oluşturan 24 maddenin tamamında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu maddelerin tamamında, yöneticilerin öğretmenlere kıyasla okulu daha demokratik bulduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile yönetimin demokratikliği bakımından katılım alt boyutunda öğretmenler yöneticilere göre daha olumsuz görüşler belirtip okulun demokratiklik düzeyini daha az demokratik bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul yönetimlerinin demokratikliği bakımından katılım alt boyutunda, olumsuz görüş belirttikleri (Likert tipi 5'li derecelemede orta düzey olan 3'ün altında kalan) maddelerden ilki ($\bar{X}=2,85$) ortalamasına sahip olan, "Öğretmen ve diğer personelin performans değerlendirme ölçütleri yönetici tarafından kendilerine açıklanır" maddesidir. Burada öğretmenlerin, yönetimin performans değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olmadığını ve kendilerine yeterince açık bir ifadeyle bildirilmediğini belirtip bu konuda olumsuz görüş sunmuşlardır. Bu maddedeki ifadenin olası sonuçlarını düşünecek olursak, yeterince açık anlaşılır olmayan veya yeterli bilgilendirme yapılmayan ölçütlerin sonucunda insanlar nasıl davranması gerektiğini tam olarak bilemeyebilir, gösterecekleri performans sonucunda nasıl dönüt alacakları belli olmadığı için eşit ve hakkaniyetli şartlar oluşmadığını düşünüyor olabilirler. ($\bar{X}=2,92$) ortalamasına sahip "Öğretmen ve diğer personelin değerlendirme sonuçları, yönetim tarafından kendilerine açıklanır" maddesi incelendiğinde yine burada da performans ölçütlerinin açık anlaşılır olmaması ve değerlendirme sonucunun da kendilerine açıklanmaması öğretmenlerde eşit ve adaletli dağılım yapılmıyor düşüncesi oluşturuyor olabilir. ($\bar{X}=2,95$) ortalamaya sahip "Öğretmenin performans değerlendirmesinde, kendilerinin ve öğrencilerinin görüşleri yönetim tarafından dikkate alınır" maddesi ve ($\bar{X}=2,97$) ortalamaya sahip "Yönetim başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini dikkate alır" bu iki maddede de önceki maddeler gibi değerlendirilebilir. Yöneticilerin öğretmen performanslarını değerlendirmede ve ödüllendirmede açık anlaşılır açıklamalarda bulunmadığı şeffaflık felsefesini benimsemediği, okuldaki öğretmen ve diğer paydaşların fikirlerine başvurmadığı ya da dikkate alınmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. ($\bar{X}=2,98$) ortalamasına sahip "Okul kütüphanesine alınacak kitaplar, öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak, zümre öğretmenleri ve yöneticiler tarafından kararlaştırılır" maddesinde ise öğretmenler kendi okutacakları derslerde en fazla başvuru alan ders materyallerinden biri olan ders kitapları konusunda söz sahibi olmayı ve seçme hakkının olmasını istedikleri düşünülebilir. Ancak

devlet okullarındaki ders kitapları sene başında Mili eğitim Bakanlığı tarafında ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Bu ülke genelinde bir uygulama olduğu için lokal seçimler yapmayı mümkün kılmamaktadır.

Katılım boyutunda öğretmenlerin diğer maddelere göre daha olumlu görüş bildirdikleri maddeler ise "Öğretmenler kurulunda herkesin görüş ve önerilerini sunmasına özen gösterilir" ($\bar{X}=3,93$), "Okulda öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı anlayışa dayalı iletişim vardır" ($\bar{X}=3,80$) ve "Okul yönetimi, öğretmen, diğer personel, öğrenci ve velinin gereksinim duyduğu bilgileri sağlar" ($\bar{X}=3,81$) şeklinde sıralanmıştır. Yönetimin öğretmen, öğrenci ve velilere gerekli bilgilerin paylaşımını sağladığı, öğretmen ve yönetim arasında etkili bir iletişim olduğu ve öğretmen kurulu toplantılarında fikirlerin sunulmasına önem verildiği konularında olumlu görüşlerin belirtildiği tespit edilmiştir. Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeğinin katılım boyutuna ilişkin maddelerin tamamında yönetici görüşleri bütün ortalama değerleri 5'li Likert tipi derecelemede orta düzey olan 3'ün üzerindedir. Yönetici görüşlerinin tüm maddelerde öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeğinin "özgürlük" alt boyut maddelerine yönelik betimsel istatistikler ve karşılaştırmalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Özgürlük Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Özgürlük Alt Boyutu	GRUP	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	$\bar{X}$	SS	p
		%	%	%	%	%			
Maddeler									
1-) Öğretmen, okutacağı ders kitaplarını, isteği doğrultusunda önerilenler arasından kendisi seçer.	Ö	37,3	9,3	23,1	20,4	9,8	2,56	1,32	>0,05
	Y	31,2	13,6	19,2	32,0	4,0	2,64	1,23	
2-) Öğretmen ve diğer personel, mesleğinin gerektirdiği özene uygun olarak ne giyeceğine kendi karar verir.	Ö	5,8	7,1	19,1	32,4	35,6	3,85	1,15	>0,05
	Y	8,8	12,8	8,8	35,2	34,4	3,74	1,30	
3-) Öğretmen, istediğinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alır.	Ö	4,4	9,3	25,8	35,1	25,3	3,68	1,09	<0,05
	Y	0,0	5,6	29,6	24,0	40,8	4,00	0,97	
4-) Öğretmen, okulda oluşturulan komisyonlarda isteği doğrultusunda görev alır.	Ö	5,3	9,8	30,2	34,2	20,4	3,55	1,08	<0,05
	Y	0,0	10,4	35,2	24,0	30,4	3,74	1,01	
5-) Öğretmen ve diğer personel, istediğinde kendini kişisel yönden geliştirme programlarına (yüksek lisans-doktora) katılır.	Ö	3,1	4,9	26,7	29,8	35,6	3,91	1,04	>0,05
	Y	0,0	12,8	24,0	23,2	40,0	3,90	1,07	
6-) Öğretmen, diğer personel, veli ve öğrenciler görüş ve eleştirilerini, yönetime çekinmeden iletir	Ö	1,8	10,2	19,6	36,0	32,4	3,87	1,04	<0,05
	Y	0,0	0,0	16,0	39,2	44,8	4,29	0,73	
7-) Öğretmen ders saatlerine ilişkin isteklerini yönetime rahatlıkla iletir	Ö	0,9	9,3	22,2	34,2	33,3	3,90	1,00	<0,05
	Y	0,0	0,0	14,4	36,0	49,6	4,35	0,72	
8-) Öğretmen eğitim ve öğretimle ilgili sorunlarını yönetime iletir	Ö	0,9	10,7	16,4	36,4	35,6	3,95	1,01	<0,05
	Y	0,0	0,0	8,8	43,2	48,0	4,39	0,65	
9-) Öğretmen ve diğer personel, işi ile ilgili kararları, kişisel ya da takımla alma konusunda özendirilir	Ö	3,6	10,2	33,3	35,1	17,8	3,53	1,01	<0,05
	Y	0,0	4,8	28,0	35,2	32,0	3,94	0,89	
10-) Öğretmen ya da diğer personel değer yargılarına uymayan yönetim isteklerine direnir..	Ö	4,9	9,3	37,3	29,8	18,7	3,48	1,05	>0,05
	Y	4,8	4,8	50,4	27,2	12,8	3,38	0,94	
11-) Okulda çalışanlar, mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletir	Ö	2,7	8,4	27,1	40,9	20,9	3,69	0,98	<0,05
	Y	0,0	0,0	39,2	20,0	40,8	4,02	0,90	

Tablo 6 incelendiğinde, "özgürlük" boyutunu oluşturan 11 maddenin 4'ünde (1., 2., 5. ve 10. maddeler) yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken ($p>0,05$), diğer 7 maddede ise yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ($p<0,05$) olduğu saptanmıştır. Farklılık gözlenen bu 7 maddenin tamamında, yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha olumlu olduğu, bir diğer anlatımla yönetimin demokratikliğine ilişkin özgürlük alt boyutundaki 7 madde için öğretmenlerin daha olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6'e göre, öğretmenlerin okul yönetimlerinin demokratikliğine ilişkin özgürlük alt boyutunda, yöneticiler ile aralarında fark olduğu 7 maddeden en olumsuz görüş belirttikleri maddelerden ilki olan ($\bar{X}=3,53$) ortalama ile "Öğretmen ve diğer personel, işi ile ilgili kararları, kişisel ya da takımla alma konusunda özendirilir" maddesidir. Burada öğretmenler işleri ilgili kararlar alırken kendi inisiyatiflerinin geçerli olmadığı yönetimin belirlediği sabit kurallara tabi olduklarını düşünüyor olabilirler. Bir diğeri ($\bar{X}=3,55$) ortalama ile "Öğretmen, okulda oluşturulan komisyonlarda isteği doğrultusunda görev alır" maddesidir.

Okuldaki komisyonlarda görev dağılımı yapılırken her zaman gönüllülük esası göz önüne alınmıyor olabilir. ($\bar{X}=3,68$) ortalama ile "Öğretmen, istediğinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alır" maddesinde öğretmenlerin örgütlenme konusunda pek özgür olmadıklarını düşündüklerini söylenebilir. ($\bar{X}=3,69$) ortalama ile "Okulda çalışanlar, mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletir" maddesinde de öğretmenlerin yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri söylenebilir. Burada öğretmenlerin yüksek lisans, doktora eğitimi ya da okul dışında herhangi bir kurs alma isteği karşısında okul yönetimi kolaylaştırıcı davranmıyor olabilir. Bunun sebepleri arasında da ders programları hazırlanırken öğretmenlere verilmesi gereken izinlerin düzenlenmesinde sorun yaşanabileceğini düşünmüş olabilirler. Diğer taraftan, "Öğretmen, okutacağı ders kitaplarını, isteği doğrultusunda önerilenler arasından kendisi seçer" maddesine gerek yöneticiler ($\bar{X}=2,64$) ve gerekse öğretmenler ($\bar{X}=2,56$) olumsuz yaklaşım göstermişlerdir. Katılım alt boyutunda da bahsedildiği üzere yine ders kitabı seçiminde hem yönetici hem öğretmenlerin özgür olmadıklarını belirttikleri söylenebilir. Diğer tüm maddelerde öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin ortalama değerlerinin 5'li Likert tipi derecelemede orta düzey olan 3'ün üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeğinin "özerklik" alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler ve karşılaştırmalar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Özerklik Alt Boyutu	GRUP	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	$\bar{X}$	SS	p
		%	%	%	%	%			
Maddeler									
1-) Okulda, yönetim tarafından öğretmenlerin yer aldığı çalışma grubuna gereken karar yetkileri verilir.	Ö	4,4	5,3	36,4	35,1	18,7	3,58	1,00	<0,05
	Y	0,0	0,0	33,6	24,0	42,4	4,09	0,87	
2-) Öğretmen, rehberi olduğu eğitsel kolun işleyiş ilke ve kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırır.	Ö	3,6	11,6	33,3	33,8	17,8	3,51	1,03	<0,05
	Y	0,0	7,2	30,4	28,8	33,6	3,89	0,96	
3-) Öğretmen, okul ve sınıf yaşantısına yönelik kısa ve orta dönemli planlamaları yapar.	Ö	2,2	8,0	30,2	38,2	21,3	3,68	0,97	>0,05
	Y	0,0	5,6	28,8	44,8	20,8	3,81	0,83	
4-) Öğretmen, sınıfa ait parasal harcamaları öğrencilerle birlikte planlar.	Ö	8,4	14,2	28,0	31,1	18,2	3,36	1,18	>0,05
	Y	7,2	15,2	37,6	19,2	20,8	3,31	1,17	
5-) Öğretmen, ders saatlerinin dışında kalan zamanlarda öğrencileriyle eğitsel amaçlı etkinlikleri planlar.	Ö	4,9	14,2	36,4	29,8	14,7	3,35	1,05	>0,05
	Y	0,0	22,4	31,2	30,4	16,0	3,40	1,01	
6-) Öğretmen, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanır	Ö	4,9	10,7	24,9	33,8	25,8	3,65	1,12	<0,05
	Y	0,0	12,8	20,8	28,8	37,6	3,91	1,05	
7-) Öğretmen, sınıfta öğretim amaçlı düzenlemeleri yapar.	Ö	2,2	6,2	22,2	41,3	28,0	3,87	0,97	>0,05
	Y	0,0	12,0	21,6	42,4	24,0	3,78	0,95	
8-) Öğretmen, sınıfı ile ilgili sorunları yönetime taşımadan çözer.	Ö	0,9	5,3	29,8	44,4	19,6	3,76	0,86	<0,05
	Y	0,0	24,8	35,2	31,2	8,8	3,24	0,93	
9-) Okuldaki öğrenci kulüpleri öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile yürütülür	Ö	1,8	8,0	29,8	37,8	22,7	3,72	0,96	<0,05
	Y	0,0	12,8	48,0	13,6	25,6	3,52	1,01	
10-) Öğretmen, öğrenci-veli görüşlerine göre kendini değerlendirerek geliştirir.	Ö	1,3	5,3	31,1	43,1	19,1	3,73	0,87	>0,05
	Y	0,0	0,0	36,0	52,0	12,0	3,76	0,65	
11-) Öğretmen, mesleki açıdan kendine ilişkin değerlendirmesini (öz değerlendirme) başkalarına yansıtır.	Ö	4,4	10,2	37,3	32,9	15,1	3,44	1,01	>0,05
	Y	0,0	4,8	40,0	48,0	7,2	3,58	0,70	
12-) Öğretmen, ulaşmak istediği mesleki hedefini dile getirir.	Ö	3,1	8,0	28,9	33,3	26,7	3,72	1,04	>0,05
	Y	0,0	7,2	35,2	44,0	13,6	3,64	0,81	
13-) Öğretmen, meslek ahlakına uygun davranışları kendiliğinden sergiler.	Ö	0,4	3,6	14,2	32,9	48,9	4,26	0,86	<0,05
	Y	0,0	3,2	14,4	59,2	23,2	4,02	0,71	

Tablo 7'ye göre özerklik boyutunu oluşturan 13 maddenin 7'sinde (3., 4., 5., 7., 10., 11. ve 12. maddeler) yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yok iken ($p>0,05$), diğer 6 maddede ise yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ($p<0,05$) saptanmıştır. Bu maddelere ilişkin ortalama değerleri incelendiğinde; ($\bar{X}=3,58$) ortalamayla "Okulda, yönetim tarafından öğretmenlerin yer aldığı çalışma grubuna gereken karar yetkileri verilir" maddesi ve ($\bar{X}=3,51$) ortalamayla "Öğretmen, rehberi olduğu eğitsel kolun işleyiş ilke ve kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırır" maddelerinde öğretmenler yöneticilere göre olumsuz görüş bildirmişlerdir. Maddeler değerlendirildiğinde okulda belli sabit kuralların olduğu ve fazla esnek olmadığı düşünülebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin, kendileri ve öğrencilerin karar alma ve verme aşamasında fazla söz sahibi olmadıklarını düşündükleri söylenebilir. ($\bar{X}=3,65$) ortalamayla "Öğretmen,

gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini kullanır" maddesinde yine öğretmenler yöneticilere göre daha olumsuz görüş belirtmişlerdir.

($\bar{X}=3,24$) ortalama sahip "Öğretmen, sınıfı ile ilgili sorunları yönetime taşımadan çözer" maddesinde yöneticiler öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Burada yöneticiler her sorunun kendilerine taşınmasını istemeyip bazı sorunları öğretmenlerin kendilerinin çözmesini istiyor olabilirler. ($\bar{X}=3,52$) ortalamaya sahip "Okuldaki öğrenci kulüpleri öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile yürütülür" maddesinde yöneticiler öğretmenlere göre daha olumsuz görüş sunmuşlardır. Yöneticiler öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliğini yeterli bulmuyor olabilir. ($\bar{X}=4,02$) "Öğretmen, meslek ahlakına uygun davranışları kendiliğinden sergiler" maddesinde de yöneticiler öğretmenlere göre daha olumsuz görüş belirtmişlerdir.

4.3. “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği” ve Alt Boyut Ortalamalarının Demografik ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri öğretmen ve yöneticilerin farklı bireysel özelliklerine göre de karşılaştırılmış olup 0,05 önemlilik düzeyinde bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu çerçevede anlamlı farklılıklar tespit edilen analiz sonuçlarına çalışmada yer verilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimin Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	Gruplar	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	Öğretmen	3,33	0,80	0,000*
	Yönetici	3,88	0,54	
Özgürlük	Öğretmen	3,63	0,69	0,001*
	Yönetici	3,85	0,62	
Özerklik	Öğretmen	3,66	0,64	0,700
	Yönetici	3,68	0,55	
Genel Yönetimin Demokratikliği	Öğretmen	3,49	0,66	0,000*
	Yönetici	3,82	0,50	

* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, "özerklik" alt boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > 0,05$), "katılım" ve "özgürlük" alt boyutları ile genel yönetimin demokratikliği ölçeği için yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılıklar tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Ortalama değerleri incelendiğinde, katılım ve özgürlük ve genel olarak yönetimin demokratikliği açısından öğretmenlerin yöneticilere göre daha olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	Cinsiyet	Yönetici			Öğretmen		
		$\bar{X}$	SS	p	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	Kadın	3,95	0,71	0,519	3,26	0,80	0,070
	Erkek	3,86	0,51		3,38	0,79	
Özgürlük	Kadın	4,25	0,86	0,002*	3,60	0,65	0,402
	Erkek	3,78	0,55		3,64	0,72	
Özerklik	Kadın	3,56	0,47	0,288	3,65	0,58	0,742
	Erkek	3,71	0,57		3,67	0,67	
Genel Yönetimin Demokratikliği	Kadın	3,91	0,67	0,380	3,44	0,61	0,164
	Erkek	3,80	0,47		3,52	0,68	

* $p < 0,05$

Buna göre, yöneticiler için sadece "özgürlük" boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Ortalama değerleri incelendiğinde, kadın yöneticilerin ($\bar{X} = 4,25$) erkek yöneticilere ($\bar{X} = 3,78$) göre "özgürlük boyutunda daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	Yaş	Yönetici			Öğretmen		
		$\bar{X}$	SS	p	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	21-30	-	-	0,000*	3,68	0,54	0,000*
	31-40	3,84	0,57		3,27	0,79	
	41-50	3,57	0,36		3,24	0,86	
	51 ve üstü	4,20	0,48		3,27	0,86	
Özgürlük	21-30	-	-	0,023*	3,79	0,59	0,002*
	31-40	3,77	0,70		3,58	0,73	
	41-50	3,71	0,55		3,66	0,72	
	51 ve üstü	4,08	0,51		3,43	0,61	
Özerklik	21-30	-	-	0,112	3,83	0,61	0,000*
	31-40	3,58	0,55		3,63	0,65	
	41-50	3,70	0,65		3,67	0,63	
	51 ve üstü	3,82	0,43		3,42	0,57	
Genel Yönetimin Demokratikliği	21-30	-	-	0,001*	3,75	0,49	0,000*
	31-40	3,75	0,54		3,44	0,65	
	41-50	3,64	0,42		3,46	0,70	
	51 ve üstü	4,07	0,44		3,35	0,67	

* $p < 0,05$

Buna göre, yöneticiler için özerklik alt boyutu dışında ($p > 0,05$), diğer alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Ortalama değerleri incelendiğinde, 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında mesleki deformasyon ve tükenmişliğe uğramadıkları ayrıca daha enerjik ve dinamik olmalarından dolayı diğer yaş guruplarına göre daha olumlu görüş bildirmiş olabilecekleri düşünülebilir. Bununla birlikte, 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin katılım, özgürlük ve genel demokratikleşme ölçeğine ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplarındaki yöneticilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yöneticiler için ise öğretmenlerin tersi olarak diğer yaş gruplarına göre 51 yaş ve üzeri olanların daha olumlu olmasının tecrübeye bağlı olarak daha kolay kontrol sağlayabilip hoşgörünün arttığı düşünülebilir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	Yönetici			Öğretmen		
		$\bar{X}$	SS	p	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	Önlisans	3,87	0,45		3,43	0,96	
	Lisans	3,85	0,63	0,843	3,31	0,81	0,187
	Lisansüstü	3,91	0,44		3,45	0,69	
Özgürlük	Önlisans	3,72	0,65		3,28	0,79	
	Lisans	3,68	0,53	0,001*	3,53	0,68	0,008*
	Lisansüstü	4,11	0,70		3,79	0,72	
Özerklik	Önlisans	3,92	0,65		3,40	0,52	
	Lisans	3,60	0,56	0,169	3,67	0,62	0,059
	Lisansüstü	3,76	0,57		3,68	0,72	
Genel Yönetimin Demokratikliği	Önlisans	3,85	0,54		3,39	0,75	
	Lisans	3,75	0,56	0,201	3,48	0,65	0,291
	Lisansüstü	3,92	0,44		3,57	0,64	

* $p < 0,05$

Buna göre, gerek yönetici gerekse öğretmenler açısından sadece özgürlük alt boyutunda eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p < 0,05$). Ortalama değerleri incelendiğinde, lisansüstü eğitime sahip öğretmen ve yöneticilerin özgürlük alt boyutunda ön lisans ve lisans mezunlarından daha olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesinin artmasının bu konuda daha olumlu etki etmiş olduğu düşünülebilir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin yöneticiler için yöneticilik kıdemi ve öğretmenler için mesleki kıdemine göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerde Mesleki Kıdem ve Yöneticilerde Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	Mes. Kıdem Yön. Kıdemi	Yönetici			Öğretmen		
		$\bar{X}$	SS	p	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	0-10 yıl	3,83	0,54	0,002*	3,51	0,69	0,000*
	11-20 yıl	3,72	0,54		3,33	0,82	
	21 yıl ve üzeri	4,20	0,43		3,08	0,85	
Özgürlük	0-10 yıl	3,87	0,65	0,134	3,65	0,70	0,025*
	11-20 yıl	3,68	0,59		3,69	0,70	
	21 yıl ve üzeri	4,00	0,54		3,50	0,66	
Özerklik	0-10 yıl	3,78	0,62	0,005*	3,74	0,63	0,003*
	11-20 yıl	3,42	0,38		3,67	0,65	
	21 yıl ve üzeri	3,78	0,45		3,52	0,60	
Genel Yönetimin Demokratikliği	0-10 yıl	3,82	0,51	0,007*	3,60	0,59	0,000*
	11-20 yıl	3,63	0,49		3,50	0,68	
	21 yıl ve üzeri	4,04	0,43		3,29	0,67	

* $p < 0,05$

Test sonuçları, yöneticiler için özgürlük alt boyutu dışında ($p > 0,05$), diğer alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin yöneticilik kıdemi ve mesleki kідeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p < 0,05$). Ortalama değerleri incelendiğinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilirken, buna karşılık yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan yönetici görüşlerinin diğer gruplardaki yöneticilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem artışının öğretmen ve yöneticiler için ters etki yaptığı söylenebilir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin sendika üyelik durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	Sendika Üyeliği	Yönetici			Öğretmen		
		$\bar{X}$	SS	p	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	Evet	3,87	0,55	0,771	3,22	0,80	0,000*
	Hayır	3,91	0,54		3,50	0,76	
Özgürlük	Evet	3,79	0,56	0,016*	3,53	0,69	0,043*
	Hayır	4,13	0,79		3,69	0,70	
Özerklik	Evet	3,69	0,59	0,637	3,59	0,63	0,000*
	Hayır	3,63	0,38		3,77	0,64	
Genel	Evet	3,80	0,50	0,490	3,40	0,66	0,000*
Yönetimin Demokratikliği	Hayır	3,88	0,52		3,61	0,63	

* $p < 0,05$

Buna göre, yöneticiler için sadece "özgürlük" boyutunda sendika üyelik durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilirken ($p < 0,05$), öğretmenlerde ise tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerin sendika üyelik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Ortalama değerleri, bir sendikaya üye olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, bir sendikaya üye olan yöneticilerin de sadece "özgürlük" boyutunda daha olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Sendikaya üye olan yöneticilerin hak ve özgürlük konusunda daha bilinçli olup özgürlük alt boyutuna ilişkin sendika üyeliği olmayan yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirmiş olabilirler. Sendika üyeliği olan öğretmenler de yine aynı sebepten katılım, özgürlük ve özerklik boyutunda sendika üyeliği olmayanlara göre daha olumsuz görüş bildirmiş olabilirler. Bunun sebebi içinde bulundukları duruma karşı daha fazla beklenti içinde olmaları, daha fazla katılım, özgürlük ve söz sahibi olmak istedikleri için olabilir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin STK üyelik durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcıların Yönetimin Demokratiklik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin STK Üyelik Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek/ Alt Boyutlar	STK Üyeliği	Yönetici			Öğretmen		
		$\bar{X}$	SS	p	$\bar{X}$	SS	p
Katılım	Evet	4,26	0,49	0,000*	3,12	0,79	0,006*
	Hayır	3,80	0,52		3,37	0,79	
Özgürlük	Evet	4,12	0,47	0,033*	3,63	0,65	0,885
	Hayır	3,80	0,64		3,62	0,70	
Özerklik	Evet	3,88	0,27	0,093	3,48	0,60	0,004*
	Hayır	3,65	0,59		3,69	0,64	
Genel Yönetimin Demokratikliği	Evet	4,13	0,34	0,003*	3,34	0,61	0,017*
	Hayır	3,76	0,51		3,52	0,66	

* $p < 0,05$

Buna göre, yöneticiler için özerklik, öğretmenler için özgürlük alt boyutu dışında genel ölçek ve diğer alt boyutlara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri STK üyelik durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir ($p < 0,05$). Ortalama değerleri, STK üyeliği olan öğretmenlerin katılım, özerklik ve genel olarak yönetimin demokratikliğine ilişkin görüşlerinin olmayanlara göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Sendika üyeliğinde olduğu gibi sivil toplum kuruluşuna üye olmanın da getirdiği nitelikler sonucu kararlara katılım sonucu daha fazla söz sahibi olma özerklik alt boyutu açısından da kendi kararlarını verme açısından daha fazla özgürlük alanı beklentisi içinde olabilirler. Bunun tersi olarak STK üyeliği olan yöneticilerin katılım, özgürlük ve genel olarak yönetimin demokratikliğine ilişkin görüşlerinin olmayanlara göre daha olumlu olduğunu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı tartışmalar yer almaktadır. Araştırma ve uygulama için öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada, “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği” kullanılarak Ankara İli Keçiören ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından okul yönetimlerinin demokratiklik düzeyine ilişkin görüşlerinin alınması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak kullanılan anket 125 yönetici ve 675 öğretmen üzerinde uygulanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğunu erkek yöneticiler oluşturduğu için bulgular büyük oranda erkek yöneticilerden sağlanmıştır. Son zamanlarda okullarda kadın yöneticilerin daha çok yer alması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özendirici yaklaşımlar olsa da bunun henüz yeterli olmadığı söylenebilir. Kadın ve erkek yönetici sayılarının birbirine yakın olduğu bir evrende çıktılarının ve bulguların daha homojen olacağı düşünülebilir. Yöneticilerin mesleki kıdemlerinin en az 11 yıldan başladığı gözlemlenmiştir. Buradan yöneticilerin meslek hayatına ilk önce öğretmen olarak başlayıp belli bir tecrübe kazandıktan sonra yönetici oldukları sonucu çıkarılabilir. Yöneticilerin yarıya yakın bir kısmının yöneticilik kıdeminin 5 yıl ve daha az olduğu sonucu çıkmıştır. Yöneticilerde demokrasi seminerine katılmayanların sayısı katılanların sayısının yaklaşık iki katıdır.

Demokrasi hakkında bilgi ve bilinç kazanma amacıyla demokrasi seminerlerine katılmanın faydalı olacağı kabul edilirse yöneticilerin üçte ikisinin bu bilinçten yoksun olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı durum sivil toplum örgütüne üyelik konusunda da karşımıza çıkmaktadır. Sivil toplum örgütü üyeliği olmayan yöneticiler olanların beş katıdır. Yöneticilerin demokrasi ortamı oluşturabilmesi ve bunu devamlı kılabilmesi için öncelikle kendi bilgi sahibi olup bunu yaşama aktarması beklenebilir. Hem iş hem sosyal hayatında demokrasiyi yaşama taşıyıp deneyim kazanabilmesi için demokrasi seminerine katılım ve sivil toplum üyeliğine önem verilmesi ve özendirici çalışmalar yapılması okul yönetiminin daha demokratik olmasına katkı sağlayabilir. Yöneticilerin demokrasi semineri ve sivil toplum üyeliklerinin aksine sendika üyelikleri olanlar büyük çoğunluk oluşturmuştur. Ancak bulgular incelendiğinde sadece özgürlük boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edilmiş olması sendika üyeliği olup olmaması durumunun yöneticiler için çok fazla bir fark oluşturmaması düşündürücü bulunabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri kadın olup erkeklerin sayısı kadınların iki katını oluşturmaktadır. Yine kadın katılımcı sayısının az olduğu fakat yöneticilerle karşılaştırınca nispeten daha homojen bir dağılım olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin beşte birinden azının yüksek lisans ya da doktora yaptığı belirlenmiştir. Bu durumun yöneticilerdeki oranı üçte birinden daha fazla olduğu düşünülürse öğretmenlerin lisansüstü öğrenime çok fazla rağbet etmediği sonucu çıkarılabilir. Sebebi düşünülecek olursa öğretmenlik mesleğinde lisansüstü eğitimin terfi açısından bir fark yaratıp fayda sağlamaması düşünülüyor olabilir. Son yıllarda yüksek lisans eğitimi ile ilgili izin yönergesi çıkarılmış olsa da ders programı ayarlamasında ve ders dışı zamanlarda lisansüstü eğitime devam etmenin zorlayıcı olduğu, buna karşın öğretmenin kendi isteği ve imkanlarıyla kendini geliştirme gayesinden öteye gidilemediği düşünülüp tercih edilmiyor olabilir.

Araştırma sonucunda, “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği” nin "katılım" boyutunu oluşturan 24 maddenin tamamında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmış olup, maddelerin tamamında, öğretmenler yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler okulda yönetimin demokratiklik düzeyini yöneticilere kıyasla daha düşük bulmuşlardır. Kararlara katılım olarak incelendiğinde; Aksay ve Ural'ın (2008), Yavuz Tabak'ın (2017) çalışmaları sonuç bakımından örtüşüp, yönetsel kararlara katılma düzeyinin öğretimsel kararlara katılma düzeyinden düşük çıktığı sonucu çıkmıştır. Burada öğretmenlerin daha çok sınıf ve eğitim

kısımında söz sahibi olabildikleri, yönetim kısmında o kadar etkili olamadıkları ya da düşüncelerinin fazla dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu doğrultuda okullardaki demokratiklik düzeyine göre yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. 1999 yılında yapmış olduğu çalışmada Polat da yöneticilerin demokratik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Bir okuldaki demokrasinin varlığı ilk olarak öğretmenlerden değil yöneticilerden geçmektedir. Yöneticiler okuldaki demokrasi seviyesini düşük olarak yorumlamayı, kendine yönelik bir eleştiri olarak görüp daha yanlı ve pozitif yönde cevaplar vermiş olabilirler. Diğer yandan bu konuda öğretmenlere o kadar yük binmediği için de öğretmenler daha objektif cevaplar vermiş olabilir.

Katılım boyutu incelendiğinde öğretmenlerin, performans değerlendirme ölçütlerinde yönetim tarafından yeterince bilgilendirme yapılmadığı, performans değerlendirme sonuçlarının kendilerine açıklanmadığı, öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmadığı, yine başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin dikkate alınmadığı düşüncesinde oldukları sonucuna varılabilir. Açık olmayan ölçütler dolayısıyla haklı bir ödüllendirmenin olmadığını düşünüyor olabilirler. Öğretmenlerin, yönetim tarafından daha açık, anlaşılır, şeffaf ve herkesin bilgi sahibi olduğu, yönetim haricindeki paydaşların da görüşlerinin alındığı performans değerlendirme ve ödüllendirme yapıldığı bir okul ortamı istedikleri düşünülebilir. Buna karşılık öğretmenler, öğretmenler kurulunda herkesin görüş ve önerilerini sunmasına özen gösterilmesi, öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı anlayışa dayalı iletişimin olması ve yönetimin, öğretmen, diğer personel, öğrenci ve velinin gereksinim duyduğu bilgileri sağlaması konularında ise öğretmenlerin diğer hususlara göre daha olumlu yaklaşım içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, katılım boyutuna yönelik tüm hususlarda okul yöneticilerinin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Yavuz Tabak (2017) 'ın ve Polat (1999)'ın çalışmalarında benzer bulgulara rastlanmış; yöneticiler kendilerini daha demokratik olarak değerlendirirken öğretmenler her zaman aynı fikirde olmayıp daha eleştirel ve olumsuz yaklaşım yöneticileri otokratik olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumu kişilerin kendine yönelik objektif değerlendirme yapma konusunda zayıf kalması olasılığını düşünerek değerlendirebiliriz. Gül ve Saraç (2018) 'ın yaptığı çalışmada da öğretmenlerin yönetimi demokratik olarak nitelendirmediği, hakkaniyete dikkat edilmediği, yeniliklere açık olunmadığı ve

öğretmenlerin fikirlerine önem verilmediği sonuçları çıkmıştır. Diğer yandan Kaymakçı, Öztürk, Palancı ve Kırpık (2015) 'ın çalışmasında katılımcıların çoğunun okul ortamının demokratik olduğunu düşündükleri sonucu çıkmıştır. Bu farklılığın sebebini kişilerin ve yönetimin tutum ve demokrasi algısının farklılık göstermesi olarak yorumlanabilir. İletişim, paylaşım, adalet ve demokratik tavır ve davranışlar arttıkça bunun okul ortamına yansıdığı düşünülmektedir.

Araştırmada, “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçeği”nin "özgürlük" boyutunu oluşturan 11 maddenin 4'ü dışında diğer 7 maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bu maddelerde öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işi ile ilgili kararları kişisel ya da takımla alma hususunda yeterince özendirilmedikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Okulda oluşturulan komisyonlara katılımı her zaman gönüllülük esasının gözetilmediği zaman zaman istekleri dışında da komisyonlarda görev almak durumunda oldukları sonucuna varılabilir. Mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alma konusunda da teşvik edilmedikleri düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bunların sebepleri okul yönetiminin karar alma süreçlerine öğretmenleri katmadığı ya da onların düşüncelerini çok fazla hesaba katmadan karar almasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul kütüphanesine alınacak ve derslerde okutulacak kitaplara karar verme aşamasında hem öğretmen hem de yöneticilerin olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiş. Zencirci (2003), yaptığı çalışmada buna benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Bunun nedeninin, Milli Eğitim Bakanlığının kitapları eğitim öğretim yılı başlamadan seçip, basıp, dağıttığı ve devlet okullarında farklılık olmaması için her okula aynı kitabı dağıttığı dolayısıyla seçme şansı olmadığı için olduğu düşünülebilir. Okulun sosyoekonomik çevresini bilen, öğrencileri tanıyan, onların ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyesini daha kolay tespit edebilen öğretmen ve yöneticilerin bu istekleri gayet doğal ve mantıklı karşılanabilir. Her okulun çevre ve şartı farklı olabildiği göz önüne alınırsa öğrencilerin ihtiyaçları da farklılık gösterebilir. Okulu ve çevreyi tanıyan öğretmen ve yöneticiler o ihtiyaçlar doğrultusunda kitap ve kaynak seçmek istiyor olabilir.

Bu çalışmada, "özerklik" boyutundaki 13 maddenin 6'sında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, yer aldıkları çalışma gruplarında gereken karar yetkilerinin olmadığı, rehberi olduğu eğitsel kol çalışmalarında ilke ve kuralları öğrencilerle beraber kararlaştırma yetkilerinin olmadığı, ders dışı

zamanlarda okulun uygun olan kısımlarını kullanma konusunda eksiklikler olduğu düşüncelerinde oldukları söylenebilir. Yöneticiler bu konularda öğretmenlere göre daha olumlu görüşler sunarken öğretmenler daha olumsuz görüşler sunmuşlardır. Buna karşın, "Öğretmen, sınıfı ile ilgili sorunları yönetime taşımadan çözer", "Okuldaki öğrenci kulüpleri öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile yürütülür" ve "Öğretmen, meslek ahlakına uygun davranışları kendiliğinden sergiler" maddelerinde ise yöneticilerin öğretmenlere göre daha olumsuz görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni yönetim ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliğinden dolayı karşılıklı beklentilerin farkında olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler daha fazla özgürlük ve özerklik yani inisiyatif istediği ancak yöneticilerin bu konuda kısıtlayıcı tutum göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Tam tersine yöneticiler de her sorunun kendilerine getirilmesinden hoşlanmıyor ve bazı çözümlerin öğretmenler tarafından bulunması ve onlara taşınmadan sorunların çözülmesini istiyor olabilir. Yine yöneticiler öğretmenlerin öğrencilere daha fazla özgürlük alanı tanıyıp onlara kararlara katılım ve söz hakkı vermesini ayrıca öğretmenlerin mesleki etik kurallara daha çok uymasını beklemektedir. Burada bahsi geçen durumlar; çalışmaların daha düzenli yapıp zamanında teslimi veya derslere zamanında girilmesi gibi konular olarak düşünülmüş olabilir. Burada göze çarpan durum ise öğretmenlerin yöneticilerden beklediği ve aynı şekilde yöneticilerin öğretmenlerin genel ve öğrencilere karşı tavırlarında beklentilerinin hemen hemen aynı olmasıdır. Yani her iki kesim de kendi astlarına karşı daha özgür alan bırakarak ve onların da düşüncelerini önemseyerek kararlar almasını beklemekte ancak bu beklentilerinin yeterince karşılanamadığını düşünmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak hala okullarımızda otoriter yaklaşımın hakim olduğu demokrasiden daha çok disiplin ve düzeni korumak amacıyla otokratik bir yaklaşım benimsendiği düşünülebilir. Bu da demokrasinin henüz yerleşmediği içselleştirilemediği ve bu konuda daha çok adım atılması gerektiğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Yönetimin demokratiklik düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri araştırma sonuçları açısından genel olarak değerlendirildiğinde, özerklik alt boyutu dışında öğretmenlerin yöneticilere göre katılım ve özgürlük alt boyutları ile genel olarak yönetimin demokratikliği bakımından daha olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte; "özgürlük" boyutunda kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zencirci'nin (2003) çalışmasında ise cinsiyet ile 3 boyut arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özdaş, Ekinci ve

Bindak'ın (2014) çalışmasında bu çalışmaya benzer olarak kadın öğretmenlerin Katılım, Özgürlük ve Özerklik düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak genellikle bu çalışmaya benzer olarak Koç (2008), Yalçın (2007), Yalçın Durmuş ve Demirtaş'ın (2009), Yavuz Tabak(2017) çalışmalarında da kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu, 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin katılım, özgürlük ve genel demokratikleşme ölçeğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha genç ve dinamik olmasından kaynaklı daha girişken ve istekli olduğu düşünülebilir. Diğer yandan 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha yorgun, mesleki deformasyona ve tükenmişliğe uğramış olma ihtimalleri göz önünde bulundurulabilir. Özbek'in (2016) çalışmasında ise yöneticilerin yaşı ile demokratiklik düzeylerin hiçbirisi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Lisansüstü eğitime sahip öğretmen ve yöneticilerin özgürlük alt boyutunda daha olumlu görüş belirttikleri, Bu duruma benzer olarak Başaran, Aksoy ve Kıvanç'ın (2019) çalışmasında da lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları, lisans ve ön lisans eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Demokrasi bilinci eğitim ile olmaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça demokrasi bilincinin de artması bu durumun sebebi olabilir.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu, Zencirci'nin (2003) ve Alakaş'ın (2016) çalışmalarında da bu durumu desteklemektedir. Buradan da anlaşılabileceği gibi genellikle kıdem ile demokratik düzey arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Öğretmenlerde meslek kıdem yılı 21-25 yıl olanların katılım düzeyi ortalamasının, meslek kıdem yılı 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 26 yıl ve üzeri olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Taçman'ın (2006) yapmış olduğu çalışmada da katılım boyutunda kıdemi fazla olan katılımcıların düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerde meslek kıdem yılı 21-25 yıl olanların özerklik düzeyi ortalamasının, meslek kıdem yılı 6-10 yıl olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebini meslekte nispeten daha yeni olan öğretmenlerin daha yaratıcı, hevesli, dinamik olmasını ve yeniliklere açık olup bunu gerçekleştirmek için harcanacak enerji ve isteğe sahip oldukları düşünülebilir. Bunun tersi olarak yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan yönetici görüşlerinin daha olumlu olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebeplerini de kıdem arttıkça tecrübenin arttığını buna paralel olarak sorunlarla daha etkin başa çıkabildiğı, kontrolü elden kaçırma korkusu olmadan daha hoşgörölü ve teşvik edici düşünmeleri olabilir.

Bir sendikaya üye olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu sonucu çıkmıştır. Bunun sebepleri arasında sendikaların varoluş amaçlarına uygun olarak daha eleştirel, haksızlığa karşı ses çıkarmaya daha eğilimli olabilirler. Daha fazla söz ve kararlara katılım hakkı, daha fazla özgürlük alanı talep edebilir bu sebeple daha eleştirel yaklaşmış olabilirler. Bir sendikaya üye olan yöneticilerin de sadece "özgürlük" boyutunda daha olumsuz görüş belirttikleri, öğretmenlere göre daha az olumsuz yaklaştıkları düşünülebilir. Bunun sebebi kendi yönetimine karşı daha olumlu bir bakış açısıyla bakması ve var olan durumun yeterli olduğu kanısında olması olabilir.

Sivil toplum kuruluşu üyeliğı olan öğretmenlerin daha olumsuz yaklaşım sergiledikleri görölmüştür. Bunun sebebini de yine sivil toplum kuruluşu üyeliğı olmayan öğretmenlere nazaran okulda olması gereken demokratik ortam konusunda daha fazla bilinç sahibi olmaları ve olay ve durumlara karşı daha eleştirel yaklaştıkları düşünülebilir. Sivil toplum kuruluşu üyeliğı olmayan yöneticilerin daha olumsuz yaklaşım içerisinde oldukları söylenebilir. Bunun sebebi de yine sivil toplum kuruluşlarının demokrasi ve insan hakları bilincini daha fazla edindikleri ve buna paralel davranışlar sergiledikleri düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu alt bölümde, araştırmanın amacı, kapsamı ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki kısımda özetlenerek verilmektedir.

Uygulamaya yönelik verilebilecek öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenlerin okul yönetimlerinin demokratikliğı bakımından katılım konusundaki görüşleri dikkate alınarak, yönetim tarafından performans değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunun daha açık ve net bir biçimde öğretmenlere bildirilmesine dikkat edilmesi faydalı olabilir. Performans değerlendirmesinde, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde ve kütüphanelere alınacak kitaplar konularında öğrenci ve öğretmenlerin de görüşlerine başvurulmasının katılımcılık bağlamında öğretmen eleştirilerini azaltacağı gibi uygulamada da fayda sağlayacağı değerlendirilebilir.

- Öğretmenlerin okul yönetimlerinin demokratikliğine yönelik olarak özgürlük konusundaki görüşleri doğrultusunda; öğretmenlerin işi ile ilgili kararları alma, oluşturulan komisyonlarda isteği doğrultusunda görev alma ve istediğinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alma noktasındaki özgürlüklerin artırılması, gerek bakanlık gerekse okul yöneticileri tarafından dikkate alınması gereken hususlar olarak değerlendirilebilir.
- Yönetimin demokratikliği açısından özerklik boyutunda; yönetim tarafından öğretmenlerin yer aldığı çalışma grubuna gereken karar yetkilerinin verilmesi, öğretmenin rehberi olduğu eğitsel kolun işleyiş ilke ve kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırması ve gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini kullanması bakımından gerekli önlemlerin alınarak öğretmenlere daha çok özerklik verilmesi önemli görünmektedir.
- Yönetimin demokratiklik düzeyi genel olarak yorumlandığında özellikle katılım ve özgürlük boyutlarında öğretmen yaklaşımlarının daha olumlu olması için eksik ve aksak olduğunu düşündükleri uygulamaların gözden geçirilip, gerekli görülen düzeltme ve iyileştirmelerin yapılması daha demokratik bir okul ortamı sağlanmasında etkili olabilir.
- Her bireyin demokrasinin bir yaşam şekli olduğunu bilmesi için bunu yaşayarak öğrenmesi gereklidir. Bu bağlamda okullardaki ders, müfredat ve yaşam alanlarının bunu destekler şekilde düzenlenmesi ve uygulamada kolaylıklar sağlanıp özendirici çalışmalar yapılması fayda sağlayabilir.
- Yönetim içinde demokratik ilkelerden bahsedebilmek için yönetici ve öğretmenlerin demokrasi hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bunu sağlamak amacıyla araştırmada da ortaya çıkan bulgulara dayanarak demokrasi ve okullarda demokrasi ortamını yaşatıp uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler çoğaltılıp teorik bilgiden ziyade uygulama teknikleri üzerine çalışmalar yürütülebilir.
- Hem öğretmen, hem personel hem de öğrenciler okulda kendi irade ve değer yargıları ile vazifelerine uygun fiillerde bulunmaları bakımında özendirilmelidir. Demokrasiyi her kademedede (yönetici, öğretmen, personel, öğrenci ve veli) uygulamalı, tüm paydaşları sürece dahil edip toplu bir bilinç oluşturulmalıdır. Velileri de sürece dahil

etmek için okuldaki sosyal etkinlikler artırılıp çeşitli etkinliklerle ve halk eğitimleri de devreye sokarak bu süreç daha etkili kılınabilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalar için sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

- Bu araştırmanın evreni kapsamında Ankara'daki bir ilçedeki devlet ortaokullarından veri toplanmış, çalışma yürütülmüş ve sonuçlandırılmıştır. Bu çerçevede, farklı evrenleri oluşturan farklı iller ve farklı okullarda yönetimin demokratiklik düzeyinin belirlenmesine yönelik bilimsel çalışmalar yapılması; konuyla ilgili mevcut durumun betimlenmesi, ilgili kurum-kuruluş ve yöneticilere önemli veri-bilgi kaynağı oluşturulması, okul yönetiminin demokratikleşmesi ve bilim evrenindeki alanyazına katkıları bakımından önemli görülmektedir.
- Bu çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Okulda demokrasinin ve bireylere etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adugit, Y. (2013). Özgürlüğün kısa tarihi. *FLSF(Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 16, 63-93. <http://www.flsfdergisi.com/sayi16/63-94.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ağaoğlu- Bakır, A. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ağca, H. (1993). *Ailede eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Vakfı
- Akan, D. (2014).Öğretmen algılarına göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2). 35-48. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/698047> sayfasından erişilmiştir.
- Alakaş, M. (2016). *Öğretmen görüşüyle okul yönetimlerinin demokratiklik düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, L. (1999). Teachers in a changing culture: Building democratic schools. *Management in Education*. 13(1) , 18- 19.
- Alptekin, A. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin demokratik okul kültürünün algılanmasına yönelik görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Angell, V.A. (1991). Democratic climates in elementary classrooms: A review of theory and research. *Theory and Research in Social Education*, 19, 241-266. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1991.10505640>
- Apple, W. M. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar* (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot
- Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, 20-27.

- Avrupa Konseyi. (2012). *Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*.
http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Description_TU.asp sayfasından erişilmiştir.
- Aydemir, H. & Aksoy, N. D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265- 279.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydoğan, İ. & Kukul, F. (2003). Öğretmenler ile öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının analizi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 3(11), 23-32.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Cevizkabuğu
- Baran-Saygı, S. (2010). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum geliştirmesinde aile, öğretmen ve okul yönetimini algılama biçimleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, İ. E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1-2), 111-116.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/520/6522.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul*. Ankara: Feryal
- Başaran, H., Aksoy, Ö. N. & Kıvanç, T. (2019). Okul örgütlerinde yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından öğretmenlerde değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği), *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 158-170. <https://dergipark.org.tr/asead/issue/43544/524029> sayfasından erişilmiştir.
- Baştürk, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baykal, D. (1970). *Siyasal katılma*. Ankara: Sevinç.
- Bayram, F. & Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.

- Bıçak, İ. & Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 257-279.
- Biçer, B. (2007). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokratik kültür kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Birleşmiş Milletler Ankara Enformasyon Merkezi (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi* http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_righs_turkce.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Okulda yönetim süreçleri ve işleri*. Ankara: Pegem.
- Bülbül, S. (1989). *Demokrasi için eğitim*. Ankara: TED
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: TDV
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: TDV
- Ceylan- Uyanık, S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Committee of Ministers of the Council of Europe. (1985). Recommendation of the committee of ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools. *Council Of Europe Committee Of Ministers*, 85(7), 1-3.
- Committee of Ministers of the Council of Europe. (2002). Recommendation rec (2002) 12 of the committee of ministers to member states on education for democratic citizenship. *Council Of Europe Committee Of Ministers*, 1-7.
- Council of Europe (2005). *Education for democratic citizenship, 2001-2004*, Strasbourg, 22.12.2004, EC.

- Cribblez, L. (1999). Requirements for a democratic education organization, *Studies in Philosophy and Education*, 18, 107-119. <https://doi.org/10.1023/A:1005191422134>
- Çayır, K. (2003). İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: Ders kitaplarının yazımı. M. Bağlı (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: insan haklarına duyarlı ders kitapları için* (s.21-45). İstanbul: Türk Tarih Vakfı.
- Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi, Ankara: Pegem.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dahl, R. A. (2001), *Demokrasi üstüne* (B. Kadioğlu, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *Leadership in Education*, 4(1), 39-56.
- Demir, M.K. (2003). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demoulin, D.F. & Kolstad, R. (2000), Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in a democracy for teacher education students. *College Student Journal*, 34 (3), 417-422.
- Derdiman, R. C. (2006). *Anayasa hukukunun genel esasları ve Türk anayasa düzeni*. İstanbul: Alfa Aktüel
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (T. Yılmaz, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim* (B. Ata & T. Öztürk, Çev.) Ankara: Pegem.
- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem.
- Duman, B. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarının geliştirilmesindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Durgun, Ş. (2005). *Batı demokrasilerinde ve Türkiye’de parlamenter yapılar ve parlamenterlerin temsil gücü*. Ankara: Nobel.
- Eden, D. (2001). Who controls the teachers? Overt and covert control in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 29, 97-111. <https://doi.org/10.1177/0263211X010291007>
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Emir, S. & Kaya, Z. (2016). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-89. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/844> sayfasından erişilmiştir.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 120–136.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Yelkentepe.
- Giritli, İ. & Sarmaşık, J. (2001). *Anayasa hukuku; genel esaslar- Türk anayasa hukuku(2. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333-356. <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- Gömleksiz, M. N. & Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14. http://zgfdergi.com/Makaleler/315722388_17_01_Gomleksiz-Cetintas.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gören, Ç. & Karadaş, M. (1997). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Metinler.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi(Demokratik okul yöntemi). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-25. <https://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36186/406822> sayfasından erişilmiştir.

- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya.
- Gül, İ. & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 155-172. DOI: 10.20860/ijoses.435764
- Gülen- Morhayim, B. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gülmez, M. (1998). *Belgelerle insan hakları eğitimi birleşmiş milletlerin on yılı*. Ankara: TODAİE.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE.
- Gülmez, M. (2004, Mayıs). *İnsan hakları uluslararası hukukunda insan hakları ve demokrasi eğitimi hakkı*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8 sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürkan, T. (1993, Mayıs). *Zorunlu eğitimde öğretim programları*. Zorunlu Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Handy, C. & Roberts, A. (1990). *Understanding schools as organizations*. England: Penguin.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 227-246.
- Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim planlaması ve yönetim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Holmes, E. (1991). Democracy in elementary school classrooms. *Social Education*, 55, 176-178.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Bangalore: Macmillan India.
- Hürfikir, Y. (2004). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler derslerinin demokrasi eğitimindeki yeri: öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlara etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İba, Ş. (2008). *Anayasa hukuku ve siyasal kurumlar*. Ankara: Legal.
- Kabasakal, K. A., Şahin, S. G., Kelecioğlu, H., Gelbal, S., Atar, B. & Doğan, N. (2015). Lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 247-270.
- Kahraman, S.G. (2004). *Radikal demokrasi ve vatandaşlık: Liberal ve komüniteryan yaklaşımlarla bir karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, N. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf ve branş öğretmenlerinin davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karakuş, P. (2017). *Sosyal sistem olarak okul ve çevre* [Slideplayer Sunusu]. <https://slideplayer.biz.tr/slide/10692319/> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karcı, M. (2008). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının temel değerleri üzerine bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(16), 40-64.
- Kepenekçi, Y.K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 353–361.
- Kepenekçi, K.Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı.
- Kıncal, R. (2004, Mayıs). *Demokrasi eğitimi*, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koç, Y. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kontaş, H. (1997). *Avrupa Topluluğu'na girişte Türk eğitim sisteminde liselerin demokratikleşme süreci*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Korkmaz, H.E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2016). Yeni okul sistemi (4+4+4) uygulamasının yansımaları. *Pegem Atıf İndeksi*, 0, 163-174. <http://dx.doi.org/10.145227/9786053183563b2.011>
- Köse, A., Uzun, M. & Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 61-83.
- Kuş, Z., Sönmez, Ö. F. & Karatekin K. (2011). Okulda yaşam biçimi olarak demokrasi eğitimi. *X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildirileri 1*, 607-612.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzu, B. (2014). Demokrasi-resmi ideoloji-sivil toplum. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 47 (1), 335-369.
- MEB. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 25212, Ağustos.
- MEB. (2004a). Millî eğitim bakanlığı demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2564, 1-9.
- MEB. (2004b). *T. C. Resmi Gazete*, 29072, Temmuz.
- MEB. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 25699, Ocak.
- MEB. (2009). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 27305, Temmuz.
- MEB. (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun (6287). *T.C. Resmi Gazete*, 28261, Nisan.
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *T.C. Resmi Gazete*, 28735, Ağustos.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeli-yayimlandi/icerik/564> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2019). Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2> sayfasından erişilmiştir.
- Metin, T. (2006). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyi (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 S. K., T. C. Resmi Gazete, 14574, Haziran.
- Morrison, K.A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.
- Nazlı, S. (2000). *Aile danışması*. Ankara: Nobel.
- O'Brien, L. M. (2005). Social foundations of education and democracy: Teacher education for the development of democratically-oriented teachers. *Educational Foundations*, 19(3-4), 33-44.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from talis*. Paris: OECD Publications. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 934-946.
- Onur, M. & Gençdoğan, B. (2005). Ana-baba tutumunun demokratik tutum üzerindeki etkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 1.
- O'shea, K. (2004). *Demokratik vatandaşlık eğitimi terimler sözlüğü*. Council of Europe, http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/GlossaryEDC_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Osler, A. & Starkey H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.

- Özan, M.B., Türkoğlu, A.Z. & Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özbek, B. (2015). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 59-70. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.677>
- Özdamar, K. (2001). *Spss ile biyoistatistik* (4.Basım). Eskişehir: Kaan.
- Özdaş, F., Ekici, A. & Bindak, R. (2014). Analyzing teachers' attitudes towards democracy in terms of some variables, *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 15(3), 65-81.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem.
- Patterson, J.L. (1993). *Leadership for tomorrow's schools*. VA: Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Polat-Oğur, S. (1999). *Genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeyinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Price, C. (2008, February). *The democratic classroom: sharing power to improv learning and educate citizens*. Paper presented at The Annual Meeting of the APSA Teaching and Learning Conference, San Jose California.
- Print, M., Susanne, Ø. & Nielsen H.S. (2002). Education for democratic processes in schools and classroom. *European Journal of Education*. 37(2), 193-210.
- Riley, C.F. (2011). *Democratic ideals and practices in three public elementary classrooms*. Doktora Tezi, Northern Illinois Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Departmanı, Illinois.

- Satıcı, Ö. (1998). *Yönetim nedir?* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi-ailenin toplumdaki yeri*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Schou, L.R. (2001), Democracy in education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 317–329. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011886727055> sayfasından erişilmiştir.
- Sejersen, T.B. (2008). “I vow to thee my countries” – the expansion of dual citizenship in the 21st century. *International Migration Review*, 42, 523-549. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.00136.x>
- Şahin, A.Ç. (1995). *İlköğretim okullarında yönetimin demokrasi ve otokrasi boyutları arasındaki yeri (Afyon ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin-Fırat, N. (2009), İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *e- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 748-759. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185905> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2002b). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1), 167-182.
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Amaç.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Terzi, A.R. (2003). Bilgi toplumunda eğitim ve okul. *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 58-63.

- Tezgel, R. (2006). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri*. Ankara: TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu.
- Toprakçı, E. (1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Eğitim ve Yönetim*, 1(1), 1-8.
- Tunç, H. (2008). Demokrasi türleri ve müzakereci demokrasi kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1-2), 1113-1132. http://webftp.gazi.edu.tr/hukuk/dergi/12_42.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türk, E. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığında yapısal değişmeler: Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türköne, M. (2007). *Siyaset*. Ankara: Lotus.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. General Conference At Its Eighteenth Session Paris, 19 November, http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (1978). International congress on the teaching of human rights final document. *Universal Human Rights*, 1(3), 89-98. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032644> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining\(2011\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining(2011).aspx) sayfasından erişilmiştir.
- Üstün, A. & Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 77-90.
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*. 1(4), 367-380.

- Wallin, D. (2003). Student leadership and democratic schools: A case study. *NASSP Bulletin*, 87(636), 55-78.
- Williams, L., Cate, J. & O'Hair, M.J. (2009). The boundary-spanning role of democratic learning communities: Implementing the ideals. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 452- 472.
- World Bank. (1999). *Education sector strategy*. World Bank: Human Development Network.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 15-22.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yalçın-Durmuş, G. & Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121-138. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000079630/5000183657> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, B. (2009). Çoğulcu demokrasi anlayışı ve insan hakları. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 283-302. http://webftp.gazi.edu.tr/hukuk/dergi/13_12.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz-Tabak, B. (2017). *Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (11), 593-602.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *GÜ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41.

- Yeşilmen, F. (2016). *Okul yönetimi, örgütsel iletişim ve okul yönetiminde yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2004). *Demokrasi sivil toplum kuruluşları ve yönetim*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım E. (2005). Bir modernite rüyası: Ailenin sonu mu? Kütahya yetiştirme yurdu örneği. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür Araştırma Dergisi*, 2(8), 95-101.
- Yılmaz, D. (2002). *Üniversiteliler için vatandaşlık bilgisi*. Konya: Çizgi.
- Yılmaz, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı sınıf ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: katılım, özgürlük ve özerklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 86-114.

EKLER

EK-1. Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Ölçekleri

YÖNETİMİN DEMOKRATİKLİK DÜZEYİ ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Sayın: Öğretmen;

Bu anket, “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Demokratiklik Düzeyi” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise bulunduğunuz okulun demokratiklik düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Her bir madde için düşüncenizi en doğru yansıtan seçeneği işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz olarak doldurmanız önemlidir. Toplanan bilgi ve görüşler amacı dışında kullanılmayacaktır. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Danışman:

Doç. Dr. Ayhan URAL

Çiğdem ÇETİN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

cetincigdem06@gmail.com

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğu doldurarak belirtiniz.

1	Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek
2	Yaşınız: ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üstü
3	Öğrenim durumunuz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
4	Annenizin öğrenim durumunu lütfen belirtiniz:...
5	Babanızın öğrenim durumunu lütfen belirtiniz:...
6	Siz dahil kardeş sayınızı lütfen belirtiniz:...
7	☐ Okul Öncesi Öğretmeni ☐ Branşınız ☐ Matematik ☐ Türkçe ☐ Teknoloji ve Tasarım ☐ Bilişim Teknolojileri ☐ Görsel Sanatlar ☐ Fen ve Teknoloji ☐ Müzik ☐ Beden Eğitimi ☐ Sosyal Bilgiler ☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ☐ Yabancı Dil ☐ Diğer
8	Meslekteki kıdeminizi lütfen yıl olarak belirtiniz: ☐ 0-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21-25 Yıl ☐ 26 Yıl ve Üzeri
9	Okulun öğretmen sayısı: ☐ 25 ve daha az ☐ 26-50 ☐ 51-75 ☐ 76-100 ☐ 101-125 ☐ 126 ve üzeri
10	Konusu demokrasi olan herhangi bir seminere/ kursa katılma durumunuz: ☐ Katıldım ☐ Katılmadım
11	Sendika üyeliğiniz var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
12	Herhangi bir sivil toplum örgütüne(dernek, vakıf, topluluk, vb.) üyelik durumunuz: ...üyeliğim/üyeliklerim var ...yok

II. BÖLÜM: Yönetim Demokratiklik Düzeyi

Açıklama:

Aşağıda yönetimin demokratiklik düzeyine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeye ilişkin görüşünüzü; **1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman** seçeneklerinden birini

Lütfen okulunuzdaki uygulamaları dikkate alarak size uygun olan seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Yönetim, okul kurallarını ilgililerin (öğretmen, diğer personel ve öğrenciler) görüşlerini alarak oluşturur.	①	②	③	④	⑤
2.	Öğretmenin ders yükü, yönetici ve öğretmenle birlikte kararlaştırılır.	①	②	③	④	⑤
3.	Haftalık ders dağılımları yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırılır.	①	②	③	④	⑤
4.	Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırır.	①	②	③	④	⑤
5.	Okul kütüphanesine alınacak kitaplar, öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak, zümre öğretmenleri ve yöneticiler tarafından kararlaştırılır.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırır.	①	②	③	④	⑤
7.	Okulda yürütülecek eğitsel kol etkinlikleri, öğrenci görüşleri de alınarak yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanır.	①	②	③	④	⑤
8.	Ders araç-gereçlerinin kullanımı, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak	①	②	③	④	⑤
9.	Okulun parasal kaynaklarının planlamasında öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerin kendileriyle ilgili konularda görüşleri dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
10.	Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanır.	①	②	③	④	⑤
11.	Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanır.	①	②	③	④	⑤
12.	Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanır.	①	②	③	④	⑤
13.	Okulda öğretmenlerin de içinde yer alacağı çalışma gruplarının belirlenmesinde yönetim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤
14.	Okulda öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı anlayışa dayalı iletişim vardır.	①	②	③	④	⑤
15.	Okulda işlerin hızlandırılması için yönetim, iletişimi kolaylaştıracak önlemleri alır.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretmenler kurulunda herkesin görüş ve önerilerini sunmasına özen gösterilir.	①	②	③	④	⑤
17.	Okul yönetimi, öğretmen, diğer personel, öğrenci ve velinin gereksinim duyduğu bilgileri sağlar.	①	②	③	④	⑤
18.	Yönetim, mesleki yenileşmeleri paylaşımları için öğretmenleri işbirliğine yöneltir.	①	②	③	④	⑤
19.	Okul yönetimi öğretmenleri, ilgilerini çekebilecek değişik eğitsel etkinlikler için yönlendirir.	①	②	③	④	⑤
20.	Yönetim başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğretmen ve diğer personel, çalışmaları dikkate alınarak ödüllendirilir.	①	②	③	④	⑤

22.	Öğretmen ve diğer personelin performans değerlendirme ölçütleri yönetici tarafından kendilerine açıklanır.	①	②	③	④	⑤
23.	Öğretmenin performans değerlendirmesinde, kendilerinin ve öğrencilerinin görüşleri yönetim tarafından dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
24.	Öğretmen ve diğer personelin değerlendirme sonuçları, yönetim tarafından kendilerine açıklanır.	①	②	③	④	⑤
25.	Öğretmen, okutacağı ders kitaplarını, isteği doğrultusunda önerilenler arasından kendisi seçer.	①	②	③	④	⑤
26.	Öğretmen ve diğer personel, mesleğinin gerektirdiği özene uygun olarak ne giyeceğine kendi karar verir.	①	②	③	④	⑤
27.	Öğretmen, istediğinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alır.	①	②	③	④	⑤
28.	Öğretmen, okulda oluşturulan komisyonlarda isteği doğrultusunda görev alır.	①	②	③	④	⑤
29.	Öğretmen ve diğer personel, istediğinde kendini kişisel yönden geliştirme programlarına (yüksek lisans-doktora) katılır.	①	②	③	④	⑤
30.	Öğretmen, diğer personel, veli ve öğrenciler görüş ve eleştirilerini, yönetime çekinmeden iletir.	①	②	③	④	⑤
31.	Öğretmen ders saatlerine ilişkin isteklerini yönetime rahatlıkla iletir.	①	②	③	④	⑤
32.	Öğretmen eğitim ve öğretimle ilgili sorunlarını yönetime iletir.	①	②	③	④	⑤
33.	Öğretmen ve diğer personel, işi ile ilgili kararları, kişisel ya da takımla alma konusunda özendirilir.	①	②	③	④	⑤
34.	Öğretmen ya da diğer personel değer yargılarına uymayan yönetim isteklerine direnir.	①	②	③	④	⑤
35.	Okulda çalışanlar, mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletir.	①	②	③	④	⑤
36.	Okulda, yönetim tarafından öğretmenlerin yer aldığı çalışma grubuna gereken karar yetkileri verilir.	①	②	③	④	⑤
37.	Öğretmen, rehberi olduğu eğitsel kolun işleyiş ilke ve kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırır.	①	②	③	④	⑤
38.	Öğretmen, okul ve sınıf yaşantısına yönelik kısa ve orta dönemli planlamaları yapar.	①	②	③	④	⑤
39.	Öğretmen, sınıfa ait parasal harcamaları öğrencilerle birlikte planlar.	①	②	③	④	⑤
40.	Öğretmen, ders saatlerinin dışında kalan zamanlarda öğrencileriyle eğitsel amaçlı etkinlikleri planlar.	①	②	③	④	⑤
41.	Öğretmen, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanır.	①	②	③	④	⑤
42.	Öğretmen, sınıfında öğretim amaçlı düzenlemeleri yapar.	①	②	③	④	⑤
43.	Öğretmen, sınıfı ile ilgili sorunları yönetime taşımadan çözer.	①	②	③	④	⑤
44.	Okuldaki öğrenci kulüpleri öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile yürütülür.	①	②	③	④	⑤
45.	Öğretmen, öğrenci-veli görüşlerine göre kendini değerlendirerek geliştirir.	①	②	③	④	⑤
46.	Öğretmen, mesleki açıdan kendine ilişkin değerlendirmesini (öz değerlendirme) başkalarına yansıtır.	①	②	③	④	⑤
47.	Öğretmen, ulaşmak istediği mesleki hedefini dile getirir.	①	②	③	④	⑤
48.	Öğretmen, meslek ahlakına uygun davranışları kendiliğinden sergiler.	①	②	③	④	⑤

YÖNETİMİN DEMOKRATİKLİK DÜZEYİ YÖNETİCİ ANKET FORMU

Sayın: Yönetici;

Bu anket, “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Demokratiklik Düzeyi” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise bulunduğunuz okulun demokratiklik düzeyine ilişkin yönetici görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Her bir madde için düşüncenizi en doğru yansıtan seçeneği işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz olarak doldurmanız önemlidir. Toplanan bilgi ve görüşler amacı dışında kullanılmayacaktır. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Danışman:

Doç. Dr. Ayhan URAL

Çiğdem ÇETİN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

cetincigdem06@gmail.com

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğu doldurarak belirtiniz.

1	Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek
2	Yaşınız: ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üstü
3	Öğrenim durumunuz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
4	Annenizin öğrenim durumunu lütfen belirtiniz:...
5	Babanızın öğrenim durumunu lütfen belirtiniz:...
6	Siz dahil kardeş sayınızı lütfen belirtiniz:...
7	Meslekteki kıdeminizi lütfen yıl olarak belirtiniz: ☐ 0-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21-25 Yıl ☐ 26 Yıl ve Üzeri
8	Yöneticilik kıdeminizi lütfen yıl olarak belirtiniz: ☐ 0-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21-25 Yıl ☐ 26 Yıl ve Üzeri
9	Okulun öğretmen sayısı: ☐ 25 ve daha az ☐ 26-50 ☐ 51-75 ☐ 76-100 ☐ 101-125 ☐ 126 ve üzeri
10	Konusu demokrasi olan herhangi bir seminere/ kursa katılma durumunuz: ☐ Katıldım ☐ Katılmadım
11	Sendika üyeliğiniz var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
12	Herhangi bir sivil toplum örgütüne(dernek, vakıf, topluluk, vb.)üyelik durumunuz: ...üyeliğim/üyeliklerim var ...yok

II. BÖLÜM: Yönetim Demokratiklik Düzeyi

Açıklama:

Aşağıda yönetimin demokratiklik düzeyine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeye ilişkin görüşünüzü; **1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman** seçeneklerinden birini

Lütfen okulunuzdaki uygulamaları dikkate alarak size uygun olan seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Yönetim, okul kurallarını ilgililerin (öğretmen, diğer personel ve öğrenciler) görüşlerini alarak oluşturur.	①	②	③	④	⑤
2.	Öğretmenin ders yükü, yönetici ve öğretmenle birlikte kararlaştırılır.	①	②	③	④	⑤
3.	Haftalık ders dağılımları yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırılır.	①	②	③	④	⑤
4.	Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırır.	①	②	③	④	⑤
5.	Okul kütüphanesine alınacak kitaplar, öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak, zümre öğretmenleri ve yöneticiler tarafından kararlaştırılır.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırır.	①	②	③	④	⑤
7.	Okulda yürütülecek eğitsel kol etkinlikleri, öğrenci görüşleri de alınarak yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanır.	①	②	③	④	⑤
8.	Ders araç-gereçlerinin kullanımı, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak	①	②	③	④	⑤
9.	Okulun parasal kaynaklarının planlamasında öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerin kendileriyle ilgili konularda görüşleri dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
10.	Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanır.	①	②	③	④	⑤
11.	Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanır.	①	②	③	④	⑤
12.	Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanır.	①	②	③	④	⑤
13.	Okulda öğretmenlerin de içinde yer alacağı çalışma gruplarının belirlenmesinde yönetim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤
14.	Okulda öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı anlayışa dayalı iletişim vardır.	①	②	③	④	⑤
15.	Okulda işlerin hızlandırılması için yönetim, iletişimi kolaylaştıracak önlemleri alır.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretmenler kurulunda herkesin görüş ve önerilerini sunmasına özen gösterilir.	①	②	③	④	⑤
17.	Okul yönetimi, öğretmen, diğer personel, öğrenci ve velinin gereksinim duyduğu bilgileri sağlar.	①	②	③	④	⑤
18.	Yönetim, mesleki yenileşmeleri paylaşımları için öğretmenleri işbirliğine yöneltir.	①	②	③	④	⑤
19.	Okul yönetimi öğretmenleri, ilgilerini çekebilecek değişik eğitsel etkinlikler için yönlendirir.	①	②	③	④	⑤
20.	Yönetim başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğretmen ve diğer personel, çalışmaları dikkate alınarak ödüllendirilir.	①	②	③	④	⑤

22.	Öğretmen ve diğer personelin performans değerlendirme ölçütleri yönetici tarafından kendilerine açıklanır.	①	②	③	④	⑤
23.	Öğretmenin performans değerlendirmesinde, kendilerinin ve öğrencilerinin görüşleri yönetim tarafından dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
24.	Öğretmen ve diğer personelin değerlendirme sonuçları, yönetim tarafından kendilerine açıklanır.	①	②	③	④	⑤
25.	Öğretmen, okutacağı ders kitaplarını, isteği doğrultusunda önerilenler arasından kendisi seçer.	①	②	③	④	⑤
26.	Öğretmen ve diğer personel, mesleğinin gerektirdiği özene uygun olarak ne giyeceğine kendi karar verir.	①	②	③	④	⑤
27.	Öğretmen, istediğinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alır.	①	②	③	④	⑤
28.	Öğretmen, okulda oluşturulan komisyonlarda isteği doğrultusunda görev alır.	①	②	③	④	⑤
29.	Öğretmen ve diğer personel, istediğinde kendini kişisel yönden geliştirme programlarına (yüksek lisans-doktora) katılır.	①	②	③	④	⑤
30.	Öğretmen, diğer personel, veli ve öğrenciler görüş ve eleştirilerini, yönetime çekinmeden iletir.	①	②	③	④	⑤
31.	Öğretmen ders saatlerine ilişkin isteklerini yönetime rahatlıkla iletir.	①	②	③	④	⑤
32.	Öğretmen eğitim ve öğretimle ilgili sorunlarını yönetime iletir.	①	②	③	④	⑤
33.	Öğretmen ve diğer personel, işi ile ilgili kararları, kişisel ya da takımla alma konusunda özendirilir.	①	②	③	④	⑤
34.	Öğretmen ya da diğer personel değer yargılarına uymayan yönetim isteklerine direnir.	①	②	③	④	⑤
35.	Okulda çalışanlar, mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletir.	①	②	③	④	⑤
36.	Okulda, yönetim tarafından öğretmenlerin yer aldığı çalışma grubuna gereken karar yetkileri verilir.	①	②	③	④	⑤
37.	Öğretmen, rehberi olduğu eğitsel kolun işleyiş ilke ve kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırır.	①	②	③	④	⑤
38.	Öğretmen, okul ve sınıf yaşantısına yönelik kısa ve orta dönemli planlamaları yapar.	①	②	③	④	⑤
39.	Öğretmen, sınıfa ait parasal harcamaları öğrencilerle birlikte planlar.	①	②	③	④	⑤
40.	Öğretmen, ders saatlerinin dışında kalan zamanlarda öğrencileriyle eğitsel amaçlı etkinlikleri planlar.	①	②	③	④	⑤
41.	Öğretmen, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanır.	①	②	③	④	⑤
42.	Öğretmen, sınıfında öğretim amaçlı düzenlemeleri yapar.	①	②	③	④	⑤
43.	Öğretmen, sınıfı ile ilgili sorunları yönetime taşımadan çözer.	①	②	③	④	⑤
44.	Okuldaki öğrenci kulüpleri öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile yürütülür.	①	②	③	④	⑤
45.	Öğretmen, öğrenci-veli görüşlerine göre kendini değerlendirerek geliştirir.	①	②	③	④	⑤
46.	Öğretmen, mesleki açıdan kendine ilişkin değerlendirmesini (öz değerlendirme) başkalarına yansıtır.	①	②	③	④	⑤
47.	Öğretmen, ulaşmak istediği mesleki hedefini dile getirir.	①	②	③	④	⑤
48.	Öğretmen, meslek ahlakına uygun davranışları kendiliğinden sergiler.	①	②	③	④	⑤

EK-2. İzin Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2844267
Konu : Araştırma İzni

10.03.2016

KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
B) Gazi Üniversitesi'nin 01/03/2016 tarihli ve 7456 Sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Çiğdem ÇETİN'in "**Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Demokratiklik Düzeyi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Görüşme formunun (8 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Görüşme formu (8 sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 82bf-f4ca-3dbd-bf95-01f0 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR