

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
DEMOKRATİK FARKINDALIĞIN ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hasan ARSLAN

Hazırlayan
Aydan CİLASUN

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.

Proje No: 2011/039

Çanakkale - 2012

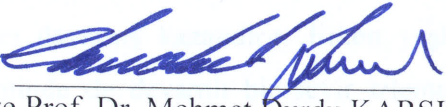
TAAHHÜTNAME

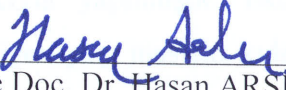
Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

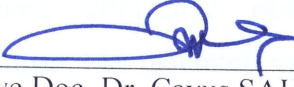
29/06/2012

Aydan CİLASUN

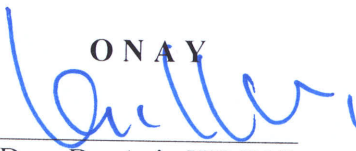
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne
Aydan CILASUN'a ait "İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılması"
adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Y¼netimi ve Denetimi Bilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.


¼ye Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI


¼ye Doç. Dr. Hasan ARSLAN
(Danışman)


¼ye Doç. Dr. Çavuş şAHİN

Tez No :
Tez Savunma Tarihi : 29/06/2012

ONAY

Doç. Dr. Aziz KILINÇ
Enstit¼ M¼d¼r¼
..../..../20...

ÖZET

Demokrasi, insanların gücü elinde bulundurduğu ve uygulayabildiği bir sistemdir. Eğitim, kişiyi bilgilendirir ve bir topluluğun üyesi olarak sahip olduğu haklar ve görevler konusunda bireylerde farkındalık yaratır. Demokratik eğitim ise, sağlıklı bir demokrasinin temellerini atar ve kişilerin öğrenmelerini şekillendirirken, onların pasif katılımcı olmalarını değil de, aktif birer rol üstlenici olmalarını sağlar.

İlköğretim kademesi, eğitim sistemimizin temelini oluşturmaktadır. Kesintisiz ve zorunludur, bireylere kalıcı davranış kazandırır. Erken yaşlarda kazanılan demokratik kişiliğin, yetişkinlik döneminde de devamlı bir seyir izlemesi için, ilköğretim çağında atılan temeller büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin demokratik farkındalığını incelemek amacıyla yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve okul türü; ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin de cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenleri açısından incelenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak üzere öğretmenlere ve öğrencilere “Demokratik Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Şarköy'deki ilköğretim okullarında görev yapan 148 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 339 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin bazı durumlarda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler, okullarda çok yüksek düzeyde demokratik davrandıklarını ifade ederken, öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarını, onlara kıyasla biraz daha az demokratik bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin, araştırmada bulunan değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, İnsan Hakları, Demokratik Eğitim, Çok Kültürlü Eğitim, İlköğretim Okulları.

ABSTRACT

Democracy is a system in which people have power and are able to exercise it. Education makes people knowledgeable and makes them aware of their rights and duties as a member of nation. Democratic education incorporates the principles of a healthy democracy: students have an active role in shaping their own learning, rather than being passive recipients of knowledge.

Primary education is the basis of our education system. It is an uninterrupted and compulsory education and it enables people permanent behaviours. So the basis given in primary stage is very important in order to carry on the democratic character in the maturity.

This research has been done in order to determine the democratic awareness of teachers and students in primary schools. This study also aims at investigating teachers' views according to gender, age, professional experience, subject, type of school variables and students' views according to gender, grade and type of school variables. To reach this purpose, "The Scale of Democratic Awareness" has been applied to teachers and students.

The sample of this study is 148 teachers and 339 students from primary schools in Şarköy during 2011-2012 academic year. Research results have revealed that teachers' and students' views differ from time to time. While teachers state that their democratic behaviours are in a very high level, students think that their teachers behave in a lower level than the teachers think. Also, it has found that teachers' and students' views differ significantly according to the variables in the research.

Key words: Democracy, Human Rights, Democratic Education, Multicultural Education, Primary Schools.

ÖNSÖZ

Günümüzün en popüler kavramlarından birisi olan demokrasi, uygulanmakta olan yönetim şekilleri içerisinde en iyisi olarak kabul edilmektedir. Her siyasal sistem gibi demokrasinin de kendisine ait özellikleri ve değerleri mevcuttur. Sistemin işlerliğinin gerçekleşmesi, ayakta kalıp gelişmesi için bu özellik ve değerlerinin bireyler tarafından bilinmesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin demokrasi kültürü ve değerlerini benimsemeleri sürecinde eğitim kurumlarının önemli bir role sahip olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Eğitim kurumları her dönemde, devletin sistem olarak varlığının, toplumun devamlılığın, bireylerin ise gelişmelerinin en etkili aracı olmuştur.

Eğitim kurumlarının kademelerini değerlendirdiğimizde ise, ilköğretimin eğitim sisteminin en önemli basamağı olduğunu söyleyebiliriz. Bu önemi onun, zorunlu ve temel eğitim kademesi olmasından kaynaklanmaktadır. İlköğretim, öğrencilerin çeşitli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri kazanmaya başladığı, aynı zamanda demokratik bir toplumun temellerinin atıldığı bir öğretim basamağıdır. Kuşkusuz ortaöğretim ve yükseköğretim gibi diğer öğretim basamaklarının da bireylere hedeflenen değerleri kazandırma görevi vardır, fakat davranış ve tutumların erken yaşlarda daha kolay kazanıldığını göz önünde bulundurursak ilköğretimin bu anlamda önemini vurgulamış olabiliriz.

Erken yaşlarda kazandırdığı davranış ve tutumlarla, demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle ilköğretimin, demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve burada atılan temelin sağlamlığı oranında kalıcı olacağı söylenebilir.

Bu çalışma, ilköğretim okullarında demokratik farkındalığın araştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlıları, kapsam ve sınırlılıkları, tanımlar ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde; konuya ilişkin teorik temel ve konuyla ilgili literatür taramasıyla ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem hakkında bilgi, verilerin toplanması, analiz ve yorumlanması gibi yöntem bilgileri sunulmuştur. Dördüncü bölümde; örneklem grubu hakkında bilgi, bulgular ve alt amaçlara yönelik bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise araştırmayla

ulaşılan sonuçlar, yorumlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Çalışmalarımın her aşamasında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyerek, değerli fikirleri ile bana sürekli yol gösteren, bilimsel düşünme yöntemi ve bilim etiğini kavrama konusunda katkı sağlayan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Alanımla ilgili bana kazandırdıkları bilgi ve düşüncelerden dolayı değerli bölüm hocalarıma, mesleki çalışmalarım yanında akademik çalışmalara da zaman ayırabilmem için gösterdikleri sabır ve anlayıştan dolayı çalışma arkadaşlarıma; paylaşımcı ve işbirlikçi davranışlarıyla her zaman yanımda olan ve öğrendiklerini her fırsatta benimle paylaşan yüksek lisans programı dönem arkadaşlarıma; araştırma anketimi içtenlikle dolduran bütün meslektaşlarım ve öğrencilere; akademik çalışmalarımda manevi desteğini her zaman arkamda hissettiğim değerli büyüğüm Prof. Dr. A. Nuri YAYINTAŐ'a; teknik desteğinden dolayı sevgili arkadaşım F. Yeliz YARDIM'a; çalışmamın her aşamasında yanımda olan, olumlu geri bildirimleri, yardımları ve manevi desteği ile beni sürekli yüreklendiren sevgili eşim Deniz CİLASUN'a ve eğitimim ve mutluluğum için bugüne kadar hiçbir destek ve fedakârlıktan kaçınmayan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aydan CİLASUN

Çanakkale - 2012

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME	i
JÜRİ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. Konuyla İlgili Araştırmalar	6
İKİNCİ BÖLÜM	
DEMOKRATİK FARKINDALIK	17
2.1. Demokrasi	17
2.1.1. Demokrasinin Özellikleri	18
2.1.2. Demokrasinin Gereklere	20
2.2. İnsan Hakları	20
2.2.1. Temel Haklar ve Özgürlükler	21
2.2.2. Kişi Hak ve Özgürlükleri	23

2.2.3. Yurttaş / Vatandaş Hakları	23
2.2.4. Özgürlük	24
2.2.5. Hukuk	24
2.2.6. Evrensellik	25
2.2.7. Dokunulmazlık	26
2.3. Demokratik Vatandaşlık	26
2.4. Topluma Saygı ve Duyarlılık	27
2.5. Eşitlik	29
2.6. Hoşgörü	29
2.7. Çok Kültürlülük Kavramı ve Çok Kültürlü Eğitim	33
2.8. Demokrasi ve İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi	36
2.8.1. Dünyada Demokrasinin Tarihsel Gelişimi	36
2.8.1.1. İngiltere'deki Gelişmeler	38
2.8.1.2. Amerika'daki Gelişmeler	39
2.8.1.3. Fransa'daki Gelişmeler	40
2.8.2. Türkiye'de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi	40
2.8.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	41
2.8.2.2. Cumhuriyet Dönemi	46
2.8.3. Dünyada İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi	48
2.8.3.1. Milletler Cemiyeti	49
2.8.3.2. Uluslararası Çalışma Örgütü	50
2.8.3.3. Birleşmiş Milletler	50
2.8.3.4. Avrupa Konseyi	51
2.8.3.5. Arap Birliği, Amerikan Devletleri Örgütü, Afrika Birliği Örgütü	51
2.8.3.6. Uluslararası Gönüllü Kuruluşlar ve Sivil Toplum Örgütleri	52
2.8.4. Türkiye'de İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi	52
2.9. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	54
2.9.1. Dünyada Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	54
2.9.2. Türkiye'de Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	61
2.9.3. Demokrasi ve Eğitim İlişkisi	63
2.9.4. Demokratik Eğitim	66

2.9.5. İnsan Hakları Eğitimi ve Demokrasi	67
2.9.6. Öğretim Kademelerinde Demokrasi Eğitimi	68
2.9.6.1. Yükseköğretimde Demokrasi Eğitimi	68
2.9.6.2. Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi	69
2.9.6.3. İlköğretimde Demokrasi Eğitimi	70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.3. Veri Toplama Aracı	76
3.4. Verilerin Toplanması	78
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	81
4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Özellikler	82
4.2. Öğretmenlere Uygulanan Ankette Yer Alan Boyutlara İlişkin Bulgular	85
4.3. Öğrencilere Uygulanan Ankette Yer Alan Boyutlara İlişkin Bulgular	87
4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	89
4.4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	89
4.4.2. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	102

4.5.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	102
4.5.2. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	109
4.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Diğer Değişkenlere İlişkin Bulgular	116
4.6.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	117
4.6.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	125
4.6.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	132
4.6.4. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular	137
4.7. Demokratik Farkındalığın Araştırılmasına Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Öğretmenlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular	143

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, YORUM VE ÖNERİLER	152
5.1. Sonuçlar ve Yorumlar	155
5.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	152
5.1.2. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	156
5.1.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	157

5.1.4. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	158
5.1.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	160
5.1.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	161
5.1.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	162
5.1.8. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Yorum	163
5.1.9. İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılmasına İlişkin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Öğretmenlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonuçları ve Yorum	164
5.2. Öneriler	165
KAYNAKÇA	167
EKLER	174
Ek-1. Veri Toplama Aracı Anket Formu (Öğretmenler için)	
Ek-2. Veri Toplama Aracı Anket Formu (Öğrenciler için)	
Ek-3. Veri Toplama Aracı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	
Ek-4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi	
Ek-5. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	
Ek-6. Araştırma İzin Belgesi	

KISALTMALAR

AGİK:	Avrupa'da Güvenlik ve İşbirliği Konferansı
AGİT:	Avrupa'da Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
Akt. :	Aktaran
BM:	Birleşmiş Milletler
Çev. :	Çeviren
Ed.:	Editör
ILO:	International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)
İ.Ö.O:	İlköğretim Okulu
MEB:	Milli Eğitim
No. :	Numara
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi Bakanlığı
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
vd. :	ve diğerleri
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurulu

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No

Çizelge 3.1. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu Sayıları	75
Çizelge 3.2. Öğretmenlere Yönelik Ankete İlişkin Bilgiler	75
Çizelge 3.3. Öğrencilere Yönelik Ankete İlişkin Bilgiler	76
Çizelge 3.4. Öğretmenlere Dağıtılan, Toplanan ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayıları	78
Çizelge 3.5. Öğrencilere Dağıtılan, Toplanan ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayıları	79
Çizelge 3.6. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersine Giren Öğretmenlere Dağıtılan, Toplanan ve Değerlendirmeye Alınan Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu Sayıları	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo No

Tablo 3.1. Öğrencilere Uygulanan Anketin Genel Olarak ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	80
Tablo 3.2. Öğretmenlere Uygulanan Anketin Genel Olarak ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	81
Tablo 4.1. Örneklem Grubundaki Okul Türleri ve Sınıflaması	82
Tablo 4.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	83
Tablo 4.3. Örneklem Grubundaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler	85
Tablo 4.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular	86
Tablo 4.5. Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular	87
Tablo 4.6. Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Bulgular	87
Tablo 4.7. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular	88
Tablo 4.8. Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular	89
Tablo 4.9. Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Bulgular	89
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	91
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	91
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	92
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	92
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	93

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	93
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	94
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	94
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	95
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	95
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	96
Tablo 4.21. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	97
Tablo 4.22. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyü Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	97
Tablo 4.23. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	98
Tablo 4.24. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	98
Tablo 4.25. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	99
Tablo 4.26. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	99
Tablo 4.27. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	100
Tablo 4.28. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	100

Tablo 4.29. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	101
Tablo 4.30. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	101
Tablo 4.31. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	102
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	103
Tablo 4.33. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	104
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	105
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	105
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	106
Tablo 4.37. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	106
Tablo 4.38. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	107
Tablo 4.39. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	107
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	108
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	109
Tablo 4.42. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	109

Tablo 4.43. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	110
Tablo 4.44. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	111
Tablo 4.45. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	111
Tablo 4.46. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	112
Tablo 4.47. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	113
Tablo 4.48. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	113
Tablo 4.49. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	114
Tablo 4.50. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	115
Tablo 4.51. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	115
Tablo 4.52. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4.53. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4.54. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	118
Tablo 4.55. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	119
Tablo 4.56. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	119

Tablo 4.57. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	120
Tablo 4.58. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	121
Tablo 4.59. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutuna (B Boyutu) İlişkin Görüşleri	121
Tablo 4.60. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	122
Tablo 4.61. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	123
Tablo 4.62. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	123
Tablo 4.63. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	124
Tablo 4.64. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri	125
Tablo 4.65. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	126
Tablo 4.66. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	127
Tablo 4.67. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	127
Tablo 4.68. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	128
Tablo 4.69. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	129
Tablo 4.70. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	129
Tablo 4.71. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	130

Tablo 4.72. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	131
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	131
Tablo 4.74. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	132
Tablo 4.75. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri	133
Tablo 4.76. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri	134
Tablo 4.77. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	135
Tablo 4.78. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	136
Tablo 4.79. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	136
Tablo 4.80. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	137
Tablo 4.81. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri	138
Tablo 4.82. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutuna (A Boyutu) İlişkin Görüşleri	139
Tablo 4.83. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	139
Tablo 4.84. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	140
Tablo 4.85. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	140
Tablo 4.86. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	141
Tablo 4.87. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutuna (B Boyutu) İlişkin Görüşleri	141

Tablo 4.88. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri	142
Tablo 4.89. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri	142
Tablo 4.90. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri	143
Tablo 4.91. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri	143
Tablo 4.92. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri	144

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, varsayımlara, kapsam ve sınırlılıklarına, tanımlara ve konuyla ilgili diğer araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca, yönetimin bir kişide veya bir zümrede olduğu, baskıya dayalı yönetim biçimleri vardı. İnsanların yönetimde söz sahibi olmak için verdiği mücadele yüzyıllarca sürmüştür. Bu yüzden de demokrasi, geçmişten günümüze üzerinde en çok tartışılan bir konu olmuştur. Yeni Çağ'da doğal hukuk, hümanizm ve aydınlanma gibi düşünce akımlarıyla gelişmeye başlayan demokrasi düşüncesi, günümüz toplumlarında evrensel bir nitelik kazanmıştır.

“Demokrasi, hürriyet ve eşitlik rejimidir. Hürriyet başkasına ve topluma zarar vermeden her şeyi yapmaktır. Bütün insanlar hür doğar. Herkes hür olmadan dolayı serbestçe düşünür, hareket eder, konuşur. Bu hakları, başkasının ve toplumun hak ve hürriyetleri ile sınırlıdır. Bunları kanunlar tayin eder” (Akt: Gülmez 2001: 310).

Toplumların demokrasi yolundaki gelişmeleri ve uygulamaları farklılık gösterse de demokrasinin dayandığı temel ilke ve haklar zamanla tüm demokratik yönetimlerin benimsediği ortak özellikler haline gelmiştir. Bu bağlamda demokratik farkındalık kapsamında tüm demokratik toplumlarda insan hakları, demokratik vatandaşlık, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük kavramlarından bahsedilebilir.

İnsan hakları kavramı, insanın doğuşundan itibaren varlığını sürdüren oldukça tarihi kökeni olan bir düşüncedir. İnsan hakları, en temelde doğal haklar anlayışına dayanan bir kavramdır. İlk Çağ'da bazı düşünürler, her insanın doğuştan sahip olduğu haklar üzerinde durmuştur. Orta Çağ'da ise doğal haklar, Tanrı'nın insana tanıdığı haklar olarak dinsel bir içerikle ortaya konmuştur. Devlet yönetimi ve toplumsal yaşamda dinsel düşüncenin egemen olduğu Orta Çağ'da yöneticiler, kendi kurallarının Tanrı'nın kurallarına uygun olduğunu, buna karşı çıkanların Tanrı'nın buyruklarına karşı çıkmış olacağını

savunmuşlardır. Yeni Çağ'daki gelişmeler sonucunda, doğal hukuk görüşü akıl ilkelerine uygun biçimde yorumlanmış, toplumun gereksinmelerine uygun hale getirilerek laik bir içerik kazanmıştır.

İnsanlığın ilk dönemlerinde insan haklarından tam anlamıyla bahsetmek mümkün olmasa da insanın tabiatı gereği her dönemde kendi haklarını savunma çabası içinde bulunduğu bir gerçektir. Günümüzde ise insan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların doğuştan sahip oldukları hakların bütününe kapsar. Nitelik yönüyle bu haklar dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır. Devlet ya da başka bir güç tarafından keyfi olarak sınırlanıp ortadan kaldırılamayacağı gibi bireylerin kendileri de bu hakları başkalarına devredemez veya onlardan vazgeçemez.

Demokratik toplumlarda demokrasi ve insan hakları bilincinin oluşmaya başlayıp bu kavramların öneminin artmasıyla demokratik kültür içerisinde demokratik değerlere saygı duyan ve bu değerleri savunan etkin bireylerin yer alması, bu bireylerin toplumun ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olması, bireylerin kanunlar önünde eşit olması ve hiç kimseye imtiyaz tanınmaması, toplumsal hoşgörünün olması ve çok kültürlülük içerisinde hareket eden bir toplumun olması gibi özellikler ön plana çıkmıştır.

Bu özellikler, hem demokrasinin varlığını devam ettirebilmesi, hem de toplumun huzurlu olabilmesi için gereklidir. Demokratik özelliklere sahip bireylerden oluşan bir toplumun oluşmasında eğitim kurumlarının rolü çok büyüktür. Bu kurumlar içerisinde de ilköğretim özellikle ayrı bir öneme sahiptir. Demokratik bir kültür bireylere benimsetilmek isteniyorsa, zorunlu ve kesintisiz sekiz yıllık bir eğitim sürecini kapsayan ilköğretim, bu hedefi gerçekleştirmede temellerin atıldığı bir eğitim kademesidir. Erken yaşta kazanılan davranış ve tutumlar hayat boyu kalıcı öğrenmelere zemin hazırladığı için ilköğretim dönemi bireylerde demokrasi bilincini oluşturmada kuşkusuz önemli bir yer almaktadır. Bu nedenle de ilköğretim okullarında demokratik farkındalığın araştırılması ve bu doğrultuda çözüm önerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarında öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf ortamı ve sınıf içi etkinlikler, öğrenciler arası ilişkiler ve sınıf dışı etkinlikler ilköğretim okullarında ne düzeydedir?” sorusunun cevabını aramaktır.

Bu amaçla aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

I. Öğrenciler için:

A. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkilerini oluşturan;

1. Değer ve hoşgörüye yönelik davranışlar boyutunda,

2. Demokrasi ve duyarlılığa yönelik davranışlar boyutunda,

3. Kişisel haklarımıza yönelik davranışlar boyutunda ve

4. Çok kültürlülük algısına yönelik davranışlar boyutunda ilköğretim öğrencileri hangi düzeydedir?

B. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarından sınıf ortamı ve sınıf içi etkinlikler olan;

1. Sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemeler boyutunda,

2. Sınıf ortamında demokratik tutum boyutunda,

3. Sınıf içi etkinliklerde duyarlılık ve çok kültürlülük algısı boyutunda,

4. Sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkiler boyutunda ilköğretim okulu öğrencileri hangi düzeydedir?

C. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarından öğrenciler arası ilişkiler ve sınıf dışı etkinlikler ilköğretim okulu öğrencilerinde ne düzeydedir?

D. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarında öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf ortamı ve sınıf içi etkinlikler, öğrenciler arası ilişkiler ve sınıf dışı etkinlikler boyutlarıyla cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen okul türü özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

II. Öğretmenler için:

A. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkilerini oluşturan;

1. Değer ve hoşgörüye yönelik davranışlar boyutunda,

2. Demokrasi ve duyarlılığa yönelik davranışlar boyutunda,

3. Kişisel haklarımıza yönelik davranışlar boyutunda ve

4. Çok kültürlülük algısına yönelik davranışlar boyutunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler hangi düzeydedir?
- B. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarından sınıf ortamı ve sınıf içi etkinlikler olan;
1. Sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemeler boyutunda,
 2. Sınıf ortamında demokratik tutum boyutunda,
 3. Sınıf içi etkinliklerde duyarlılık ve çok kültürlülük algısı boyutunda,
 4. Sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkiler boyutunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler hangi düzeydedir?
- C. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarından öğrenciler arası ilişkiler ve sınıf dışı etkinlikler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde ne düzeydedir?
- D. Demokratik farkındalığın oluşturulması boyutlarında öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf ortamı ve sınıf içi etkinlikler, öğrenciler arası ilişkiler ve sınıf dışı etkinlikler boyutlarıyla cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem, branş ve görev yapılan okul türü özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Sosyal bir varlık olan insan, bu özelliğinin bir gereği olarak, yaşamını belirli sınırlılıklar içerisinde sürdürmek durumundadır. Birlikte yaşadığı diğer kişilerle veya kurumlarla olan ilişkilerini, belirli kurallara göre düzenlemelidir. Bu beklenti, insanın sosyal davranış kurallarını bilmesini ve uygulamasını gerektirmektedir.

Birey, huzurlu bir yaşam sürdürebilmek için toplumsal kuralları ve kuralların doğurduğu hak ve sorumlulukları öğrenmeye muhtaçtır. Demokratik toplumlarda, demokratik farkındalık ve demokratik yaşam biçimi, bütün boyutları ile bireylere öğretilmeli ve bu davranışları göstermeleri için gerekli imkânlar sağlanmalıdır. Bu anlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında demokratik farkındalığın ne düzeyde olduğunun belirlenmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.4.Varsayımlar

Araştırmada, uygulanan veri toplama araçlarının, gerekli bilgilerin toplanması açısından yeterli olduğu ve görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğrencilerin tüm sorulara doğru, yansız ve içten cevaplar verdikleri varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Tekirdağ ili Şarköy ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ilköğretim II. kademesi olan okulların öğrencilerine anket uygulanmış, Atatürk İ.Ö.O, Yeniköy İ.Ö.O ve Gölcük İ.Ö.O'nda II. kademe olmadığı için bu okulların öğrencilerine anket uygulanmamıştır.
3. Gölcük İ.Ö.O'nda birleştirilmiş sınıf olduğu ve sadece bir öğretmen görev yaptığı için bu okul, araştırmaya dâhil edilmemiştir.
4. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırma anketi ve öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat formuyla toplanan verilerle sınırlıdır.
5. Araştırma, Tekirdağ ili Şarköy ilçesine bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve öğrencilerin demokratik vatandaşlık, insan hakları, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük algıları konularındaki farkındalık düzeyleri ile sınırlı tutulmuştur.
6. Araştırma, demokratik farkındalık sürecinde rol oynayacağı düşünülen alt amaçlarda belirtilen değişkenlerle sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk 1972: 12).

“Kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir” (Tyler 1950:4).

İlköğretim: “ 1- Birkaç öğrenim basamağından oluşan örgün eğitim dizgesinin, okuyup yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için en gerekli bilgi ve becerileri kazandıran ilk basamağı. 2- Bütün yurttaşların, ulusal eğitim amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak bakımından gelişmelerine hizmet eden temel öğretim dönemi” (Oğuzkan 1974: 92).

Demokrasi: “Halkın, halk tarafından, halk için yönetilmesi” (Akt: Yeşil 2002: 2).

“Aralarında hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün vatandaşların katıldığı hükümet biçimi” dir (Hançerlioğlu 1986: 87).

Demokrasi eğitimi: “Demokrasi ile ilgili tüm kavram ve uygulamaların bilişsel olarak öğretilmesi, duyuşsal olarak benimsetilmesi ve psikomotor olarak davranışlarda gösterilmesidir (Yeşil 2002: 46).

Demokratik eğitim: “Öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe değer ve önem veren eğitim”dir (Oğuzkan 1974: 49).

İnsan hakları: “İnsanın, salt insan olması nedeniyle öznesi olduğu, onun tüm yönleriyle kişiliğini ve değerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan evrensel ilke ve kurallar bütünüdür” (Gülmez 2001: 4).

“İnsan hakları, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik ve sosyal durum gibi, hiçbir ayırım gözetilmeksizin, bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür” (Uygun 1996: 6).

İnsan hakları eğitimi: “Bireylerin milli ve ileri düzeyde evrensel değerleri savunabilmeleri için kendi hakları konusunda onları bilinçlendirmeye dönük etkili çalışmalarıdır” (Lister 1982: 8).

Çok kültürlülük: Çok kültürlülük en basit manasıyla, “Farklılığın başarıyla yönetilmesidir”.

“Belirli sınırlar içerisinde tek tip bir kültürü farklı kültürler üstüne enjekte etmemeyi; aksine birden fazla kültürün bir arada varoluşunu idealleştirip bunu hoşgörü, eşitlik ve karşılıklı anlayış üçgeniyle desteklemeyi ifade eder”.

Çok kültürlü eğitim: “Bireyi tek tip yetiştirmek yerine, onun biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal olarak kabul edip yeti ve yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktır”.

1.7. Konuyla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde demokrasi ve insan hakları ile ilgili yapılan araştırmalara kısaca değinilmiştir. Araştırmalar, tarih sırasına göre verilmiştir.

Torney ve Arkadaşları (1975), “On Ülkede Yurttaşlık Eğitimi” adlı karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada belirledikleri ortak noktalar; demokratik değerleri edinme, hükümeti destekleme ve karşı çıkma gibi konularda, öğrencilere katılım imkânı sağlanırsa, kendi düşüncelerini çekinmeden açıklayabilecekleri olmuştur. Bu çalışmada, yalnızca demokratik bir sınıf ortamının varlığının bile, gerek bilişsel, gerekse duyuşsal yönden çıktılarının ilişkili bütün ülkelerde, öğrencilerde politik tutum geliştirme açısından etkili olduğu bulunmuştur.

Yeşilmen (1983), “Sınıf İçi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının sonucunda; öğretmen davranışlarındaki değişimin, öğrenci davranışları üzerinde değişmelere neden olduğunu, öğretmenin sınıf ortamını rahatlatması, öğrenci cevaplarını kabul etmesi, soru-cevap etkileşiminin ortamı gerginleştirmesi, öğrenci davranışlarının demokratikliğinin artmasına ya da azalmasına etki ettiği bulgularına varmıştır.

Uysal (1984), “Siyasal Katılma ve Katılma Davranışına Ailenin Etkisi” adlı çalışmasında, katılma davranışının oy verme ile sınırlandırılmaması gerektiği, demokratik değerleri benimsemenin, demokrasinin sürekliliğini sağlama açısından tek başına yeterli olmayacağı varsayımından hareketle şunlara ulaşmıştır:

- Demokrasi; halkın, yönetim sorunları ile ilgilenip yeterli bilgi sahibi olmasını ve siyasal yaşamda etkin rol oynamasını gerektirir. Burada bireylerin edilgin bir şekilde yönetime rıza göstermesi ve onu benimsemesi, gerçek demokrasi anlayışına aykırıdır.
- Katılma ve uzlaşma gibi demokratik davranışları bireylere kazandırma ve sürekliliğini sağlamada ailenin etkili olduğu hipotezi doğrulanmıştır.
- Demokratik etkilemenin işlerlik kazanması, daha çok yapısal bir sorundur. Bu durum özellikle ailelerde, demokratik değerleri gerçekleştirecek ilişkilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Zira aile içi ilişkilerin yapısı, aile bireylerinin demokratik davranışları sergilemelerine imkân vermekte ve bu davranışları gösterme alışkanlığı kazanmalarına büyük oranda etki etmektedir.

Kısakürek (1985), “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında öğrenci görüşlerinden elde ettiği sonuçlarda şunlara varmıştır:

- Derslere etkin katılımın başarıyı arttırmada etkili olduğu kanısında bütün öğrenciler hemfikirdir.
- Öğrenciler, sınıf içindeki hoşgörü havasının başarıyı önemli ölçüde etkilediğini düşünmektedirler.
- Sınıf içinde uygulanan kurallar öğrenci başarısında tamamen ya da kısmen etkili olmaktadır.
- Öğretim elemanının katı kuralcı olması, öğrenci başarısını büyük ölçüde olumsuz olarak etkilemektedir.
- İşbirliğine dayalı çalışma ve paylaşma alışkanlıkları ders başarısını arttırmaktadır.

Prost (1988), “Öğretimin demokratikliği” hakkındaki Orleans okullarında yaptığı araştırması ile Fransız Eğitim Tarihi’ne önemli katkılar sağlamıştır. Bu araştırma sonucuyla, iyi eğitilen gruplarda demokratikleşmenin daha çok arttığı görülmüştür.

Gömlüksiz (1988), “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırması sonucunda şunlara ulaşmıştır:

- Öğretim elemanları ve öğrenciler, demokrasi ilkelerine oldukça yüksek düzeyde katılım göstermektedirler.
- Öğretim elemanları ve öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılımları ile sınıf içinde bu ilkelere uygun davranmalarına ilişkin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.
- Öğrencilerin demokrasi ilkelerine katılımları ile sınıf içinde bu ilkelere uygun davranmalarına ilişkin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.
- Öğretim elemanlarının sınıf içindeki kendi davranışlarını demokrasi ilkelerine uygunluğu yönüyle değerlendirmeleri ile öğrencilerin aynı

konuda öğretim elemanlarının davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- Öğrencilerin sınıf içindeki kendi davranışlarını demokrasi ilkelerine uygunluğu yönü ile değerlendirmeleri ile öğretim elemanlarının öğrenci davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Türkiye Günlüğü Dergisi (1989)'nin yaptığı bir araştırmada, Mart ayı içerisinde Ankara'da çeşitli bilim dallarında yükseköğrenim gören 200 öğrenciye anket uygulanmış ve onların demokratik eğilimleri araştırılmıştır. Araştırma sonunda, üniversite öğrencilerinin seçimlere katılma, yönetime katılma, çok partili sistemi tercih etme, oy barajının yüksek tutulmaması, demokrasinin bütün kurumları ile yerleştirilmesi eğilimlerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Büyükkaragöz (1989), tarafından yapılan “Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi” adlı araştırmada kısaca şu sonuçlara varılmıştır:

- Kadın ve erkek öğretmenlerin, demokratik tutum ve davranışları arasında fark bulunamamıştır.
- Kız ve erkek öğrenciler arasında, demokratik tutum ve davranışlar açısından kızlar lehinde anlamlı farklılıklar vardır.
- Görev yeri (il/ilçe) ve cinsiyet, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarında farklılıklara yol açmaktadır.
- Öğretmenler, tutum açısından öğrencilere göre daha demokratik iken; davranışlar açısından, öğrenciler daha demokratik bir yapıya sahiptirler.
- İl merkezlerindeki öğrenciler, ilçe merkezlerindeki öğrencilere oranla demokratik davranışları daha az sergilemektedirler.

Eastman vd. (1989), “Eğitimde İnsan Hakları ve Kişisel Özgürlükler” adlı araştırması sonunda; yönetici, öğretmen ve aday öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi yetersizliği, sorunlar karşısında yöneticilerin karar vermede öğretmenlerden daha fazla bilgiye sahip olamadıkları bulgularına ulaşmış ve öğretmenlere, hizmete başlamadan önce insan hakları konusunda da eğitim verilmesini önermiştir.

Küçükahmet (1989), “Demokratik Öğretmen” adlı araştırmasında, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıfında okumakta olan 190 öğrenciden demokratik öğretmen konusunda düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin demokratik bir öğretmende güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, esprili, adaletli, dengeli olma ve sevecen olma gibi özellikler aradığı; demokratik öğretmenin Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, Anayasada yer alan Milli Eğitimin amaç ve ilkelerini derslerinde uygulayan, sosyal adalet ilkesini benimsemiş, insan haklarına saygılı, siyasi propaganda yapmayan, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgürce düşünen ve konuşan öğretmen olduğu belirtilmiştir.

Gözütok (1993), “Öğretmenlerin Dayığa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları” adlı araştırmasında genel olarak şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Tokat atma, kulak çekme, saç çekme, tebeşir ve silgi fırlatma, sopayla veya tekmeyle vurma gibi ceza şekillerine başvurma yönüyle öğretmenler, tutum ölçęęi sonunda “orta” derecede puan almışlardır.
- Öğrencilere göre; öğretmenlerin bedensel cezaları uygulamalarının en önemli sebebi, özel yaşamlarında yaşadıkları sorunlardır.
- Öğretmenlerin dayak atma davranışlarına; düşük sosyo-ekonomik seviye, yaş seviyelerinin yüksekliği, mesleki tecrübesizlik, öğrencilerin çok küçük ya da büyük olmaları, branşları, evli olmaları, erkek olmaları, kardeş sayılarının azlığı, çocuk sahibi olma değişkenleri, olumsuz yönde ve anlamlı oranda etki etmektedir.

Gülmez (1994), “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” adı altında yapmış olduğu çalışmasında; demokrasi eğitimi ve insan haklarının uluslararası belgelerdeki yeri ve önemini, ilköğretim ve ortaöğretim program ve ders kitaplarındaki yerini, konuyla ilgili ulusal ve uluslararası toplantı ve sonuç bildirimlerini ele almıştır. Bu belgeler ışığında, demokrasi eğitiminin hukuksal temellerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Yıldırım (1994), “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki”yi saptamayı amaçlayan araştırmasının sonunda, öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının “iyi” derecede olduğunu; öğretmenlerin kendilerini demokratik

davranışları açısından “orta” derecede değerlendirdiklerini, ancak öğrencilerin öğretmenlerini bu konuda zayıf gördüklerini ve öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu bulmuştur.

Gözütok (1995), tarafından yapılan “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı araştırmada; öğretmen adayları ile öğretmenlerin demokratik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Aday öğretmenler, asıl öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergilemektedir.
- Cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi ve farklı sosyo-ekonomik çevrede çalışma değişkenleri, öğretmenlerin demokratik tutumlarına etki etmemektedir.
- Yaş grupları farklı olan öğretmenlerin ortalama tutum puanları, aday öğretmenlerin lehine anlamlıdır.
- Branşlarına göre öğretmenlerin demokratik tutum puanları arasındaki fark, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aleyhine anlamlıdır.
- Demokratik tutum puanları en yüksek olan öğretmenler, İlköğretmen Okulu mezunu olan öğretmenlerdir.
- İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine göre daha demokratik tutum sergilemektedir.

Şahin (1995), Afyon ilinde yapmış olduğu “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında genel olarak şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Ünite dergilerinin alımı, gezilerin düzenlenmesi, çeşitli kültürel etkinliklerin ve toplantıların yapılması gibi konularda ağırlıklı olarak müdür ve öğretmenler söz sahibi olmakla birlikte, yalnızca gezi düzenlemelerinde öğrencilerin görüşleri alınmaktadır.
- Öğretmenler, katılacakları hizmetiçi eğitim programlarını kendileri seçerken müdürler, bu ve benzeri konularda rehberlik yapamamaktadırlar. Teşekkür belgesi verilmesinde ve sicil raporlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin fikirleri kesinlikle alınmamaktadır.

- Öğretmenlerin dersleri denetlenmemekte, sicil raporu bir iş yaptırma aracı olarak kullanılmamaktadır.
- Öğrencilerin sınıflara dağılımı gibi konularda öğrencilerin görüşleri alınmamakta, mutlak disiplin kurulmaya çalışılmaktadır. Ancak fiziksel cezalara yer verilmemektedir.
- Okula alınacak eğitim araçlarına öğretmenlerle birlikte karar verilmekte, harcamaların dağılımı müdür tarafından yapılmaktadır.
- Dersliklerin öğretmenlere dağıtımını müdür yapmakta; ders araç-gereçleri, müdürün iznine gerek olmaksızın kullanılabilir.
- Müdürler, kendi yönetim biçimlerini daha çok demokrasi boyutunda görürlerken, öğretmenler okul yönetimini daha çok otokrasi boyutunda değerlendirmektedir.

Üstündağ (1997), “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında; Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmesinin yanı sıra duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi basamağında yaratıcı drama lehine anlamlı fark bulunurken, bilgi üstü düzeyde, geleneksel yöntemle arasında bir fark gözlemlenmiştir. Toplam erişim puanlarının genel ortalamasında da, yine yaratıcı drama lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Atasoy (1997), “İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademedeki Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin tutumlarına göre anlamlı oranda daha demokratiktir. Öğretmenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik çevre değişkenleri demokratik tutumlarına etki etmemektedir. Öğrencilerde cinsiyet kızlar lehine, sosyo-ekonomik çevre ise üst sosyal çevre lehine demokratik tutumlar konusunda anlamlı farklılıklar doğurmaktadır.

- Öğretmenlerin ve öğrencilerin demokratik davranışlarına ise cinsiyet değişkeninin bayanlar lehine, sosyo-ekonomik çevre değişkeninin ise üst sosyal çevre lehine anlamlı oranda etki ettiği bulunmuştur.
- Öğrenciler arkadaşları ile olan ilişkilerinde; başkalarının düşüncelerine saygılı olma, bilgilerini paylaşma, arkadaşlarının cezalandırılmalarını isteme gibi davranışlarında daha az demokratik tutum sergilerlerken; kararlara katılma, görüşlere saygı gösterme, izin alarak konuşma, karşılıklı güven gibi konularda ise daha demokratik davranış sergilemektedirler.
- Öğretmenlerin ise, tutumlar yönüyle daha demokratik oldukları, ancak dersin hedef, içerik, yöntem, araç-gereç ve sınav gününün belirlenmesi gibi konulardaki davranışlarının daha az demokratik olduğu görülmüştür.

Kepekçi (2000), “İnsan Hakları Eğitimi” adlı çalışmasında; Ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitiminin yeri incelenmiş ve etkili bir insan hakları eğitimi için uygulanması gereken yöntemler üzerinde durmuş ve insan hakları eğitimi konusunda yetersiz kaldığı, ortaöğretim kurumlarında uygulanan demokrasi ve insan hakları programının da yetersizliğini belirtmiştir.

Kıncal (2000), “İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi” adlı araştırmasının sonunda; demokrasi eğitimi ya da demokrasi kültürünü kazandırmak açısından, okullarda önemli yetersizliklerin bulunduğunu gözlemlemiştir. Öncelikle öğretmenlerin eleştirilere yeterince açık olmamaları; öğrencilerin bireyselliklerinin ön plana çıkartılması, ders dışı etkinliklere ve yönetim süreçlerine katılımlarının teşvik edilmesi gibi konularda da bazı yetersizliklerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Kıncal, böyle bir ortamda yetişen öğrencilerin olaylara ve sorunlara eleştirel bakamayacaklarını ifade etmiştir.

Yeşil (2001), “İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi” adlı araştırmasında öğrencilere demokratik tutum ve davranışlar kazandırmada okul ve ailenin etkisi konusunda varmış olduğu sonuçlar şunlardır:

- Aile ortamı, okul ortamına göre demokrasi eğitimine daha uygundur. Yalnızca sorumluluk bilincinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda sınıf ortamı aile ortamına göre daha uygun bulunmuştur.
- Aile ortamı, fiziksel bilgi ve kural boyutlarında yer alan tüm özellikler açısından, ifade, katılım ve sosyal ilişkiler boyutlarında çoğu özellik açısından daha uygundur. Aile ortamının sınıf ortamına göre en zayıf kaldığı boyut sorumluluk boyutudur.
- Aile ortamını öğrenciler, fiziksel, bilgi ve sorumluluk boyutunda; veliler ise kural, ifade, katılım ve sosyal ilişkiler boyutlarında daha demokratik bulmuşlardır.
- Öğrenci davranışları, sınıf ortamı ve aile ortamının özelliklerinden anlamlı düzeyde etkilenmektedir. Ancak öğrencileri en çok etkileyen arkadaşlarının davranışlarıdır.
- Aile ortamı tüm boyutlar açısından demokrasi eğitimine oldukça uygun olmasına rağmen bu olumlu yönünü öğrenci davranışlarına tam anlamıyla yansıtamamıştır.

Ünsal (2005), “Özel Okul Müdürleri ile Resmi Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmasında genel olarak şu sonuçlara varmıştır:

- Özel okul müdürlerinin resmi okul müdürlerine oranla daha fazla demokratik tutum ve davranışları sergiledikleri ve bu konuda daha fazla çaba sarf ettikleri,
- Özel okul müdürlerinin eğitim ve öğretim konusunda kararları alırken, resmi okul müdürlerine göre yüksek oranda araştırmaya ve tartışmaya yer verdikleri,
- Özel okul müdürlerinin farklı düşünce, görüş ve eğilimleri resmi okul müdürlerine göre daha yüksek oranda kabul ettikleri,
- Okula yararlı olan grupların (aileler, çevre üyeleri ve öğrenciler) okulun işleyişine katılımı özel okullarda daha yüksek oranda bulunmuştur.

Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006), tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma” adlı çalışmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, iki kavram arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bunun anlamı, okullarda öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyi arttıkça, buna paralel demokratik değerlere olan inanç düzeylerinin de doğrusal olarak artmakta olduğudur. Yine bu ilişkiye göre, aynı durumun tersi de geçerlidir. Yani öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutum düzeyleri azaldıkça, buna paralel demokratik değerlere olan inanç düzeyleri de azalmaktadır.

Tanırlı (2007), “Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara varmıştır: Ders kitapları içerisinde demokrasi ve insan hakları eğitime gerekli önemin verilmediği, ders kitaplarındaki konuların ve etkinlik örneklerinin demokrasi ve insan haklarının hassasiyetini ve önemini öğrencilere kazandırabilecek bir boyutta ve içerikte olmadığı, insan hakları konularına Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarında yer verilirken, demokrasi için herhangi bir ders kitabının bulunmadığı, sadece Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı içerisinde Demokratik Hayat adlı bir ünitenin bulunduğu, bu ünitenin de içeriğinin yetersiz olduğu, bu konuların, öğretmen ve öğrencilerin demokrasiyi ve insan haklarını özümsemelerini sağlayacak boyutta olmadığı görülmekle birlikte demokrasi eğitiminin gerekliliği ile ilgili ders kitaplarında hiçbir bilginin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2008), “Demokratik Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Tarih eğitiminin, demokratik değerlerin öğrenciler tarafından kazanımı sürecindeki rolünü etkileyen en önemli boyutlar; konuların içeriği ve ders kitapları, öğretmen davranış düzeyi ve derslerde yapılacak etkinliklerdir. Tarih eğitimi öğrencilerin, demokrasinin bütün boyutları ile ilgili bilişsel öğrenme düzeylerinde kazanım sağlamalarına, duyuşsal düzeyde içselleştirmelerine ve

bunları hayat felsefesi haline getirmelerine yardımcı olması nedeniyle demokratik vatandaş yetiştirme sürecine önemli katkılar sağlamaktadır.

Güven, tarih eğitiminin demokrat bireyler yetiştirme sürecindeki rolüne yönelik şu önerileri getirmiştir:

- Milli Eğitim Bakanlığı açacağı hizmetiçi eğitim kurslarıyla demokrasi, insan hakları ve demokrasinin değerleri konusunda öğretmenlerimizi bilgilendirme yoluna gidebilir. Bu değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmelerini sağlayabilecek stratejiler konusunda tarih öğretmenleri bilgilendirilebilir.
- Okul dışı etkinliklerine imkanlar ölçüsünde daha fazla yer verilerek çevrede bulunan müze, eski kültür ve medeniyetlere ait olan kalıntılara geziler düzenlenerek, öğrencilerde empati, hoşgörü vb. değerlerin oluşması sağlanabilir.
- Tarih programlarında, öğrencilerin demokrasiye ve insan haklarına yönelik duyarlılıklarını geliştirebilecek konulara daha fazla yer verilebilir.
- Tarih derslerinde okutulan kitaplarda, kullanılan ifadelerin düşmanlıklar yaratacak tarzda olmamasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmalarını sağlayacak değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Tarih derslerinde öğrencilerin bu değerleri kazanabilecekleri ortamlar oluşturulmaya çalışılmalıdır. Tartışma, örnek olay, yaratıcı drama ve grup çalışması vb. etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Okul dışı etkinliklere imkânlar el verdiği ölçüde sıklıkla başvurulmalıdır.
- Tarih kitaplarının müfredatında sosyal yaşama ait örnekler bolca yer almalı, olaylar ve devletlerarası ilişkiler anlatılırken savaş ve askeri faaliyetlerden daha çok sosyal ve ekonomik etkenler ön plana çıkarılarak işlenmelidir.

İKİNCİ BÖLÜM

DEMOKRATİK FARKINDALIK

Demokratik farkındalığın kapsamı toplumlara göre farklılık göstermektedir. Ancak, demokrasi ve insan hakları, demokratik vatandaşlık, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük kavramlarının genel kapsamı oluşturduğu söylenebilir.

Bu amaçla, bu bölümde demokratik farkındalık çerçevesinde demokrasi, insan hakları, demokratik vatandaşlık, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük kavramlarına değinilmiştir. Bunlarla birlikte demokrasi ve insan haklarının tarihsel gelişimi ile demokrasi ve insan hakları eğitimi tartışılmıştır.

2.1. Demokrasi

Demokrasi sözcüğü, Eski Yunanca “demos (halk)” ve “kratos (iktidar)” sözcüklerinin birleşiminden oluşur. Demokrasi, sözcük anlamıyla halk iktidarı demektir. Halk iktidarı ise Amerika Birleşik Devletleri’nin 16. Cumhurbaşkanı Abraham Lincoln (A.Lincoln, 1809-1865)’in 1863 yılında yaptığı tanımlamayla “halkın, halk tarafından ve halk için yönetilmesi” dir. Bu tanımda demokrasinin halkın egemenliğine dayanan yönetim biçimi olduğu vurgulanmaktadır. Demokrasi, “azınlığın çoğunluk haline gelebilme hak ve olanağının bulunduğu çoğunluk yönetimi” olarak da tanımlanabilir (Üçbaş 2010: 38). Bu tanımda ise demokratik yönetimlerin çoğunluğa dayandığı ancak azınlıkta kalanların da haklarının korunması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yine yapılan başka bir tanıma göre “Demokrasi, farklılıkları meşrulaştıran, ancak onların imtiyaz haline gelmesini engelleyici bir tutum olarak bireyler ve topluluklar arası sorumlulukları etik bir zorunluluk olarak gören bir sistemdir” (Sarıbay 1998: 26). Onun amacı da tek doğrudan birleşmek değil, başkalarının doğrusuna da saygı göstermeyi öğrenmek, farklı düşünen ve davrananlarla barış içinde bir arada yaşamayı başarabilmektir.

“Bir yönetim düzeninde halk iradesinin ağır basması veya yönetimin halk tarafından denetlenmesi anlamına gelen demokrasi, genel anlamda siyasal gücün halkın yetkisinde olması” demektir (Varış 1994: 167). Bir toplumu oluşturan ve bir devletin yurttaşları olan bireylerin, kendileri ile ilgili olarak alınacak kararlarda söz sahibi olmaları

demokrasinin özünü oluşturur. Bu nedenle demokrasinin ilk ve en önemli ilkesi bireylerin yönetime katılmalarıdır.

“Demokrasi bir yönetim biçimi olarak kabul edildiği gibi, toplum yaşamını düzenleyen bir anlayış tarzı ve bir yaşam biçimi olarak da kabul edilmektedir”(Kenez 1993: 24). Aklın egemenliği, eşitlik, özgürlük, hoşgörü, insana saygı ilkelerini temel değerler olarak kabul eden demokrasi, bireysel, sosyal ve politik yaşamda bu ilkelere uygunluğu ölçüsünde anlamlı ve değerlidir.

Demokrasinin yerleşmesi ve yaşaması için sadece biçimsel anlamda demokratik kurumları yerleştirmek yeterli olmaz. Demokratik sistemlerde olmazsa olmaz kabul edilen seçimlerin yapılması, siyasal partilerin varlığı ve parlamentonun olması kadar demokrasinin bir hoşgörü ve uzlaşma rejimi olduğu da önemlidir. Hoşgörü ve uzlaşmanın olabilmesi için ise insanın kendinden farklı düşünene, farklı yaşayana saygılı olması gerekmektedir. Bu kültürün oluşturulması ve bu kültür içerisinde vatandaşların demokrasi, insan hakları, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük algısı gibi kavramlarla yetiştirilmesi gerekir. Ayrıca temel haklar ve özgürlükler de bu kültür içerisinde toplumun tüm bireyelerine öğretilmeli ve yaşatılmalıdır. Tüm bunlardan sonra bile ideal bir demokrasiden söz etmek mümkün olmayabilir. Çünkü demokrasinin her geçen gün geliştiği ve değiştiği, hayat şartları değiştikçe daha farklı bir tarz aldığı bir gerçektir. Demokrasi, dinamik bir süreçtir ve zaman içinde sürekli gelişmesi mümkündür.

2.1.1. Demokrasinin Özellikleri

“Demokrasi rejimi bir kurallar bütünüdür. Her şeyden önce şunu bilmek gerekir ki demokrasi kavramı, normatif bir içeriğe sahiptir. Belirli kurallar manzumesine işaret eder” (Bolay 1997: 17).

Demokratik rejimlerde genel olarak şu özellikler bulunur (Çaha 1998: 1070-1073):

1. Demokratik rejimlerde egemenlik mutlak anlamda topluma dayanır. Demokrasinin yegâne referansı toplumdur. Demokratik olmayan rejimlerde ise egemenlik, bir kişi veya bir zümreye aittir.
2. Demokrasinin bir diğer temel özelliği, toplumsal farklılıklaşmadır. Demokrasi, başta siyasal olmak üzere, ideolojik, kültürel, cinsiyet veya yaşam felsefesine dayalı her türlü

farklılığı zenginlik olarak kabul eder. Demokratik olmayan toplumlarda ise toplumsal homojenlik daha önemlidir.

3. Demokratik toplumlarda rızaya dayalı bir hukuk sistemi esastır. Toplum kendi hukukunu kendi oluşturur. Toplumun devlete karşı korunması esastır. Demokratik olmayan toplumlarda hukuk, devlet merkezlidir ve topluma rağmen devlet anlayışı hâkimdir.
4. Demokratik toplumlarda, yönetim ön plandadır. Bu yüzden demokratik olmayan toplumlarda devrim anlayışı varken, demokratik toplumlarda devrim anlayışı yoktur.

Tezcan ise demokrasinin, üzerine inşa edildiği temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır (Tezcan 1994: 93-94):

1. Devlet başlı başına bir amaç değil, beşeri amaçlara ulaşmak için bir araçtır.
2. Bütün insanlar, muayyen vazgeçilmez haklara sahiptirler.
3. Demokrasi, bireysel özgürlüğü korur ve geliştirir.
4. İnsanlar, kamu hizmetinden yararlanma bakımından eşittirler.
5. Demokrasi, insan aklına inancı esas alır.
6. Demokrasi, parti sistemini gerektirir.
7. Demokrasi, kuvvetler ayrımını gerektirir.
8. Modern demokrasi, geniş ölçüde temsil edicidir.

Genel olarak bakıldığında ise demokrasinin; akla, mantığa ve bilime uygun düşen şu özellikleri barındırdığı söylenebilir (Selçuk 1997: 12):

1. Demokrasi, hukukun üstünlüğüne dayanır.
2. Demokrasi özgürlüktür; hiçbir görüş ve inanç yasaklanamaz. Demokratik devlet, bu inanç ve görüşler açısından yansızdır.
3. Demokrasi her açıdan çoğulcudur. Demokratik devlet, farklılıkları özendirerek, önünü açarak gelişmeye açık bir tutumu benimser.
4. Demokrasi; yasama, yürütme ve yargıda katılımcılığı gerektirir.

Görüldüğü gibi yukarıdaki üç araştırmacı tarafından belirtilen özellikler demokrasinin bir kültür ve yaşam biçimi olduğunu göstermektedir. Demokratik toplumlarda bir kültür ve yaşam biçimi olan demokrasi de varlığını; vatandaşların

birbirlerine karşı saygılı, hoşgörülü olmaları, çok kültürlülük algısıyla birlikte topluma karşı duyarlı davranarak eşitlikçi ilişkileri benimsemeleri şeklinde göstermektedir.

2.1.2. Demokrasinin Gerekleri

Demokrasinin gerekleri, onun yaşaması ve yaşatılması için bireylere, topluma ve devlete düşen görevlerin yerine getirilmesinden başka bir şey değildir. Değer ve özellikleri ile demokrasinin yaşamasına uygun zeminin hazırlanması, onun tek gereğidir (Yeşil 2002: 10).

Tozlu ise demokratikleşmenin dayandığı gerekleri şu şekilde sıralamaktadır (Tozlu 1998: 24-28):

1. Bireyin ön plana alınması,
2. Bireyin, araç değil amaç olarak görülmesi,
3. Bireyin, yetkin bir şekilde eğitilmesi,
4. Eğitilmiş bireylerin değerli kabul edilmesi,
5. Düşünceye ve eleştiriye önem verilmesi,
6. Hoşgörünün topluma hâkim kılınması,
7. Yönetimin objektif olması

Özetle demokrasi, belirli değerlere, gereklere ve özelliklere sahip bir yönetim biçimi olmasının yanı sıra aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Demokrasi koşullar gereği zamanla değişime uğrasa da üzerinde hemfikir olunan özgürlük, eşitlik, hoşgörü, çok kültürlülük, topluma ve insan haklarına saygı ve duyarlılık gibi temel değerleri olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak demokrasinin gereklerinin ise, belirtilen değer ve özelliklerin yaşaması için gerekli düzenlemelerin bireyler ve kurumlar tarafından yapılması olduğu söylenebilir.

2.2. İnsan Hakları

İnsan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların yalnızca insan oluşlarından dolayı doğuştan sahip oldukları hakların bütünüdür. İnsanların sahip oldukları bazı hak ve özgürlüklerin yazılı olarak ifade edilmesi, devlet tarafından benimsenmesi ve hukuki belgelerle tanınması kolay olmamıştır. Günümüzdeki anlamı ve

kapsamıyla insan hakları; insanların özgürlük, eşitlik ve adalet yolunda yüzyıllardır sürdürdükleri mücadeleler sonucunda kazandıkları haklar bütünüdür. İnsan hakları kavramı yalnızca, devletin benimsemek zorunda kaldığı ya da kişilerin uyması gereken zorunlulukları değil, insanın, insan olma niteliği gereği sürekli gelişen ve genişleyen olanaklarını da ifade eder.

“İnsan hakları, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik ve sosyal durum gibi, hiçbir ayırım gözetilmeksizin, bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür” (Uygun 1996: 6).

İnsan hakları, insana salt “insan” olma niteliğiyle tanınmıştır. İnsan olma dışındaki, diğer görünen özellikler ayrımcılık nedeni olamaz. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin belirttiği gibi, insanlar, haklar ve onur yönünden eşittir. Soy, renk, cinsiyet, dil, din, köken vb. özellikler, kuşkusuz insanların özellikleridir, ama insan olmadan sonra gelen, gelmesi gereken özelliklerdir ve ayrımcılık nedeni olamaz, olmamalıdır. Ancak insan, düşünce ve inanç gibi sonradan edinebileceği, öğretim ve eğitim yoluyla geliştirilebilen özellikler de taşır (Gülmez 2001: 2).

Ayırım gözetmeme, insan haklarının özünü oluşturur. Çünkü insan, salt insan olması nedeniyle var olduğu ve tanındığı için ayrımcılık yapılmaması gerekmektedir. İnsanın değeri, içinde bulunduğu koşullara, kendisi dışında ya da kendi elinde olmaksızın taşıdığı cinsiyet, dil, din, ırk, renk, etnik köken gibi özelliklere ya da durumlara bağlı değildir ve bağlı tutulamaz.

İnsan hakları, temelde insanı ve insanlığı korumanın ve geliştirmenin araçlarıdır. İnsanın, salt insan olması nedeniyle onu, tüm yönleriyle korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan evrensel ilke ve kurallar bütünüdür. Böylelikle insan hakları için “insan onurunu güvence altına alan haklar” diyebiliriz. Bu haklar; evrenseldir, ayırım gözetmeksizin, tüm insanlara tanınması gereken haklardır. Bunlar, aynı zamanda insanların ve insanlığın “ortak dili” olduğu düşünülen ve olmasına çaba gösterilen haklardır.

İnsan hakları ile ilgili çeşitli kavramlar:

2.2.1. Temel Haklar ve Özgürlükler

“Temel Haklar ve Özgürlükler” kavramı, insan haklarından daha dar kapsamlıdır. Birçok Anayasada yer alan bu kavramın en yaygın anlamı; temel hakların insan

haklarından Anayasada tanınan ve güvenceye alınan haklar olmasıdır. Temel haklar, yazılı hukukun tanıdığı “olan” haklardır. Ülkemizde bu kavram, ilk kez 1961’de Anayasaya girmiş; kişinin hakları, sosyal ve ekonomik haklar ve siyasal haklar olmak üzere üç alt başlıkta düzenlenmiştir. İnsan haklarından Anayasada yer alan, Anayasa ile tanınıp güvenceye bağlanan haklar, temel haklar olarak nitelendirilmiştir. Temel hakları bu anlamda “anayasal haklar” biçiminde nitelendirmek de olanaklıdır (Gülmez 2001: 5).

Paragraftan da anlaşılacağı üzere Anayasa ile tanınıp güvence altına alınan haklar temel haklar olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda temel haklar “Anayasal Haklar” olarak da nitelendirilebilir.

Anayasamızın 12. maddesine göre “Herkes kişiliğine bağlı dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez, temel hak ve özgürlüklere sahiptir. Temel haklar kişiye devlet veya bir başkası tarafından verilmiş değildir. Bu haklar, sırf insan olmakla sahip olduğumuz haklardır” (Taktak ve diğerleri 2005: 72).

Temel Haklar, Anayasa tarafından tanınan haklardır. Bu nedenle, temel haklara yasama ve yürütme organları müdahale edemez. Buna karşılık Anayasa ile değil, kanunla tanınan haklar ise “temel olmayan” haklardır. Bunlara yasama organı müdahale edebilir. Keza, yürütme organının düzenleyici işlemiyle tanınmış haklara da yürütme organı müdahale edebilir (Gözler 2005: 2)

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere temel haklar, insanın varlığını ve değerini korumayı amaçlar. İnsanların diğer haklardan yararlanabilmeleri için önce temel haklara sahip olmaları gerekir.

Uluslar arası belgelerde ve devletlerin anayasalarında yer alan insan haklarının bir kısmı “hak” bir kısmı ise “özgürlük” kelimelerini içeren ifadeler ile ortaya konulur. Örneğin; yaşama hakkı, çalışma hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı gibi. Düşünce, inanç, seyahat, haberleşme vb. ise birer özgürlük olarak ifade edilir: düşünce özgürlüğü, inanç özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, haberleşme özgürlüğü gibi. Bu durum sadece söyleniş alışkanlığından kaynaklanır. Özgürlük olarak ifade edilenler de birer haktır ve insan hakları ya da temel haklar başlığı altında yer alır (Üçbaş 2010: 15).

Hangi terim ile ifade edilirse edilsin günümüzde bireylerin sahip olduğu hak ve özgürlükler birer hukuk kuralı haline getirilmektedir. Bunlar yazılı olarak ortaya

konulmakta ve uluslar arası hukuk alanında “insan hakları”, devletlerin anayasalarında ise “temel haklar” başlığı altında sıralanmaktadır.

Anayasamızda yer alan başlıca temel haklar şunlardır: Yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı, sağlık hakkı, eğitim hakkı, dilekçe hakkı, özel yaşamın gizliliği, konut dokunulmazlığı, seçme ve seçilme hakkı; düşünce, kanaat ve ifade özgürlüğü, haberleşme özgürlüğü, basın özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, yerleşme ve seyahat özgürlüğü, toplantı hak ve özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü.

2.2.2. Kişi Hak ve Özgürlükleri

Hem insan haklarından, hem de temel haklardan daha dar kapsamlı bir kavramdır. 18. yüzyılda ortaya çıkan bu kavram, klasik demokrasiye temel olan bireyci öğretiyle ilgilidir ve daha çok, bireysel alanı çağırıştırır. Bu kavramdaki “kişisel” terimi de, kavramın klasik ya da geleneksel hakları belirttiğini, toplu hak ve özgürlükleri anlatmadığını, sosyal hakları dışladığını, kısacası yalnızca “birinci kuşak” olarak nitelenen hak ve özgürlükleri içerdiğini gösterir (Gülmez 2001: 6).

Birinci kuşak haklar, bireyin maddi ve manevi bütünlüğünü koruyan, özgürlüğünü güvence altına alan ve bireyi devlet yönetimine karşı koruyan hakları ifade eder. Asıl amacı devletin gücünü sınırlandırmak olan bu hakların içeriğinde, devletin "müdahale etmeme" yükümlülüğü vardır. Bunları saymak gerekirse; yaşama hakkı ve kişi dokunulmazlığı, işkence ve kötü muamele yasağı, kişi özgürlüğü ve güvenliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, özel hayatın gizliliği, adil yargılanma, mülkiyet hakkı, ayrımcılık yasağı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, dernek kurma hakkı, çalışma özgürlüğü, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamu hizmetlerine girme hakkıdır.

2.2.3. Yurttaş/ Vatandaş Hakları

Bu üç kavram içerisinde en dar kapsamlı ve en az kullanılanıdır. Kimi zaman kişi hakları yerine de kullanılır.

“Yurttaş hakları, insan haklarından yalnızca yurttaşlara, devlete yurttaşlık bağı ile bağlı bulunanlara tanınan, yurttaşların yararlandığı haklardır” (Gülmez 2001: 6).

Bu tanımdan yola çıkarak yurttaş hakları için “insan haklarından yalnızca yurttaşlara, devlete yurttaşlık bağı ile bağlı bulunanlara tanınan, yurttaşların yararlandığı haklardır” denilebilir. Örneğin, siyasal haklar, yurttaşların yararlandığı haklardır.

2.2.4. Özgürlük

Hak kavramına göre daha soyuttur ve belirsizdir. Hukuk düzeninin yasaklamadığı davranışlar, özgürlük sayılır.

Özgürlük, insanın özüdür. “Devletin koyduğu kuralların hukuka uygunluk koşulu ya da hukuk düzenlerinin meşruluk ölçütüdür” (Gülmez 2001: 7).

Rivero’ya göre (Akt:Gülmez 2001: 7) “Özgürlük, kendi kendini belirleme erkidir. İnsan bu erk gereğince kişisel davranışını kendisi seçer”.

Özgürlük, 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesinde, insan haklarının birincisidir ve “başkasına zarar vermeyen her şeyi yapabilme” olarak tanımlanmıştır: “Yasanın yasaklamadığı hiçbir şeye engel olunamaz. Hiç kimse yasanın emretmediği bir şeyi yapmaya zorlanamaz.” Yasalar, bireylere ne yapabileceklerini değil, ne yapamayacaklarını göstermekle yetinmelidir. Bireyler, ne yapacaklarını kendileri belirlemelidir. Buna özgürlük denilir.

2.2.5. Hukuk

Hukuk kavramı, Arapça hak kavramının çoğuludur. Toplumu düzenleyen ve devlet tarafından korunan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Ya da toplum hayatında bireylerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini belirleyen, uyulması kamu kudreti ile desteklenmiş olan sosyal kuralların tamamına denilebilir. Hukuk, haklar bütünüdür ve bireylere hakkını vermede yaptırım uygulayabilir.

Hukuk bir yönüyle “düzen” ve “istikrar” demektir. Bu hukukun toplumsal işlevinin muhafazakâr olduğunu/olması gerektiğini söylemekle aynı şey değildir. Aksine adalete yönelik bir hukuk sistemi bu amacını ancak insanların iş ve ilişkilerinde öngörülebilirlik sağlayan asgari bir düzen içinde gerçekleştirebilir. Öte yandan, gerek toplumsal barışın gerekse adaletin sağlanması kişilerin haklarını riayet edilmesini gerektirir (Erdoğan 2001: 96).

Çağımız demokrasilerinin yaşayabilmesi için hukukun adalet merkezli yazılı normlara dökülmesi kaçınılmazdır. Nasıl ki insanın sağlığı çok önemli ise hukuk da toplum için o derece önemlidir. Toplumlar sağlıklarını hukukla korurlar. İnsanlar ve toplumlar hukukun kıymetini, sağlıkları gibi kaybedince ve zor durumda kalınca anlayacağı ayrı bir gerçektir. Toplum içerisinde her hak, yazılı veya yazısız olsun bir hukuk kuralına dayanır. Bireylere hakkını talep etme yetisi hukuk tarafından verilmektedir. Bu nedenle hukuk kavramı, toplumsal yaşamın çatısı olarak görülmektedir.

“Değil mi ki, her şey hukukun mekânında yaşarlık kazanacak, öyle ise bu nasıl gerçekleşecek? Bunun yanıtını vermek zorundayız. Çünkü hukukun olmadığı yerde, halk sürüdür, insan ise köledir”(Selçuk 2000:320). Yine Selçuk’a göre, “az devlet, çok hukuk, devlet küçülüp azalmalı, hukuk büyüyüp çoğalmalıdır”(Selçuk 2000:320).

Sonuç olarak söylenecek olursa, hukukun, sosyal hayatı düzenleyen kurallar bütünü olması ve uyulması zorunlu kuralların bütününe teşkil etmesi ortak bir kanıdır. Ayrıca hukukun, toplumsal barış ve adaletin sağlanması adına geniş yetkilerle donatılması, siyasi otoritenin küçülmesi gerekir. Temelinde insan olan hak ve hukuk kavramı, insanı yüceltmesi ve hakkını teslim etmesi için elbette yaptırım gücüne sahip olması gerekir. Sosyal hayat var olduğu sürece hukuka ihtiyaç duyulacaktır. İnsan sosyal bir varlık olduğuna göre sosyal hayat da var olacak demektir. O halde barış ve güvenlik içinde yaşanması, ilişkilerin düzenli bir şekilde gerçekleşmesi, hukukun varlığına bağlıdır.

2.2.6. Evrensellik

İnsan haklarının temel özelliklerinden biri, evrenseldir. İnsan hakları; içerik, zaman ve yer yönlerinden değişmeyen, eskimeyen, üstün haklardır. İnsan hakları, yaptırıma bağlanmamış olsa da değerini yitirmez. İnsan hakları, evrensel olması nedeniyle yazılı hukukun üstünde yer alır.

Evrensel Bildirgedeki anlatımla, insanlığın “ortak dili”, “ortak ülküsü”dür, bu anlamda da evrenseldir. Dayandığı değerler, yer ve zamana göre değişmez. Çok sayıda ülkenin insan hakları sözleşmelerine taraf olması, ilkece ortak insan hakları anlayışının varlığını ve giderek yaygınlaşmasını kanıtlar (Gülmez 2001: 10).

2.2.7 Dokunulmazlık

İnsan hakları dokunulmazdır. Dokunulmazlık, önce insanın vücudunun ve yaşamının dokunulmazlığı biçiminde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öncelikle yaşam ve kişi güvenliği hakları için önem taşır. Ancak dokunulmazlık, temelde doğal hukuk kapsamına giren bütün haklar için geçerlidir. Doğal hukuk anlayışına göre, bu haklar devleti önceler, devletçe verilmemiştir, bu nedenle de devlet bu haklara dokunamaz, karışamaz.

İnsan hakları, insanın kişiliğine bağlı olduğu için, bir sözleşmeye konu olamaz, vazgeçilemez, devredilemez. Para ya da başka bir çıkar karşılığında vazgeçilemez. Çünkü insan haklarının özünde, “insan onuru” vardır ve insan bir mal değildir, insan onuru/saygınlığı devredilemez. 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesinin ilk cümlesi böyle başlar. Herkesin kişiliğine bağlı hak ve özgürlüklerinin bulunduğu, 1961 ve 1982 Anayasalarında da yer alır (Özdek 2000: 194).

2.3. Demokratik Vatandaşlık

Demokrasi, demokrasiye inanmış, demokrat insanlardan oluşan toplumların rejimidir (Bilgen 1994: 27). Demokrat insan; bağımsızlığına düşkün, özgür, kendi kararlarını alan, eleştirel düşünen, duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyen, hoşgörülü, kaba güce karşı olan, tartışmaktan zevk alan, bireysel ayrılıklara saygı duyan, yenilikçi, değişime açık, kendine ve insanlığa güvenen bir kişidir (Öztürk 1994: 5).

Demokrasinin her sistem gibi, üzerinde kurulup genişlediği bir takım değer ve nitelikleri mevcuttur. Bu değer ve nitelikler vatandaşlar tarafından içselleştirilip hayat felsefesi haline getirildiği takdirde, demokrasi gerçek anlamda yaşama imkânı bulabilir. Çünkü iyi bir demokrasi, toplum üyelerinin davranışlarındaki demokratik yeterliliğe dayanır (Myung 1999: 250).

Kuzu, demokratik kişilik özelliklerinin; inisiyatif sahibi olmak, eleştirel, esnek ve açık fikirli, uzlaşmacı, hoşgörülü olmak, güven ve sorumluluk duymak gibi hususlardan oluşabileceğini ileri sürmektedir (Kuzu 1997: 109).

Selçuk ise demokratik toplumun gelişmesi için eleştiri ve akılcılık alışkanlığını kazanmış bireylere ihtiyaç duyulduğunu ve okulların görevlerinin böyle yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir (Selçuk 1999: 24).

Kişiliğin gelişiminde sosyal çevrenin etkisi olduğu gibi, kişiliğin de sosyal çevreyi etkileyebileceğini ifade eden Kuzu, demokratik bir toplumun gelişimi için demokratik bir kişilik ne kadar önemli ise, tersinin de o kadar gerekli olduğunu belirtmektedir (Kuzu 1997: 109).

Vatandaşlığın bireylerle toplum arasında var olan sosyal ve hukuki bir bağ olduğunu ve beraberinde bir takım sorumluluk gerektirdiğini düşünürsek, demokratik vatandaşlıkta da kişiye bazı görevler düştüğünden söz edebiliriz. Demokratik bir toplumdaki vatandaşların sosyal ve politik hayata etkin katılım ve hukuk kurallarının gereğini yerine getirme gibi çeşitli görevleri sayılabilir.

Bunların yanı sıra demokratik toplumda vatandaşların demokrasi kavramının, diğer yönetim şekilleri içerisindeki yerini, bireylere sağladığı hak ve sorumlulukları bilmesi, değerleri, nitelikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları içselleştirip bir hayat tarzı haline getirmeleri önemlidir.

Demokratik vatandaşlıkla vurgulanan, toplumda demokratik değerlere saygı duyan ve bunları etkin bir şekilde savunan ve uygulayan etkin bireylerin yer almasıdır. Bu durum, bireylerin toplum içerisinde eşit ve değerli bir varlık olabilmesi için gerekli tutum ve hüneleri geliştirmeye yardım etmeyi amaçlamaktadır.

2.4. Topluma Saygı ve Duyarlılık

Demokrasi eğitiminin temel amaçlarından biri de “topluma saygılı ve duyarlı insan” yetiştirmektir.

Saygılı olmak, bir yönü ile başkalarının hislerine karşı duyarlı olmaktır. Saygılı olmak, bireylerin ve toplumun karakterini şekillendiren temel değerlerin başında gelmektedir.

Göküş'e göre, gerçekte insan, tepkide bulunma ve gelişme potansiyeline, özgür irade gücüne sahip bir ben'dir, öz'dür. Saygı ise, insanı bir 'ben' olarak, değerli bir bilinç ve irade merkezi olarak görmektir. İnsan, fiziki görünümü ve statüsü itibarıyla şu ya da bu olduğu için değil, kendisi olduğu için, bir birey olarak ilgiye ve önemsenmeye hakkı olan bir kişi olduğu için değerlidir. Görüş ve düşüncelere saygının nedeni de işte bireyler olarak insanların değerine duyulan bu saygıdan kaynaklanmaktadır.

İnsan olmanın gereği olarak kabul edilen saygı, hoşgörü, tarafsızlık gibi temel değerlere sahip olma, aslında bir duyarlılık sorunudur ve insanı insan yapan en temel özelliktir.

Duyarlı olmak, duyu organlarının –özellikle göz ve kulakların- dış dünyaya gerçekten açık olması; şahsın gerek başkalarından, gerekse kendi iç dünyasından gelen haber ve uyarıcılara karşı uyanık ve onları kabule hazır olmasıdır (Abramson 1967: 1). Aynı şekilde Smith (1966: 3), duyarlı olmak için “birisinin kendisi ve başkaları hakkında ne hissettiğini, ne düşündüğünü ve ne yapacağını önceden görebilmektir” der.

Bu tanımlar doğrultusunda topluma duyarlılığın amacı, bir kimsenin kendi iç dünyasına, başkalarına, içinde bulunduğu topluma ve duruma ve bunlar arasında kurulan ilişkiler sistemine karşı uyanıklığını, anlayışını, bilgisini ve onları etkileme yeteneklerini arttırmaktır.

Diğer bir deyimle, amaç kişileri kendilerinin ve başkalarının davranışlarına karşı daha hassas bir duruma getirmek, onlara bilerek veya bilmeyerek başkalarını nasıl etkilediklerini ve onların etkisinde nasıl kaldıklarının farkına varmalarını sağlamak ve onların insancıl ilişkiler alanındaki yeteneklerini arttırmaktır (Wikstrom 1966: 166-170).

Duyarlı olmak, aynı zamanda bir durumu sahiplenmek ve bu konuda çözümler üretmeye çalışmaktır. Pekmezci'ye göre, çağımız, günü birlik yaşama, günü birlik düşünme ve var olan durumlara tepkisiz kalma çağı değildir; günü ve geleceği birlikte düşünme, hedef ve idealleri ona göre anlamlandırma zamanıdır. Bu anlamda geleceğin yaratıcı, üretici, insani değerler zengini, pozitif düşünceli, mutlu toplumlarını yaratma zamanı olduğunun bilincindeki insanların sayısı ve etki çemberi genişletilebildiği oranda başarı söz konusu olacaktır. Bunun için de toplumun dinamik güçlerinin; gençlerin, aydınlarının, işçisinin, işverenin, politikacısının, kısacası her kesimin, her anlamda topluma duyarlı olması gerekmektedir.

Toplumbilimciler bir ülkenin insanların tutum ve davranışlarının ahlaki niteliği ile olaylara bakış açısı arasında sıkı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Bu da göstermektedir ki, bir ülkedeki insanların ahlak düzeylerinin artması için bireylerde duyarlılık bilincinin oluşmasına özen gösterilmelidir.

2.5. Eşitlik

“Eşitlik, bireylerin hiçbir ayırım yapılmadan yasalar önünde eşit olmasıdır” (Öztürk 2005: 165).

Eşitlik, insanların kanunlar karşısında aynı haklara sahip olması ve yasalar önünde eşit olarak tanınması anlamına gelir. Demokrasilerde eşitlik çok önemli bir kavramdır. Çünkü demokrasi, insan haklarıyla iç içe, onunla birleşik bir sistemdir. İnsan haklarının temelini oluşturan eşitlik vazgeçilmez bir ilkedir.

Eşitlik ilkesi, önemli yönleri bakımından aynı olan şeylere eşit olarak muamele edilmesini gerektirir. Öyleyse bir grup insanın var olduğu yerde, aksine davranmak için yeterli bir sebep olmadıkça bu grubun bütün üyelerine her bakımdan bir kararda veya aynı tarzda muamele edilmelidir” (Erdoğan 2001: 209).

Demokratik sistemlerde insanlar kendi yöneticilerini kendileri seçer. Seçimlerde oy kullanırlar. Bunun yanı sıra temel hak ve hürriyetlerden herkesin aynı ölçüde yararlanması, fırsat ve imkân eşitliğinden yararlanma, kanunlar önünde eşit olma, vatandaşlık haklarında eşit olma gibi unsurlar eşitliğin en temel unsurlarıdır.

Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere eşitlik kavramı; insana saygı, özgürlük, adalet, hoşgörü, uzlaşma, katılma gibi demokrasinin olmazsa olmaz ilkelerinden biridir. Devlet, vatandaşlarına demokratik sistem içerisinde eşitlik ilkesini yaşatmalıdır ve yaşanması için gerekli önlemleri almalıdır.

2.6. Hoşgörü

Hoşgörü, insanlık tarihinin var olduğundan bu yana hep ihmal ettiği ve sonunda olgunlaşarak üzerinde ortak kanaate vardığı evrensel kavramlardan biridir. Hoşgörülü olmak, karşındakini olduğu gibi kabul etmek, onun yaptıkları yanlış da olsa, onun özgürlük dairesine karışmamak olarak anlaşılmalıdır. Hoşgörü, demokrasinin ve toplumsal çeşitliliğin bir gereğidir.

“Hoşgörü; affetme, kolaylaştırma, ayıp ve kusurları örtme, başkalarının düşünce ve davranışlarına anlayış gösterme demektir” (Çiftçi 2005: 81).

Hoşgörü ile ilgili olarak Voltaire’ın “Söylediklerinizden nefret ediyorum; ancak onları söyleyebilme hakkınızı savunmak için hayatımı vermeye hazırım” (Tözün 2002: 1)

şeklindeki açıklaması etkileyici olacaktır. Ayrıca Yunus Emre'nin "Yaratılanı hoş gördük, Yaradan'dan ötürü" sözü yine hoşgörüyü en iyi açıklayan örnek olarak kabul edilebilir.

Hoşgörü üzerine Birleşmiş Milletler, hoşgörüsüzlük üzerine de Bakanlar Komitesinin yayınladığı bildirge özetle şu şekildedir. Gülmez (2001: 117)'e göre; "Bildirge'ye göre hoşgörü ile insanın özünde bulunan, insana ilişkin eşitlik ve onura saygı, 'demokratik ve çoğulcu' toplumun temelini oluşturur."

Ayrıca bildirgeye göre hoşgörüsüzlüğe karşı koymanın en güvenli yolunun demokratik kurumları korumak ve güçlendirmek olduğu, yurttaşların söz konusu kurumlara olan güvenini ve kurumların işleyişine katılımlarını özendirmek olduğu vurgulanmaktadır.

Birleşmiş Milletler'in aldığı Hoşgörü Konusunda İlkeler Bildirgesi'nde (Gülmez 2001: 361-365):

Madde 1. Hoşgörünün Anlamı

1. Hoşgörü, dünyamız kültürlerinin zenginlik ve çeşitliliğine, anlatım biçimlerimize, insan olma niteliğimizi dile getirme biçimlerimize saygı gösterilmesi, bunların kabul edilmesi ve bunlara değer verilmesidir. Bilgi, açık fikirlilik, iletişim, düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü hoşgörüyü özendirir.
2. Hoşgörü ne bir ödündür, ne bir alçak gönüllülük göstermedir, ne de bir gönül almadır (hatır saymadır). Hoşgörü, her şeyden önce, insanın evrensel haklarının ve başkasının temel özgürlüklerinin tanınmasının özendirildiği etkin bir davranıştır.
3. Hoşgörü insan haklarının, (kültürel çoğunluğu da kapsamak üzere) çoğulculuğun, demokrasinin ve hukuk devletinin temelidir (kilit taşıdır). Hoşgörü, dogmatizmin, saltçılığın reddedilmesini içerir ve insan haklarına ilişkin uluslar arası belgelerde açıklanan kuralları sağlamlaştırır.
4. İnsan haklarına uygun olarak hoşgörüyü uygulamak ne sosyal adaletsizliği hoş görmek, ne kendi inançlarından vazgeçmek, ne de bu konuda ödün vermektir. Hoşgörü uygulaması, herkesin kendi inançlarını seçme özgürlüğünün bulunması ve başkasının da aynı özgürlükten yararlanmasını kabul etmesi anlamına gelir şeklinde özetlenebilir.

Madde 2. Devletin Rolü

1. Devlet düzeyinde hoşgörü, yasal düzenleme, yasanın uygulanması, yargı ve yönetim (yürütme) erklerinin kullanılması konularında adalet ve yansızlık gerektirir. Hoşgörü aynı zamanda, hiçbir ayırım yapılmaksızın, herkesin ekonomik ve sosyal fırsatlardan (olanaklardan) yararlanabilmesini de gerektirir.
2. Devletlerin, daha hoşgörülü bir toplum oluşturmak amacıyla, insan haklarına ilişkin sözleşmeleri onaylamaları ve gerektiğinde, toplumu oluşturan farklı gruplar ve bireyler için işlem ve fırsat eşitliğini güvenceye almak amacıyla, yeni yasal düzenlemeler yapmaları gerekir.
3. Bireylerin, toplulukların ve ulusların, uluslar arası uyum için insanlık ailesinin çok kültürlü niteliğini kabul etmeleri ve buna saygı göstermeleri temeldir.
4. Hoşgörüsüzlük, güçsüz grupların toplum dışına itilmesi, sosyal ve siyasal yaşama katılmadan dışlanmaları biçimini alacağı gibi, onlara yönelik şiddet ve ayrımcılık biçimine de bürünebilir.

Madde 3. Sosyal Boyutlar

1. Çağdaş dünyada, hoşgörü her zamankinden daha çok gereklidir. Ekonominin küreselleşmesinin ve hareketliliğin, iletişimin, bütünleşmenin ve karşılıklı bağımlılığın, göçlerin ve toplulukların büyük çapta yer değiştirmelerinin, kentleşmenin ve sosyal örgütlenme biçimlerindeki dönüşümlerin damgasını vurduğu bir çağda yaşıyoruz. Dünyanın, çeşitliliğin (farklılığın) belirgin nitelik olmadığı tek bir parçasının (ülkesinin) bulunmadığına göre, hoşgörüsüzlük ve çatışmaların yükselmesi her bölge için potansiyel bir tehdit oluşturmaktadır. Şu ya da bu ülkeyle sınırlı bir tehdit değil, evrensel bir tehdit söz konusudur.
2. Hoşgörü bireyler arasında olduğu kadar, ailede ve toplulukta (toplumda) da gereklidir. Hoşgörünün geliştirilmesinin ve açık fikirliliğin, karşılıklı dinlemenin ve dayanışmanın öğrenilmesinin, okullarda ve üniversitelerde, yaygın eğitim aracılığıyla ailelerde ve işyerlerinde yapılması (gerçekleşmesi) gerekir.
3. UNESCO'nun ırk ve ırksal önyargılar konusundaki bildirgesinde doğrulandığı gibi, bireylerin ve grupların gerekli olan her yerde onurda ve haklarda eşitliğini güvenceye bağlamak ereğiyle önlemler alınması gerekir.

4. Uygun bilimsel inceleme gerçekleştirmek ve gezegenin bu meydan okumasına uluslar arası topluluğun yanıtını eşgüdümlemek amacıyla ağlar oluşturmak uygun olur.

Madde 4. Eğitim

1. Eğitim hoşgörüsüzlüğü önlemenin en etkili aracıdır. Bu konudaki ilk aşama, bireylere, hak ve özgürlüklere saygı gösterilmesini sağlamak için, hak ve özgürlüklerin neler olduğunu öğretmek ve aynı zamanda başkalarının hak ve özgürlüklerini koruma istencini geliştirmektir.
2. Hoşgörü eğitiminin, öncelikli bir gerçeklik/ zorunluluk olarak düşünülmesi gerekir; bu nedenle de şiddet ve dışlanmanın derin nedenlerini oluşturan hoşgörüsüzlüğün kültürel, sosyal, ekonomik, siyasal ve dinsel kaynakları üzerinde odaklaşan sistemli ve akılcı hoşgörü öğretimi yöntemlerinin geliştirilmesi zorunludur.
3. Hoşgörü eğitiminin, korkuya ve başkasının dışlanmasına yol açan etkilere karşı koymayı (engel olmayı) amaçlaması ve gençlere, özerk düşünme (yargıda bulunma), eleştirel bir düşünme yürütme ve etik olarak düşünme (usa vurma) yeteneklerini geliştirmeleri konusunda yardımcı olması gerekir.
4. (Üye devletler olarak) sosyal bilimlerde araştırma, hoşgörü, insan hakları ve şiddet karşıtı eğitim programlarını desteklemeyi ve uygulamaya koymayı üstleniyoruz.

Madde 5. Harekete Geçmeyi Üstlenme (Üye devletler olarak) eğitim, bilim, kültür ve iletişim alanlarındaki program ve kurumlar ve iletişim aracılığıyla hoşgörüyü ve şiddet yokluğunu geliştirmeyi üstleniyoruz.

Madde 6. Uluslar Arası Hoşgörü Günü, 16 Kasımı, kamuoyunu seferber etmek, hoşgörüsüzlüğün tehlikelerini vurgulamak ve hoşgörüyü ve hoşgörü eğitimini geliştirme yararına yükümlülük ve kararlılığımızı yeniden doğrulamak amacıyla, Uluslar arası Hoşgörü Günü olarak duyuruyoruz.

Özet olarak, hoşgörü kavramını; farklılıklar ve çeşitlilikler içinde bir uyum olması, insan hak ve özgürlüklerine saygılı olunması ve başkalarının olduğu gibi kabul edilmesi olarak tarif edebiliriz. Demokrasinin, insanın özüne en uygun sistem olduğu, insan hak ve hürriyetlerine saygılı, çoğunluğun yanında azınlığın haklarının da korunduğu, farklılıklarla zenginleşen bir kavram olduğu düşünülürse, hoşgörü kavramının demokrasinin içerisindeki yeri daha iyi anlaşılır.

2.7. Çok Kültürlülük Kavramı ve Çok Kültürlü Eğitim

Günümüzde kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların ve dünya görüşlerinin temsil ve tanınma talepleri gittikçe yoğunlaşmaktadır. Dünyada değişik nitelik ve nicelikte çok sayıda etnik grup, azınlık ve ulus yaşamaktadır. Bu yüzden dilsel, dinsel ve etnik özelliklerle tanımlanan farklı kültürel kimlikler karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da çok kültürlülük tartışmalarının yoğunlaşmasına ve eğitimin çok kültürlü düzenlenmesine yönelik taleplerin artmasına yol açmaktadır.

Özgür ortam ve özgür ilişkiler, insan yaşamında huzurun ve karşılıklı sevgi ve saygının kaynağıdır. Verimli, saygın ve mutlu bir yaşamın kaynağı ise eşitlik temelindeki farklılıklardır. Rutherford'a göre "Farklılık, kültürel deneyim ve kimlik çeşitliliğini ifade ederken; kültürel farklılık politikaları (kimlik politikaları), bu kültürlerin ve kimliklerin arasında toplumsal olarak oluşturulan hiyerarşik konumlanışı ortadan kaldırma, kutuplaşma dilini ve onun eşitsizliğe ve ayrımcılığa ilişkin maddi yapısını bozmaya dönük politikalar" olarak tanımlanabilir (Rutherford 1996: 53).

Demokratik bir toplum, her bir üyesinin aynı anda çok çeşitli farklılık oluşturmasına ve buna izin verilmesiyle tanımlanabilir. İnsan, demokratik bir ülkede bir yurttaşın bu farklılıklar üzerinde uzlaşmasını ve şu ya da bu biçimde bir araya gelmeyi bilmesini bekler. Çok kültürlü eğitimin de gerçek amacı budur.

Çok kültürlü eğitimde, öğrenciyi reel dünyada somut karşılığı olmayan bir varlık olmaktan çıkarmak amaçlanmaktadır. Çünkü öğrencinin bir kişilik ya da kimlik sahibi olarak profilini çizmeyi güçleştiren en önemli etkenlerin başında, bireyin sadece bir "öğrenci" olarak görülmesi sorunu gelmektedir. Oysaki öğrencinin kimliği sadece "öğrenci kimliği" ile açıklanamaz. Öğrencinin kimliği, kendi nesnel konumunun, deneyimlerinin bileşiminden oluşur. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim politikası için kişinin "özne" olarak algılanması ve önemsenmesi denilebilir.

Çok kültürlü toplumlarda, yaşam biçimlerinin eşit hakla bir arada oluşu, "vatandaşlar için incitilmeden, geldiği kültürel dünyada yaşayabilme ve çocuklarını da aynı dünyada yaşatabilme güvencesi anlamına gelir" ve bu, aynı zamanda, kendi kültürlerini sorgulama, sürdürme, değiştirme hakkıdır. Başka bir deyişle vatandaşlara, diğer kültürleri olduğu gibi kendi kültürlerini sorgulama, geleneklere göre kültürlerini

sürdürme ya da değiştirme fırsatını vermek hatta kültürleriyle ilişkilerini tümüyle kesme olanağı yaratmaktır (Habermas 1993: 132).

Burada bahsedilen çok kültürlü toplumların bir arada yaşamalarının, her alanda eşit olarak değerlendirilmeleriyle mümkün olacağı şeklindedir. Bu anlayıştan yola çıkarak eğitim haklarıyla ilgili olarak çok kültürlü bir toplumun bütün kültürlerine aynı hakkın eşit olarak sunulması desteklenebilir bir düşüncedir. Aksi düşünöldüğünde yani eğitimde tek bir kültürün tarihi, dini, örf ve adetleri ve dili gibi özellikler baskın olarak öğretildiğinde çok kültürlölükten söz etmek de mümkün olmayacaktır. Bu durumda insanlar, kültürünü eğitimde de yaşama, eğitim yoluyla kültürünü ve kültür öğelerini geliştirme, başka kültürlerle etkileşimde bulunma, istenmiyorsa kendi kültürünü değiştirebilme gibi haklardan yoksun kalacaklardır.

Eğitim, toplumdaki tüm bireylerin yararlanabilecekleri bir hak olmalıdır. Herkese eğitim verilmesi ilkesi, cinsiyet, renk, ırk, dil, din, etnik köken, yaş gibi öğelerde ayırım yapılmayacağını kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Sahip olduğu özellikler ne olursa olsun herkes kendini geliştirme hakkına sahiptir. Bunun yanında, eğitim ortamı, bireyin kendini, yaşayarak, deneyerek, yaparak oluşturmasına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Marx (1992: 92)'ın özgürlük tanımından yola çıkarsak, bireyler "kendi yetilerini her doğrultuda geliştirme olanaklarına ortaklaşalık içinde sahip olmalıdırlar".

Parekh (2002: 288)'e göre çok kültürlü eğitim "müfredat ve öğrenme ortamlarının düzenlenişi açısından, öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandıran bir eğitim olarak görölmelidir. Eğitim, aynı zamanda öğrencileri farklı görüşlere, inanç sistemlerine ve farklı deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalıdır. Burada önerilen öğrencinin farklı kültürleri eşit statüde ama birbirinden farklı olarak görebilmesini ve hissedebilmesini sağlamaktır. Çok kültürlü eğitime açıklık getirmek açısından etnik, dinsel, cinsiyet ile farklı yaşam biçimleri konusunda ayrı ayrı çözümlenmelerden yola çıkmak gerekmektedir.

Gollnick ve Chinn (2004: 321)'e göre, eğitim çok kültürlü olmalı ve bütün sınıflar demokrasi, eşitlik ve sosyal adaletin örneği olmalıdırlar. Bunun için de eğitimcilerin şunlara dikkat etmesi gerekmektedir:

1. Öğrenciyi öğrenme işinin merkezine alın.
2. İnsan haklarını dikkate alın ve kültürel farklılıklara saygı gösterin.

3. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanın.
4. Öğrencilerin mikro-kültürel tecrübelerini ve yaşam geçmişlerini kabul edin ve bilgileri bunların üstüne inşa edin.
5. Irkçılık, cinsiyetçilik, sınıf ayrımı ve genç-yaşlı-engelli gibi çeşitliliklere karşı ayrımcılığı anlamak için ilişkileri ele geçirin ve eleştirel bir şekilde analiz edin.
6. Sosyal adalet ve eşitlik doğrultusunda toplumu eleştiri süzgecinden geçirin.
7. Demokratik bir toplumu güvence altına almak için ortak bir sosyal eyleme katılın.

Yukarıda belirtilen maddelerden yola çıkarak çok kültürlü eğitim algısının oluşmasında eğitim-öğretim işini gerçekleştiren öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünden bahsedebiliriz.

Pang (2005: 9-10)'e göre, kültürel anlamda duyarlı ya da ilgili öğretmen, öğrencilerinin birikimleriyle okula getirdiklerinin üzerine inşa eden ve öğrencilerini yardımsever ve demokratik toplum içinde kendi kendini yönlendiren bireyler olmaları için destekleyen kişidir. Kültürlere saygı duyan öğretmen, öğrencilerin değer sistemlerini anlar ve beklentilerle öğrencilerin davranışları ve değerleri çatıştığında arabuluculuk yapmaya çalışır.

Eğitimin amacı, toplumu kültürel olarak sürdürmekle sınırlı görülmemelidir. Sorgulayan, düşünen, dayanışma duygusuna sahip, şiddet karşıtı, barışçıl tutumlu, insan haklarına bağlı, bilimsel kriterleri önemseyen, aydınlanmış bireylerin yetişmesi amaçlanmalı, eğitim ortamlarının çok kültürlülük temelinde kurgulanması konusunda ciddi adımlar atılmalıdır.

İşbirlikçi yaşamla, ırksal ya da sınıfsal önyargılar kırılabilir. Farklı özgeçmişlerden gelen öğrencilerin olduğu bir sınıfta, öğrenciler birbirleriyle paylaştıkları fikirler ve inançlar sistemiyle zenginleşirler (Akt: Pang 2005: 21).

Çok kültürlü bir toplumda, bütün kültürlerin bir temsiliyete kavuşturulması ve bütün kimliklerin kendilerini ifade etmeleriyle ilgili olarak her şeyden önce demokratik bir zihniyete ve anlayışa gereksinim vardır. Demokratik bir zihniyetin yaratılmasında ve demokratik değerlerin oturtulmasında, farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve bu farklılıkların kendilerini koruma, yaşatma, geliştirme, kurumsallaştırma ve anayasal güvenceye alma haklarının yanı sıra, eğitim alanında yeni düzenlemelere gereksinim

vardır. Bu gereksinim söz konusu kültürel toplulukların, kimliklerin kendi geçmişlerini öğrenme, yani tarihlerini; kendi coğrafyalarını tanıma ve bilme, edebiyatlarını, müziklerini, dillerini öğrenme haklarının olması ve sosyal yaşamda kendi kimlikleri ile yer alma haklarının garantiye alınmasından doğar. Bu durum beraberinde, kültürel kimliklerin belirtilen gereksinimlerin karşılanması için demokratik eğitim iklimini ve sistemini zorunlu kılmaktadır.

2.8. Demokrasi ve İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi

2.8.1. Dünyada Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Bazı kavramlar güncelliklerini, olumlu ya da olumsuz da olsa hiç kaybetmezler ve toplumun geniş kesiminde ilgi uyandırır. İşte bu kavramlardan biri de demokrasidir. Demokrasi, günümüz dünyasında hiçbir etnik grubun veya örgütün hemen hemen kayıtsız kalamayacağı bir kavram olmuştur. Bu kavram insanda bir özlemi, bir hayali, bir ideali uyandırmaktadır.

Bütün kavramlarda olduğu gibi demokrasi kavramının da doğuşu ve gelişimi vardır. Kökünü Yunanca'dan alan bu kavram coğrafi bölge olarak şimdiki Yunanistan toprakları üzerinde ilk olarak tartışılmaya ve konuşulmaya başlamıştır. Şaylan (1998: 13)'a göre bu sözcük, antik Helen dünyasında belli bir siyasi rejimi ifade etmek için kullanılmıştır. Kısaca özetlemek gerekirse, sözcük olarak demokrasinin etimolojik kökenleri antik Yunanca'dan ve o çağlardan gelmektedir.

Eski Yunan site devletleri küçük olduklarından, kurultaylarda toplanan halk, demokratik hükümeti doğrudan doğruya yönetebilmekteydi. Yurttaş sayılmayan köleler ve kadınlar dışında bütün halkın katılımıyla gerçekleştirilen bu yönetim biçiminde, bugünkü temsili sistemde olduğu gibi, parlamentolar, kabineler ya da sürekli devlet memurları yoktu. Memurlar genellikle bir yıl süre için seçilmekte ve seçimler çok zaman 'ad çekimi' yoluyla yapılmaktaydı. Atinalılar, tartışmalara katılmanın ve kamu işlerini yürütmenin her yurttaşın hakkı ve görevi olduğuna inanmaktaydı (Yargıcı: 1996: 1).

“Demokrasi kavramının yaklaşık iki bin beş yüzyıllık uzun bir geçmişi olmasına rağmen, demokrasinin tarihi oldukça inişli çıkışlı olmuştur” (Erdoğan 2001: 193).

“Her insan eşit olarak yaratılmıştır düşüncesinin ve her insanın vazgeçilmez, devredilemez ve elinden alınamaz haklarının kabulü, demokrasinin doğuşunu müjdelemiştir” (Güçlüol 1989: 10).

Eski Yunan’da bazı insanlar, planlı ve tam olarak değil ama, geçici ve eksik de olsa demokratik bir rejimin yapısını ve inançlarını geliştirmişlerdir. Bu eksik yapı ve inançlar modeli, gelecek kuşakların gelişmiş demokrasiyi oluşturmalarına zemin hazırlamıştır (Lipson 1984: 491; Lipson 1986: 280).

İnsanlık, tarih boyunca birçok yönetim tarzını benimsemiş ve uygulamıştır. Demokrasinin gelişimi aşamalarında da bu uygulamanın bir anda olmadığı ve çeşitli tecrübelerden sonra gerçekleştiği görülür. Ayrıca demokrasinin tarih boyunca seyirinin hep aynı hızda olmadığı ve tarihteki bazı olayların bu seyrinde etkili olduğu görülmektedir.

İlk Çağda Eski Yunan döneminde ortaya çıkması ve Atina şehir devletinde kısmen uygulamaya geçirilmesinden sonra, demokrasi kavramının Orta Çağ boyunca etkisini yitirdiğini görüyoruz. Demokrasinin yeniden çekici bir kavram ve yaygın bir sosyal-siyasal ideal haline gelmesi için Yeni Çağ ve Aydınlanma Dönemi düşüncesinin sonuç vermeye başlamasını beklemek gerekmiştir (Erdoğan 2001: 193).

Yeni Çağda demokrasi düşüncesinin gelişmesinde insanın değerlerini, yeteneklerini, haklarını ve aklını önemseyen doğal hukuk, hümanizm ve aydınlanma gibi düşünce akımları etkili olmuştur. Yeni Çağ ile birlikte deney ve gözleme dayanan araştırmalar yoğunlaşmış; doğa, toplum ve insanla ilgili yeni bilgiler ortaya konulmuştur. Özellikle fizik, kimya, biyoloji gibi doğa bilimleri alanında çok önemli gelişmeler sağlanmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde, oluşan bilgi birikimi ‘sanayileşme’ olarak adlandırılan bilimsel ve teknolojik devrimi ortaya çıkarmıştır (Üçbaş 2010: 39).

Öte yandan 1789 Fransız İhtilali sonucunda özgürlük, eşitlik, adalet kavramları tüm dünyaya yayılmış; ulusçuluk akımı güçlü imparatorlukların toplumsal ve siyasal yapılarını sarsmıştır. Dünyada demokrasi düşüncesinin gelişmesinde ve günümüzün demokratik devlet anlayışının ortaya çıkmasında İngiltere, Kuzey Amerika ve Fransa’daki mutlak monarşileri sona erdiren hak ve özgürlük mücadeleleri etkili olmuştur. Üçbaş (2001: 40-41)’a göre dünyadaki demokratik gelişmeler:

2.8.1.1. İngiltere'deki Gelişmeler

2.8.1.1 (1.) Büyük Özgürlük Bildirisi (Magna Carta Libertatum)

Mutlak monarşilerde her konuda egemen olan hükümdarın yetkilerini dünyada ilk kez sınırlandıran 1215 tarihli “Büyük Özgürlük Bildirisi” demokrasi ve insan hakları alanında oldukça önemli bir gelişmedir.

Baş kaldıran baronlar tarafından İngiltere kralı I. John'a onaylatılan bu bildiri 63 maddeden oluşmaktadır. Bildirinin 39. maddesine göre her İngiliz yurttaşı adil yargılanma hakkına kavuşmuştur. 40. maddesi ise yargılamanın süruncemede bırakılmamasını zorunlu kılmaktadır. Bildiride yer alan diğer maddelere göre de Kral I. John yasaları oluşturmaya devam edecek, ancak keyfi uygulayamayacaktır.

Bu gelişmeyle İngiltere'de halkın ülke yönetiminde sınırlı da olsa temsil edilmesini sağlayan, baronlardan oluşan bir parlamento ve anayasal yönetim ortaya çıkmıştır.

2.8.1.1. (2.) Haklar Dilekçesi (The Petition of Right)

1628 tarihli Haklar Dilekçesi İngiltere kralı I. Charles'ın mali politikalarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bildiri'ye göre kral parlamentonun onayı olmaksızın vergi düzenleyemeyecektir. Kral ile parlamento arasındaki mücadele 1640'lı yıllarda İngiliz İç Savaşı'na yol açmış ve mücadeleyi parlamento kazanmıştır.

2.8.1.1. (3.) Habeas Korpus Yasası

İngiliz Parlamentosu tarafından 1679'da kabul edilen Habeas Korpus Yasası demokrasi açısından diğer bir önemli gelişmedir. Bu yasayla İngiliz Yurttaşı keyfi tutuklamadan korunma hakkı elde etmiştir.

2.8.1.1. (4.) Haklar Bildirisi (The English Bill of Rights)

İngiltere'de demokrasi düşüncesi için önemli bir aşama olarak değerlendirilen 1689 Haklar Bildirisi ile parlamentoya kralı (yani monarkı) belirleme yetkisi verilmiştir. Bildiri ile kralın ya da kraliçenin parlamento onayı olmaksızın vergileri arttırmaması, özgür parlamento seçimleri, parlamentonun faaliyetlerinin parlamento dışında sorgulanmaması gibi gelişmeler sağlanmıştır. Bildiri'de yasaların krala karşı üstünlüğü belirtilmiştir. Böylece krallık yönetimin yasallığını tanrısal hukuktan almadığı, yönetimin kaynağının

halk olduğu, halkın ise bu yetkisini temsilcileri aracılığıyla kullanabileceği kabul edilmiştir.

2.8.1.1. (5.) Hoşgörü Yasası (Toleration Act) ve Taca Geçiş Yasası (Act of Settlement)

Haklar Bildirisi'ni mutlak monarşiyi tam anlamıyla sona erdiren 1689 tarihli Hoşgörü Yasası ve 1701 tarihli Taca Geçiş Yasası takip etmiştir.

Hoşgörü Yasası İngiltere'de Anglikanizm ve Protestanlığın yanında diğer bir inanç şekli olan Katolikliğe yönelik ayrımcılığı hafifletmeyi; Taca Geçiş Yasası ise monarkın tacı ve krallık mirasını devralma ve sürdürme koşullarını düzenlemiştir.

2.8.1.2. Amerika'daki Gelişmeler

2.8.1.2. (1.) Virginia Haklar Bildirgesi

Avrupa'da aydınlanma düşünürleri tarafından sistemleştirilen doğal hukuk akımının ilk etkileri 18. yüzyılın sonuna doğru Kuzey Amerika'da görülmüştür. Bu dönemde İngiltere'den ayrılarak bağımsız olmak isteyen 13 İngiliz sömürgesinin temsilcileri Philadelphia Kongresi'nde toplanmıştır. Bu kongrede bütün sömürgelerin birer anayasa hazırlamaları ve devlet kurmaları tavsiye edilmiştir.

İlk anayasa 12 Haziran 1776 tarihinde Virginia'da hazırlanmıştır. Böylece demokrasi yönünde çok önemli ve somut bir gelişme olan Virginia Anayasası ve bu anayasanın giriş kısmında yer alan Virginia Haklar Bildirgesi ortaya çıkmıştır. Bu bildirge, bireysel hak ve özgürlükleri bir liste halinde sıralayan ve onları üstün hukuk kuralları olarak açıklayan ilk belgedir. Bu nedenle daha sonraki bildirgelere ve devletlerin anayasalarının hazırlanmasına esin kaynağı olmuştur.

2.8.1.2. (2.) Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi

4 Temmuz 1776 tarihinde ilan edilen Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ile dünyada demokrasi yolunda önemli bir adım daha atılmıştır. Bu bildirge ile bireysel hak ve özgürlüklerin temel ilkeleri belirlenmiş; siyasal eşitlik, yaşama, özgürlük ve mutluluğu arama hakkı dile getirilmiştir. Ancak o dönemde Amerika'da çok yaygın olan köleliğe, toplumsal ve ekonomik eşitsizliklere hiç değinilmemiştir. Çünkü Amerikan Bağımsızlık

Bildirgesi ile öncelikle Amerika kıtasındaki İngiliz sömürgelerinin bağımsızlığı amaçlanmıştır.

Bildirgenin ilan edildiği 4 Temmuz 1776, Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluş tarihi olarak kabul edilir. Amerikan Bildirgeleri sonucunda insanların bazı haklara doğuştan sahip olduğu, doğal haklar olarak adlandırılan bu hakların toplum yaşamına geçilmeden ve devlet kurulmadan önce de var olduğu, devletin bu hakları korumakla yükümlü olduğu ve devlet gücünün bu hakları güvence altına alan yasalarla sınırlandırılması gerektiği yolundaki görüşler, düşünce düzeyinden uygulama alanına aktarılmıştır

2.8.1.3. Fransa'daki Gelişmeler

2.8.1.3. (1.) Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi

Demokrasi ve insan hakları alanındaki en önemli belgelerden biri olan 1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'ni hazırlayanlar doğal haklar ve aydınlanma düşüncesinden esinlenmiş, Amerika'daki bağımsızlık bildirgelerinden etkilenmişlerdir. Bu yönüyle 1789 Bildirgesi içerdiği haklar ve özgürlükler yönünden yeni ve özgün bir belge sayılmaz, Virginia Haklar Bildirgesi ve 1776 Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'ne göre büyük bir yenilik getirdiği de söylenemez. Ancak, bu bildirgenin önemi ve yarattığı etki evrensel oluşundan kaynaklanır.

1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nde hem bireysel haklar hem de çağdaş devleti oluşturan siyasi ilkeler ve anayasa esasları belirtilir. Demokrasinin özü olan bu ilkeler, 19. yüzyılın başlarından itibaren bütün uygar ülkelerin anayasalarında yer almaya başlamıştır.

2.8.2. Türkiye'de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokrasi kavramının dünyada önemi artarken ülkemizin bundan etkilenmemesi mümkün değildi. Özellikle Fransız İhtilali'nden sonra dünyaya yayılan fikirlerin Osmanlı halkını da yakından etkilediği görülmektedir. 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde yapılan bir takım değişiklikler, Tanzimat Fermanı ve I. Meşrutiyetin ilanı bize demokrasi düşüncesinin bu dönemde yönetimde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Gerçek anlamda demokratikleşme süreci ülkemizde, yaklaşık iki yüzyıllık bir geçmişe sahiptir. Ancak Türkiye'nin demokrasi tarihini öncelikle, cumhuriyet öncesi dönem ve cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere ikiye ayırmak gerekir. Zira Türkiye tarihinde cumhuriyetin ilanı, bir dönüm noktasıdır. Çünkü cumhuriyetin ilanı ile Türkler resmen yeni bir devlet kurmuşlar ve bir önceki devletleri olan Osmanlı Devleti'nin yönetim biçimi olan mutlakiyet yerine cumhuriyeti benimsemişlerdir (Yeşil 2002: 17).

2.8.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Türk siyasi hayatında demokratik gelişmenin, nasıl ve nereden başladığını tam olarak belirlemek oldukça zordur. Konuyla ilgili olarak başvurulacak en temel kaynaklar, siyasal hayatı anlatan siyasetnamelerdir. Ayrıca, Göktürklerin bırakmış olduğu Orhun ve Yenisey Kitabeleri'nde de demokrasi uygulamaları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Türklerin İslamiyet'i kabulü ve yerleşik hayata geçişi ile birlikte sosyal ve siyasal hayatlarında önemli değişiklikler olmuştur. Dede Korkut Hikâyeleri ve Kutadgu Bilig'de devlet, siyaset, din adamları, boy beyleri, terbiye, yönetim- halk ilişkileri üzerinde önemli mesajlar bulunmaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici 1998: 24).

Karahanlılar ve Gaznelilerle devam eden siyasal hayat, Selçuklular devrinde daha da yoğunlaşmış ve sistemli hale getirilmiştir. Nizamülmülk'ün Siyasetname'sinde; idare hukuku, devlet felsefesi, devlet adamına öğütler gibi konular yer almaktadır. Devlet yapısı monarşik bir görünüm arz etse de, yapılan savaş ve ekonomik uygulamaların hepsinin, o günün şartları içinde milli birlik ve beraberliğin tesisi için gerekli yaşam kuralları olduğu unutulmamalıdır (Büyükkaragöz ve Kesici 1998: 25).

Osmanlı Devleti ise yönetim sistemi açısından "mutlak monarşi"ydi. Padişahın yetkilerini kısıtlayan hukuk kuralları ve mekanizmalar yoktu. Her ne kadar padişahın çevresinde oluşturulan bir kurul olarak 'Divan' bulunsa da, bu kurul, bir karar organı olmaktan çok, bir danışma organı niteliği taşıyordu (Özbudun 1993: 3).

Ancak Osmanlı Devleti'nin çok dinli ve çok dilli bir yapıya sahip olup, özgürlüklere dokunmadığı, kültürel asimilasyon yerine kültürel katılım prensibini benimsediği dikkate alınır, demokratiklik açısından da geri bir düzeyde görülemeyeceği söylenebilir (Yeşil 2002: 19).

Avrupa ülkelerinde 18. yüzyılda ortaya çıkan Sanayi Devrimi ve 1789 Fransız İhtilali sonucunda ülkelerin ekonomik, toplumsal ve siyasal yapıları değişmeye başlamıştır.

19. yüzyılda ise ulusun egemenliğine dayanan, bireylerin hak ve özgürlüklerini güvence altına alan, anayasal düzeni ve hukukun üstünlüğü ilkesini benimseyen demokratik devletlerin ortaya çıkışı Osmanlı Devleti'ni de etkilemiş ve 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde demokratikleşme alanında bir takım gelişmeler yaşanmıştır.

2.8.2.1. (1.) Sened-i İttifak (1808)

Osmanlı Devleti'nde 18. yüzyıldan itibaren savaşlarda yenilgiler, toprak kayıpları, devlet gelirlerinde azalma, toplumsal huzursuzluklar başlamıştır. Bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla 1808'de Sadrazam Alemdar Mustafa Paşa ile Anadolu'nun ve Rumeli'nin ileri gelenleri arasında Sened-i İttifak adı verilen yazılı bir metin imzalanmıştır. Onayladığı bu belge ile Padişah II. Mahmut can ve mal güvenliğine saygılı, zulüm yapmayan, rüşvete yönelmeyen, vergi adaleti ve güvenilir bir maliyesi olan yönetim anlayışı vadedilmiştir. Böylece Osmanlı tarihinde ilk kez, görünürde de olsa padişah otoritesi sözleşme niteliğindeki bir belge ile sınırlandırılmış olmaktadır. Bu nedenle Sened-i İttifak, padişahın ve ona ait yetkileri kullananların keyfi davranışlarını önlemeye yönelik ilk yazılı belge olarak bilinir; bazı yazarlar tarafından İngilizlerin Magna Carta'sına benzetilir. Ancak hiçbir zaman uygulanmayan Sened-i İttifak'ın, bireylerin sahip olduğu hak ve özgürlükler konusunda ve demokratikleşme yolunda sağladığı önemli bir katkıdan söz edilemez (Özbudun 1993: 3; Kuran 1997: 627; Selçuk 1998: 333; Yağcı 1998: 18; Üçbaş 2010: 47).

2.8.2.1. (2.) Tanzimat Fermanı (1839)

Osmanlı Padişahı Abdülmecit, ülke içindeki azınlıkların talepleri ve Avrupa ülkelerinin baskıları sonucunda Sadrazam Mustafa Reşit Paşa'nın etkisiyle 3 Kasım 1839 tarihinde Gülhane Hatt-ı Hümayunu olarak adlandırılan bir ferman yayımlamıştır. Bu ferman ile Osmanlı Devleti'nin egemenliği altındaki topraklarda yaşayan tüm bireylere Müslüman olup olmadıklarına bakılmaksızın eşit haklar vadedilmiştir. Fermanında can, ırz, namus ve mal güvenliğinden söz edilerek vergi, askerlik ve yargı alanlarının yeniden düzenlenmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Ferman'ın son kısmında padişah, getirilen ilkelere kendisinin de uyacağını dolaylı biçimde de olsa ifade etmiştir (Özbudun 1993: 4; Kuran 1997: 627; Selçuk 1998: 333; Yağcı 1998: 18; Üçbaş 2010: 47).

Osmanlı tarihinde 1839'da ilan edilen Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile başlayan döneme “Tanzimat Dönemi” denilmiştir. “Tanzimat Fermanı” olarak da adlandırılan Gülhane Hatt-ı Hümayunu, Osmanlı Devleti'nde demokratikleşme ve insan hakları konusundaki ilk derli toplu belge olarak kabul edilmektedir. Ancak, uygulama gücünden yoksun olan bu belgenin, bireylere tanınan hak ve özgürlükler yönünden yetersiz olduğu söylenmektedir.

2.8.2.1. (3.) Islahat Fermanı (1856)

Tanzimat Döneminde, Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile vadedilen hak ve özgürlüklerin, getirilen yeniliklerin uygulanmasını sağlamak amacıyla başka fermanlar da ilan edilmiştir. Bunlardan bir tanesi de Tanzimat Fermanı'ndan 17 yıl sonra Padişah Abdülmecit'in 1856'da yayımladığı Islahat Fermanı'dır. Bu fermanda bütün din ve mezheplere eşitlik, vergide adalet; yönetim, güvenlik, maliye, eğitim gibi alanlarda yeniden düzenleme vaatleri tekrarlanmıştır (Özbudun 1993: 4; Kuran 1997: 627; Üçbaş 2010: 47).

Tanzimat Dönemi'nde yayımlanan fermanların hiçbirinde herhangi bir yaptırım yoktur. Bu fermanlarla tanınan ya da vadedilen hak ve özgürlüklerin, getirilen yeniliklerin uygulanması padişahın ve yöneticilerin iyi niyetine bırakılmıştır. Ayrıca bu fermanların ilan edilmesinde dış baskıların etkili olduğu söylenebilir. Bu fermanlar, tarihimizde hukuk devleti, demokratikleşme ve insan hakları yönünden ilk yazılı belgeler olarak kabul edilebilir. Çünkü bu fermanların ilan edildiği Tanzimat Dönemi'nde demokratikleşme ve insan hakları doğrultusundaki asıl önemli aşama olan anayasal düzene geçiş için uygun ortam oluşmuştur.

2.8.2.1. (4.) I. Meşrutiyet (1876 Anayasası)

Demokrasi yolunda Osmanlı döneminde atılan dördüncü ve en büyük adım, Padişah II. Abdülhamit döneminde 23 Aralık 1876'da “Osmanlı Kanun-u Esasi”nin açıklanması ve “I. Meşrutiyet”in ilan edilmesi olmuştur (Kuran 1997: 627).

1876 Anayasası'nda hem devletin yapılış ve işleyiş ile ilgili ilkelere hem de bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlüklere yer verilmiştir. 1876 Anayasası ile güvence altına alınan başlıca temel haklar şunlardır: kişi güvenliği, mülkiyet hakkı, din özgürlüğü, eğitim özgürlüğü, konut dokunulmazlığı, dilekçe hakkı, basın özgürlüğü. Bu hakların yanı

sıra yasalar önünde ve devlet hizmetlerine girmede eşitlik, kişilerin gelirleriyle orantılı ve yasalara uygun olarak vergi toplanması, işkence yasağı, yasal yargıç güvencesi, suç ve cezaların yasallığı gibi ilkeler de benimsenmiştir (Üçbaş 2010: 48).

Osmanlı Devleti'nde egemenliğin 1876 Anayasası ve meclis ile ilk kez sınırlandırıldığı dönem I. Meşrutiyet olarak adlandırılır. I.Meşrutiyet ve anayasal düzen arayışı, aslında Batıda yükselmekte olan demokratik rejimlerle birlikte kurumlaşan bir arayıştı. Bu dönemlerde “Genç Osmanlılar”ın başlattığı yeniliklerin, siyasal sistem açısından üç önemli kazanımı olmuştur. Bunlar; padişahın yetkilerinin hukuken sınırlandırılması, anayasal sistemin tesisi ve Meclisin kurulmasıdır. I. Meşrutiyetle getirilen yenilikler, Osmanlı Devleti'nin demokratik bir yapılanmaya doğru yol almasını sağlamıştır (Çaha 1998: 1074-1075).

1876 Anayasası'nda getirilen yenilikler, tanınan hak ve özgürlükler herhangi bir güvenceye bağlanmamıştır. Buna karşılık olağanüstü durumlarda padişaha meclisi tatil etme ve dağıtma yetkisi verilmiştir. Osmanlı-Rus Savaşı'nı bahane ederek bu yetkisini kullanan II. Abdülhamit, 13 Şubat 1878 tarihinde meclisi dağıtmış, 1908 yılına kadar yeniden toplanmasına izin vermemiş ve tüm ülkede yoğun bir baskı uygulamıştır. Böylece Anayasa yürürlükten kaldırılmadığı halde 33 yıl boyunca meclisin toplanması, Anayasa'da yer alan hak ve özgürlüklerin kullanılması mümkün olamamıştır (Üçbaş 2010: 49).

2.8.2.1. (5.) II. Meşrutiyet (1908-1918)

II. Abdülhamit'in 1878'de meclisi kapatmasıyla başlayan baskıcı yönetim, 1908'de meclisin yeniden açılmasıyla sona ermiştir. Bu gelişmede, bir bölümü yurt dışında yetişen ve 'Jön Türk' olarak adlandırılan aydınların büyük rolü olmuştur. Aydınlar tarafından kurulan ve zamanla siyasal partiye dönüşerek güçlenen İttihat ve Terakki Cemiyeti adlı gizli örgüt, özellikle ordu içinde de bulunduğu taraftarlar ile meşrutiyetin yeniden ilan edilmesi, meclisin toplanması, hak ve özgürlüklerin sağlanması için yoğun bir baskı oluşturmuştur. Bu baskılara dayanamayan II. Abdülhamit, 23 Temmuz 1908'de Meclis-i Mebusan için seçim yapılmasını kabul etmiştir. Kanuniesasi'nin yeniden işlerlik kazandığı bu tarihten, meclisin kapatıldığı 21 Aralık 1918'e dek süren bu anayasalı ve parlamentolu yönetim dönemi tarihimizde II. Meşrutiyet olarak adlandırılmıştır (Üçbaş 2010: 49).

II. Meşrutiyet Dönemi'nin temel hak ve özgürlüklerin gelişmesi ve kullanılması, halka dayalı ve ona karşı sorumlu siyasal yönetim anlayışının yerleşmesi yönüyle çok

önemli bir dönem olduğu konusunda birçok araştırmacı ve yazar görüş birliği içerisinde (Yayla 1997: 150; Özbudun 1993: 4-6; Çaha 1998: 1075).

II. Meşrutiyet, kısa sürmesine ve başarısızlıklarına rağmen siyasi ve toplumsal açıdan önemli değişimlerin ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde, yönetimde parlamenter düzenin temel ilkeleri oluşmaya başlamış ve kişi hakları genişlemiştir. Basında sansüre son verilmiş, modern bürokrasinin temelleri atılmış, laik hukuk ve kadın hakları alanında reformlar yapılmış, milli kültür ve milli iktisat politikaları geliştirilmiştir. II. Meşrutiyet sadece mutlak monarşiden meşruti monarşiye ve parlamenter yönetime değil, aynı zamanda çok uluslu bir imparatorluktan ulusal bir devlete geçiş için gerekli ön koşulları hazırlayarak bir köprü işlevi görmüştür (Üçbaş 2010: 50).

2.8.2.1. (6.) Türkiye Büyük Millet Meclisi ve 1921 Anayasası

Osmanlı Devleti'nin bağımsız bir devlet olma özelliğini yitirdiği ve ülke topraklarının işgal edildiği dönemde, Anadolu'nun bazı bölgelerinde çeşitli direniş örgütleri kurulmuştur. Bu koşullarda, Ankara'da Mustafa Kemal'in öncülüğünde 23 Nisan 1920'de açılan Türkiye Büyük Millet Meclisi, milli mücadeleyi örgütleyerek yeni bir devletin kurulmasını, bağımsızlığın kazanılmasını, ülkenin ve milletin özgürlüğünü sağlamıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi 1921 yılında, dönemin koşullarını yansıtan ve 24 maddeden oluşan kısa bir anayasa hazırlamıştır. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu adıyla kabul edilen anayasada "Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir" ilkesine yer verilmiştir. Böylece devlet yönetiminde egemenliğin kaynağı değişmiş, egemenliğin tek kişiye değil tüm ulusa ait olduğu görüşü ilk kez bir hukuk kuralı haline getirilmiştir. Bu görüş Amerikan ve Fransız Bildirgeleri ile ortaya konulan devlet anlayışına dayanır (Üçbaş 2010: 50).

Kurtuluş Savaşı nedeniyle olağanüstü koşullarda hazırlanan 1921 Anayasası'nda kişi hak ve özgürlükleri ile ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Ancak 1909 yılında yapılan değişiklikler sonucunda 1876 Anayasası'nda yer alan haberleşmenin gizliliği, toplanma özgürlüğü, basın özgürlüğü gibi kişi özgürlüklerine 1921 Anayasası'nda da yer verilmiştir (Meşe 2008: 23).

2.8.2.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, Osmanlı siyasi sisteminden tamamen farklı bir sistem kurulmaya çalışılmıştır. Bu farklılaşma, yönetim anlayışından uygulamalara kadar geniş bir alanda yapılmaya çalışılmıştır. Yönetimde söz sahibi olan padişahın yerini meclis almış, böylelikle halkın yönetime katılımı amaçlanmıştır (Yeşil 2002: 20).

Demokrasiye geçiş süreci genel olarak incelendiğinde, demokrasinin, Batı toplumlarından farklı bir yolla Türk toplumuna yerleştirilmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Çünkü Batıdaki siyasi yapılar, sosyal değişimlere göre şekillenmiştir. Türkiye’de ise toplumdan, demokrasi kavram ve uygulamalarının anlam ve önemini öğrenmeden demokratik davranması beklenmiştir (Bostancı 1995: 37).

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki demokrasi girişimlerinin, büyük oranda başarısızlıkla sonuçlanmasının önemli bir sebebinin, yöntem yanlışlığı olduğu söylenebilir. Çünkü demokrasiyi içerik ve gerekleri yönüyle benimsememiş toplumdan, demokratik kurum ve uygulamalara uyum sağlaması beklenemez (Temiz 1998: 23-24; Selçuk 1998: 333).

Her ne kadar Türkiye’de demokratik sistem ve kavramların anlamları, hazır olan kültürle yeterince örtüştürülmeden ve halka hazmettirilmeden yaşatılmaya çalıştıysa da buna rağmen cumhuriyet döneminde de bir takım demokratikleşme hareketlerinin olduğundan bahsedilebilir.

2.8.2.2. (1.) 1924 Anayasası ve Çok Partili Siyasal Yaşam

1924 Anayasası yeni devletin yapısını, dayandığı temel ilkeleri, işleyişini ve bireylerin sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri önceliklere göre daha ayrıntılı düzenleyen geniş bir metindir. 1924 Anayasası’nda yasalar karşısında eşitlik, kişi dokunulmazlığı, vicdan, düşünme, söz, yayım, yolculuk, sözleşme, çalışma, mülk edinme, toplanma, dernek kurma, ortaklık kurma gibi klasik hak ve özgürlükler kısa maddeler halinde sıralanmıştır. Ayrıca bu Anayasa’da yargı yetkisi, yasama ve yürütme organından ayrı olarak düzenlenmiştir. Ancak 1924 Anayasası’nda sosyal ve ekonomik haklardan hiç söz edilmemiştir (Üçbaş 2010: 52).

Tarihimizin en uzun süreli anayasası olan 1924 Anayasası, yürürlükte kaldığı 36 yıllık süre içinde çok az değişikliğe uğramıştır.

Çoğulcu demokrasi için zorunlu olan çok partili siyasal düzen Türkiye’de gerçek anlamıyla 1945 yılında başlamıştır. Çok partili siyasal düzen için daha önce 1924 ve 1930 yıllarında iki kez girişimde bulunulmuştur. Ancak çağdaş bir toplum oluşturmak amacıyla yapılan devrimleri ve toplumsal yaşamdaki yenilikleri benimseyen saltanat ve hilafet taraftarlarının genç Cumhuriyet için büyük bir tehlike oluşturduğu anlaşılınca çok partili yaşamdan hemen vazgeçilmiştir (Kirman 2006: 45; Üçbaş 2010: 52).

1945 yılına gelindiğinde ise çok partili düzene geçişi gerektiren siyasal, ekonomik ve toplumsal koşullar ortaya çıkmıştır. II. Dünya Savaşı, tek partiye dayanan baskıcı yönetimlerin çökmesiyle sonuçlanınca pek çok ülkede, özgürlükleri ve çok partili siyasal yaşamı benimseyen demokratik düzenler oluşmaya başlamıştır. Bu gelişmede, 1945 yılında kurulan Birleşmiş Milletlerin çabaları önemli rol oynamıştır. Ülkemizde çok partili yaşamın başlamasında; toplumun gelişmesi, düşünce özgürlüğünün yerleşmesi, demokratik ilkelerin benimsenmesi için çok partili siyasal yaşamın gerekliliğine içtenlikle inanan aydınlarımızın yetişmiş olması da önemli bir etken olmuştur.

2.8.2.2. (2.) 1961 Anayasası: İnsan Hakları ve Sosyal Devlet

27 Mayıs 1960’da yönetme gücü, askeri müdahaleyi yapan ve Milli Birlik Komitesi olarak adlandırılan bir grubun eline geçmiştir. Askerlerden oluşan Milli Birlik Komitesinin de içinde yer aldığı Kurucu Meclis tarafından hazırlanan yeni Anayasa 9 Temmuz 1961’de yapılan halk oylaması ile kabul edilmiştir. Çağdaş toplumların anayasaları ve hukuk düzenleri dikkate alınarak hazırlanan 1961 Anayasası’na çoğulcu siyasal yaşamın ve demokratik parlamenter sistemin tüm özellikleri yansıtılmıştır. Bu nedenle 1961 Anayasası’nda önceki anayasalarda bulunmayan bölümlere ve kurumlara yer verilmiştir (Üçbaş 2010: 53).

1961 Anayasası’nın 2. maddesinde ve diğer bölümlerinde çerçevesi çizilen devletin temel ilkeleri ve nitelikleri şunlardır: İnsan haklarına dayanan devlet, ulusal devlet, demokratik devlet, laik devlet, sosyal devlet ve hukukun üstünlüğüne dayanan devlet.

1961 Anayasası’nın en önemli özelliği, devlet yönetiminde ve toplum yaşamında bireye ağırlık verilmiş olmasıdır. Bu nedenle Anayasa’da ilk kez devletin temel özelliklerinden biri olarak ‘insan haklarına dayanan devlet’ olma özelliği belirtilmiş, bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlükler ‘Temel Haklar ve Ödevler’ başlığı altında ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerde insan onuruna ve kişi özgürlüğüne

öncelik tanıyan bir yaklaşım benimsenmiş; özgürlük asıl, sınırlama istisna kabul edilmiştir. Temel hak ve özgürlükler hemen hepsini kapsayacak biçimde ve üç bölüm halinde sıralanmış ve ayrıntılarıyla düzenlenerek güvence altına alınmıştır. Bu bölümler şunlardır: Kişinin Hak ve Ödevleri, Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler, Siyasi Haklar ve Ödevler (Gören 1997: 558; Soysal 1997: 281; Sabuncu 2004: 360; Üçbaş 2010: 53).

2.8.2.2. (3.) 1982 Anayasası

Ülke yönetiminde 12 Mart 1971'deki askeri muhtıra ile oluşan olağanüstü koşullar, 1973 yılında yapılan genel seçimlerle aşılmış olsa da siyasi istikrar sağlanamadığından ekonomik ve toplumsal sorunlar çözümlenememiştir. Bu sorunlar demokratik parlamenter düzenin ve çok partili siyasal yaşamın işlerliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu koşullarda 12 Eylül 1980 günü yapılan askeri müdahale ile yönetim gücü 'Milli Güvenlik Konseyi' olarak adlandırılan bir heyetin eline geçmiştir. Yakın tarihimizde '12 Eylül Harekâtı' olarak bilinen bu askeri müdahale sonucunda 1961 Anayasası yürürlükten kaldırılmış, parlamento ve siyasal partiler ile dernek, sendika vb. pek çok sivil toplum örgütü kapatılmıştır (Soysal 1984: 11; Üçbaş 2010: 54).

12 Eylül Dönemi olarak bilinen askeri dönemde Danışma Meclisi adı verilen geçici meclisin hazırladığı Anayasa 7 Kasım 1982 tarihinde halk oylaması ile kabul edilmiştir. 1982 Anayasası'nın maddelerine baktığımızda hak ve özgürlükler açısından 'birey'e değil, 'devlet'e ağırlık veren bir anayasa özelliği taşıdığını görebilmemiz mümkündür. 1961 Anayasası'nda yer alan temel hak ve özgürlüklere sınırlamalar getirilmiştir.

Anayasa tarihimizde ilk kez, 1982 Anayasası'nın esas dürtüsü, özgürlük ve demokrasinin korunması ve güçlendirilmesi değil, otoritenin güçlendirilmesi olmuştur (Fendoğlu 1999: 1).

Hukuk düzenimizin bütününde var olan, temel hak ve özgürlüklerin kullanılmasını zorlaştıran kısıtlayıcı ve sınırlandırıcı hükümler daha sonra Anayasa ve yasalarda yapılan değişiklikler ile büyük ölçüde düzeltilmiştir.

2.8.3. Dünyada İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi

Günümüzde insan hakları devletlerin iç sorunu olmaktan çıkmıştır. Artık hiçbir devlet, kendi sınırları ve egemenlik alanı içinde bile olsa her istediğini yapamamaktadır.

Çünkü devletlerin keyfi davranışlarını, ülke dışında olduğu gibi ülke içinde de sınırlandıran bir hukuk alanı oluşmaya başlamıştır. Uluslararası hukuk olarak bilinen bu alanın temel konusu artık devlet değil, insandır. Uluslararası hukuk alanında antlaşma, sözleşme, protokol vb. adlarla anılan hukuki belgeler ve bunlara dayanılarak oluşturulan koruma mekanizmaları; devletlerin içte ve dışta keyfi davranışlarını önlemeyi amaçlamaktadır.

İnsan haklarını uluslararası düzeyde koruma altına almayı amaçlayan çalışmalar ve kuruluşları incelediğimizde bunların 20. yüzyılda ortaya çıktığını görmekteyiz. Bu alandaki başlıca gelişmeler ve bunların sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

2.8.3.1. Milletler Cemiyeti (Cemiyet-i Akvam)

Yaklaşık 10 milyon insanın ölümüne ve milyonlarca insanın açlık, hastalık ve kıtlıklarla boğuşmasına sebep olan I. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra, başta savaşın galipleri olmak üzere, dünya nüfusunun dörtte üçünü temsil eden dünya liderleri, devletlerarası sorunları barışçıl yollarla çözmek ve olası sorunları sıcak çatışmaya girmeden engellemek amacıyla uluslararası sistemde kimi düzenlemelere gitme ihtiyacı duydular. Bu yeni düzenleme devletlerarası işbirliği esasına dayanmalıydı. Daha önce genellikle ikili ve bölgesel antlaşmalar şeklinde gerçekleşen devletlerarası ilişkiler, savaştan sonra daha global bir içerik kazanarak uluslararası bir nitelik taşıyacaktı. Bundan böyle devletlerarası işbirliğini pekiştirmenin en önemli unsurlarından biri, uluslararası organizasyonların oluşturulması olarak görülüyordu. Bu bilinçle hareket eden galip devletler, Milletler Cemiyeti adlı uluslararası teşkilatın bir an önce hayata geçirilmesi amacıyla kolları sıvadılar (Kıran 2008: 20).

Milletler Cemiyeti, I. Dünya Savaşı'ndan sonra 1919'da dünya barışını korumak ve uluslararası işbirliğini geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Siyasal alanda ilk evrensel örgütlenmedir. Türkiye, Milletler Cemiyeti'ne 1932'de üye olmuştur.

Yaptırım gücü sınırlı olan bu kuruluş, 1930'lu yıllarda tüm dünyada yaşanan sorunların giderilmesinde ve barışı korumaya yönelik zorlayıcı önlemlerin uygulanmasında başarılı olamamıştır. Ülkelerin birbirine saldırmasını ve II. Dünya Savaşı'nın çıkmasını önleyememiştir. Bu nedenle güvenliğini yitirmiş ve savaş sırasında çalışmalarını tamamen durdurmuştur (Gündüz 1994: 4).

Bütün bunların üzerine Milletler Cemiyeti'nin insan hakları alanında kapsayıcı bir belge ortaya koymadığını, ancak ülkelerin birlikte örgütlenmeleri açısından bu yöndeki

çalışmalara öncülük etmiş olmasından ve II. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra kurulan Birleşmiş Milletlere örnek oluşturduğundan bahsedebiliriz.

2.8.3.2. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)

1919 yılında kurulmuş olan Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), insan haklarının, sosyal adaletin ve çalışma haklarının iyileştirilmesi için çalışan bir Birleşmiş Milletler ihtisas kuruluşudur. Türkiye ILO'ya 1932 yılında üye olmuştur.

Bu örgüt, çalışma koşulları, iş saatleri, izin hakkı, sağlıklı çalışma ortamı, adaletli ücret vb. konularda önemli çalışmalar yaparak bu alanda uluslararası kuralların belirlenmesini ve tüm dünyada benimsenmesini sağlamıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü, insan hakları ile ilgili uluslararası nitelikli ilk ve en eski örgüt olarak kabul edilir (Üçbaş 2010: 66).

2.8.3.3. Birleşmiş Milletler

Birleşmiş Milletler (BM), büyük bir tahribat yaratmış korkunç bir savaş sonrasında, uluslararası ilişkileri istikrara kavuşturmak ve barışı daha sağlam temeller üzerine oturtmak için 1945 yılında kurulmuştur. Merkezi New York'ta bulunan ve 192 ülkenin üye olduğu Birleşmiş Milletler, kuruluşundan günümüze dek geçen süre içinde etkili bir uluslararası örgüt olmuştur.

Birleşmiş Milletler'in ilk ve en önemli başarısı 10 Aralık 1948'de kabul ettiği 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Uluslararası hukuk planında insan haklarının iki kuşağı da kapsayan genel ve gerçek tarihinin Evrensel Bildirge ile başladığı kabul edilir (Gülmez 2001: 23).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan ilkeler, hak ve özgürlükler Birleşmiş Milletlerin 1966 yılında hazırladığı iki önemli sözleşme ile hukuki nitelik kazanmıştır. 'İkiz Sözleşmeler' olarak da bilinen bu iki sözleşme şunlardır: "Kişisel ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme" ve "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme". İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, bu sözleşmeleri imzalayan devletler için hukuki belge niteliğini kazanmıştır (Üçbaş 2010: 67).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, bize insan hakları konusunun, devletlerin kendi iç sorunu olmaktan çıktığını ve uluslararası düzeyde koruma altına alınan haklar olduğunu göstermektedir.

2.8.3.4. Avrupa Konseyi

Demokratik yönetimlerin egemen olduğu Batı Avrupa ülkelerini bir araya getirmek amacıyla bölgesel nitelikli bir örgüt olarak 1949 yılında kurulmuştur. Konseyin merkezi, Fransa'nın Strasbourg kentindedir. Avrupa Konseyi sadece Avrupa ülkelerini kapsamasına rağmen, geçen süre içinde insan haklarının uluslararası düzeyde korunmasında son derece önemli çalışmalar yapan 46 üyeli, en etkili bölgesel örgüt olmuştur.

Günümüzde insan hakları alanındaki uluslararası hukukun en önemli belgesi olan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa Konseyi tarafından 1950 yılında hazırlanmıştır. Bunun yanında, insan hakları alanında en önemli uluslararası yargı kuruluşu olan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Avrupa Konseyi'nin çabaları ile ortaya çıkmıştır.

2.8.3.5. Arap Birliği (1945), Amerikan Devletleri Örgütü (1948), Afrika Birliği Örgütü (1963)

Uluslar arası düzeyde kurulan diğer örgütlerdir. Bu örgütlerin amacı kendi bölgelerinde bulunan devletler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek, birlik ve dayanışmayı güçlendirmektir.

Arap Birliği, 22 Arap ülkesinin üye olduğu milletler arası bir örgüttür. Bu örgüt Mısır, Irak, Ürdün, Lübnan, Suudi Arabistan ve Suriye devletleri tarafından 22 Mart 1945'te kurulmuştur. Merkezi Kahire'dedir.

Amerikan Devletleri Örgütü, 30 Nisan 1948 tarihinde Kolombiya'nın Bogota kentinde imzalanan bir antlaşma ile kurulmuştur. 33 üyesi bulunmaktadır, üyeler Amerika kıtasındaki tüm ülkeleri kapsamaktadır.

Afrika Birliği Örgütü, Afrika ülkelerinin tek çatı altında toplandığı kuruluştur. 25 Mayıs 1963 tarihinde kurulmuştur ve 2002'de bu adı almıştır. Merkezi Etiyopya'nın Addis Ababa şehridir. Fas hariç Afrika kıtasında bulunan tüm ülkeler bu birliğe üyedir.

2.8.3.6. Uluslararası Gönüllü Kuruluşlar ve Sivil Toplum Örgütleri

İnsan haklarının korunmasında etkili olmaya çalışan ve çalışmalarını herhangi bir devlete bağlı olmaksızın sürdüren uluslararası gönüllü kuruluşlara; Uluslararası Af Örgütü (Londra), Uluslararası Hukuk Komisyonu (Cenevre), Şairler, denemeciler ve romancıların oluşturduğu ve PEN Kulüpleri olarak bilinen Yazarlar Birliği, Uluslararası Kızıllaç Komitesi (Cenevre) ve Sınır Tanımayan Doktorlar (New York) örnek olarak verilebilir.

Sivil toplum örgütleri ise devlet örgütlenmesi içinde yer almayan sendika, dernek, meslek odası vb. oluşumlardır. Günümüzde sayıları ve önemi artan bu kuruluşlar yürüttükleri çalışmalarla insan hakları ihlallerini önlemeye çalışırlar. Bu alandaki yasa ve kurumların yeniden düzenlenmesini sağlamaya çalışarak insan haklarının korunmasına katkıda bulunurlar.

2.8.4. Türkiye’de İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi

Türk Kültürü incelendiğinde insan hakları kavramının yabancı bir kavram olmadığı görülür. Gerek ilk Türk Devletlerindeki insanı kutsal varlık olarak gören inanç, gerekse İslamiyet’in kabulüyle yaratılmışların en şerefli olanının insan olması inancı, Türk kültürünün insana verdiği değeri ortaya koymaktadır. Osmanlı Devleti’nde çeşitli inanç ve kültürdeki insanların aynı çatı altında büyük bir hoşgörü ile yaşamaları, insana ve insan haklarına verilen değeri yeterince açıklamaktadır.

İnsan hakları anlayışının Osmanlı Devleti’nden günümüze değin gelişimini beş evrede özetlemek olanaklıdır. Bu dönüşümlerde göz önüne alınabilecek ilke ve ölçütler; egemenlik ya da iktidarın kaynağı ve dinsel kökenli olup olmaması, kullanan kişi ya da kurumun iktidarının sınırlandırılması ve dolayısıyla kişilere devlete karşı ileri sürebilecekleri haklar tanınması ve bu hakların hukuksal yaptırımlarla güvenceye bağlanmasıdır. Ölçütlerden biri, özgürlük-iktidar ilişkisinin kurulma biçimi ve içeriğidir. Batı demokrasisi, bunu bağdaştırma amacı taşır. İktidarın sınırı, hak ve özgürlüklerdir (Uygun 1996: 12; Tanör 1998: 298).

1876 öncesini kapsayan birinci evreyi, ‘Padişahın Bağışladığı Haklar Evresi’ olarak nitelendirmek olanaklıdır. Bu evre, Anayasa niteliği taşımayan ‘Fermanlar Dönemi’dir. İlk evrede bir insan hakları anlayışı yoktur. Haklar, özgür bireyler olarak yurttaşlara değil, ‘Sultanın kulu’ sayılan ‘uyruk’lara bir lütuf olarak verilmiştir (Gülmez 2001: 26).

Ancak 19. yüzyıl başlarında imzalanan Sened-i İttifak ve 1839'da başlayan Tanzimat Dönemi'nde insan hakları kavramının yazılı olarak tarihimizde yer aldığı görülür. Osmanlı Devleti içerisinde insan hakları mücadelesinin bu tarihlerde başladığı savunulabilir.

1876 Anayasası ile başlayan ikinci evre, 'Güvencesiz Anayasal Haklar Evresi'dir. Tüm Osmanlıların 'hürriyet-i şahsiyeleri' vardır. Böylece ilk kez bireylere, devlete karşı ileri sürebilecekleri kimi geleneksel haklar tanınmıştır ve ilk 'anayasal haklar' dönemi başlamıştır (Gülmez 2001: 26).

Ancak bu dönemi incelediğimizde de siyasal haklarda cinsiyet ve servet temellerine dayalı bir ayrımcılık olduğunu görebiliriz. İktidar, gerçek anlamda olmasa da 'meşruti' nitelik taşır. Bu dönemde padişahın yetkileri sınırlandırılmıştır, fakat hukuksal güvenceler getirilmemiştir.

1924 Anayasası ile 'Güvencesiz Doğal İnsan Hakları Evresi' biçiminde nitelendirilecek üçüncü evreye geçilmiştir (Gülmez 2001: 27).

1924 döneminin genel özelliği ise, ilk kez doğal haklar anlayışıyla insan haklarının tanınması ve yargı güvencesinin olmasıdır. Bu dönemde Türklerin devlete karşı ileri sürebilecekleri kamusal hakları düzenlenmiştir. Egemenliğin kaynağının 'ulus' olduğunun 1921'den beri vurgulandığı, ancak güvencelerin ön görülmediği bu dönemde yargı güvencesi vardır. 1924 öncesi dönemlere baktığımızda ise insan haklarıyla ilgili güvence olmadığını görmekteyiz.

1961 Anayasası ile 'Güvenceli Çağdaş İnsan Hakları Evresi' başlamıştır. Devletin varlık nedeninin insan hakları olduğu ve insanın temel değer olarak kabul edildiği, 'insan haklarına dayalı' devlet ilkesiyle, anayasal ilke olarak belirtilmiştir (Soysal 1986: 189).

Bu evre, doğal haklar anlayışının sürdürüldüğü, hakları tanımının 'kural', sınırlamanınsa 'istisna' olduğu, öze dokunma yasağının getirildiği bir evredir (Gülmez 2001: 27).

1961 Anayasası, ilk kez insan haklarından geniş bir bölümü 'Temel Haklar ve Ödevler' ana başlığı altında üç bölümde güvence altına almıştır. Bunlar; 'Kişi Hakları ve Ödevleri', 'İktisadi Haklar ve Ödevler' ve 'Siyasal Haklar ve Ödevler'dir.

1971 Anayasa değişiklikleriyle başlayan ve 1982 Anayasası ile doruğuna ulaşan beşinci evre, 'Sınırlamanın Kurala Dönüştüğü Evre'dir. İnsan hakları anlayışı, insan

haklarının Anayasada öngörülenleri ile sınırlı tutulmuştur. Tepkici, ayrıntıcı, baskıcı ve yasağcı bir yaklaşımla, sosyal ve sendikal haklar alanında 24 Ocak 1980 ekonomik programının uygulanmasını sağlayacak bir hukuksal çerçeve oluşturulmuştur. İnsan hakları; insana, çalışana, işçiye ve örgütlerine güvenmeyen bir yaklaşımla düzenlenmiştir (Gülmez 2001: 28).

Dördüncü ve beşinci evreleri, yani 1961 sonrası, uluslararası ve bölgesel sözleşmeleri de göz önüne alarak değerlendirmek, özellikle onaylanan sözleşmelerin ulusal hukukun bir parçası olduğunu unutmamak gerekir.

Demokratik devlet olmanın koşulu, insan haklarını tanımak ve insana saygı duymaktır. Demokrasi, evrensel değerleri korumayı ve geliştirmeyi, bunun yanı sıra temel hak ve hürriyetlerin güvence altına alınmasını gerektirir.

Üyesi olduğumuz Avrupa Konseyi, üye ülkeler için bağlayıcı niteliği olan ‘Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni 18 Mayıs 1954’te imzalayarak yürürlüğe sokmuş, iç hukukumuzun bir parçası haline getirmiştir (Gözübüyük 1996: 430; Kocaoğlu 1997: 254).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin Türkiye’de ‘Resmi Gazete’ ile yayınından sonra okullarda okutulması, yorumlanması, Bakanlar Kurulu kararıyla 6 Nisan 1949 tarihli toplantısında alınmıştır.

Türkiye’de insan hakları ile ilgili bazı sivil toplum örgütleri de çalışmaktadır. Bunlara örnek olarak; İnsan Hakları Derneği, Türkiye İnsan Hakları Vakfı, Türkiye İnsan Hakları Kurumu, Türk Hukuk Kurumu, Türkiye Barolar Birliği, Sokak Çocuklarını Koruma (Umut Çocukları) Derneği, Kadın Dayanışma Vakfı, Tüketiciyi Koruma ve Dayanışma Birliği Derneği, Arama Kurtarma Derneği (AKUT), Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Toplum Gönüllüleri Vakfı, Türkiye Çevre Vakfı vb. örgütler verilebilir.

2.9. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi

2.9.1. Dünyada Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi

Demokrasi ve insan hakları eğitimi evrensel nitelik taşıması nedeniyle dünya devletleri tarafından bu eğitimin gerekli olduğu görüşü git gide artmaktadır. Bu nedenle de dünyanın hemen hemen her yerinde evrensel değerler ve haklarla ilgili eğitime önem gösterilmeye çalışılmaktadır.

Batı toplumları demokrasi ve insan hakları ile ilgili eğitimin öncüsü olurken, doğu toplumları da bundan faydalanmasını bilmiştir. Birleşmiş Milletler'in kurulması ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabul edilişi de Avrupa'da bu eğitimin temellerini oluşturmuştur. Demokrasi ve insan hakları eğitimi, özgür toplumların doğmasına ve insan haklarını uygulamaya dönüştürmüş birey ve toplumların oluşmasına katkı sağlamıştır.

Tibbits (1994: 367-368) ve Bilhan (1996: 367-368)'a göre resmi ideolojilerin devlet yapısından uzaklaştırılması, bireylerin insan olmalarından dolayı saygıya layık olduğu görüşünün işlerlik kazandığı batı toplumlarında, savaş ve düşmanca tutumların bu eğitimle giderilmeye çalışıldığı bir gerçektir. Avrupa okullarının politik eğitimden uzaklaştırılması, Berlin Duvarı'nın yıkılması, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla yanlış bilgilerle donatılmış insanların demokrasi ve insan hakları dikkate alınarak eğitime başlanması, demokrasi ve insan haklarının dünya üzerindeki etkililiğini örnekler niteliktedir. Ayrıca Batı toplumlarındaki "hümanizm" (insan sevgisi) hareketinin bu eğitimle beraber dünyanın her yerinde yayıldığı da bir gerçektir. Demokrasi eğitimi ve insan hakları bilinci, uluslararası alanda çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlar oluşmasını sağlamıştır. Bu kuruluşlara; Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, UNESCO, Avrupa Topluluğu örnek olarak verilebilir.

Bu kuruluşlar, çeşitli örnek çalışmalar yapmıştır. Yeşil (2002: 66)'e göre bu çalışmalar şunlardır:

- AGİK İnsani Boyut Konferansı Toplantısı,
- 12-16 Eylül Viyana İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi,
- 1987 Malta İnsan Haklarında Öğretim Bilgi ve Belgeleme Kongresi,
- 1993 Montreal I. Uluslar arası İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Kongresi,
- 1993 Dünya İnsan Hakları Kongresi,
- 8-11 Mart 1993 Kanada Uluslararası İnsan Hakları Eğitimi Toplantısı,
- 7-8 Aralık 1994 Strasburg İnsan Hakları Toplantısı,
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planı doğrultusunda yürütülen etkinlikler vb. sayılabilir.

Ayrıca her yıl 10 Aralık Dünya İnsan Hakları günü olarak tüm dünyada kutlanmaktadır. Bu gün ile ilgili çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu günün anlam ve önemine uygun açıklamalar ve bildiriler yayınlanmaktadır.

Bunların yanı sıra özellikle iletişim teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmeler, demokrasi ve insan hakları için hem yeni imkânlar hem de yeni tehditler ortaya çıkarmıştır. Teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler, demokrasi ve insan hakları eğitimine yönelik çalışmalarda bir devrim etkisi yaratmıştır. Böylece, eğitim için yeni stratejiler, yeni imkânlar oluşmuştur. Televizyon, internet, elektronik posta vb. araçlarla, insanlar arasında hoşgörü ve insan haklarına yönelik kültür yerleştirmeye çalışılmaktadır. Dünyanın her tarafında çeşitli kişi veya kurumlar, açılmış olan internet sayfaları aracılığıyla, farklı ülkelerdeki insan haklarına ve demokrasiye ilişkin olayları takip edebilmektedir (Etheredge 1997: 547-555; Chapman, Spierer, Spierer ve Whitbeck 1997: 362; Hinkley 1997: 297-300).

Teknolojik gelişmelerden de yararlanarak, demokrasi ve insan hakları düşüncesinin yayılma hızı arttırılmış ve bu konuda yapılan eğitim çalışmaları git gide ağırlık kazanmıştır. Bu çalışmalardan sadece demokrasi kültürünü benimseyen ülkeler değil, onu henüz benimsemeyen ülkeler de bilgi sahibi olmaya başlamıştır.

Yeşil (2002: 68)'e göre, dünyanın hemen her yerinde halk, demokrasi ve insan hakları konularında daha çabuk, daha kolay ve daha çok bilgi sahibi olduğundan dolayı bu çağın “İnsan Hakları ve Demokrasi Çağı” olarak adlandırılmayı büyük ölçüde hak ettiği söylenebilir.

Bu çalışmaların yanı sıra, birçok uluslararası kuruluşun, dünyanın her yerinde etkisini gösterebilecek çalışmalar ve kampanyalarla ilgilendiğini söyleyebiliriz. Bütün bunlar umut verici gelişmeler olmakla birlikte, dünyanın birçok yerinde insan hakları ihlalleri olduğunu düşünürsek bu alanda yapılması gereken daha çok uygulama olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Bazı ülkelerin demokrasi ve insan hakları eğitimi çalışmalarına örnekler:

Amerika'da, demokrasi ve insan haklarına yönelik birçok organizasyon faaliyet göstermektedir. Bu organizasyonların amacı, halkı demokrasi ve insan hakları konularında bilinçlendirmeye çalışmaktır. Bu organizasyonlara “Amerikan Bilimsel Gelişim Kuruluşu” örnek olarak verilebilir. Yaklaşık 146000 üyesi bulunan bu organizasyon, çeşitli konferans, seminer, sempozyum, panel vb. etkinliklerle mesleki toplulukları insan hakları konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu organizasyon, bilim insanlarını aydınlatmak ve bilimsel gelişmelere katkıda bulunmak amacıyla “Bilim ve İnsan Hakları Programı” hazırlamıştır (Chapman, Spierer, Spierer ve Whitbeck 1997: 362).

Amerika’da sivil birçok kurum ve kuruluşun yanı sıra, askeri kurum ve kuruluşlar da demokrasi ve insan hakları eğitimine önem vermiştir. Örneğin, 1990 yılında uygulamaya konulan, uluslararası askeri eğitim ve öğretimle ilgili olan 1961 Yabancılara Yardım Yasası’nda düzenlemeye gidilerek EIMET (Genişletilmiş Uluslararası Askeri Eğitim ve Öğretim) programı uygulanmaya başlamıştır. Uygulanan bu programın merkezinde, askeriyeğin sivillerce kontrolü, etkili askeri adalet sistemleri ve insan hakları yer almaktadır (Hinkley 1997: 297-300).

Yeşil (2002: 69)’e göre Amerika’da insan hakları eğitimi ile ilgili olarak yoğun bir şekilde yürütülen çalışmalardan biri de yayın faaliyetleridir. Öğretmenleri insan hakları eğitiminde sorumluluk almaya teşvik etmek için, Ulusal Konsey’in sponsorluğunu yaptığı “Uluslararası İnsan Hakları, Toplum ve Okullar” isimli büyük eser, bu yayın faaliyetlerine iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Amerika’da insan hakları ve demokrasi eğitiminde, özellikle sınıf içi tartışmalara büyük yer verilmektedir. İnsan hakları ve demokrasi ile ilgili olarak yapılan grup araştırmaları sonunda, sınıflarda, gruplar arası hazırlanan raporlara göre çeşitli tartışmalar yapılmaktadır (Maran 1997: 204).

İngiliz Eğitim Sisteminde demokrasi ve insan hakları eğitimine büyük önem verildiği görülür. Bu eğitim, teorik bilgi aktarımından çok sosyal etkinlikler aracılığıyla yapılmaktadır. Bir taraftan bilim, tarih, coğrafya ve felsefe kurumlarından, diğer taraftan da sportif, müzik ve dinsel faaliyetlerden faydalanarak öğrencilerin disiplin, özgürlük, sorumluluk, kendisine saygı ve güven gibi kişilik özellikleri geliştirilmeye çalışılır (Bilhan 1996: 71).

İngiliz Eğitim Sisteminde, öğrenciler hem derslerde hem de ders dışı faaliyetlerde demokrasi ve insan hakları eğitimini almakta, sadece teorik bilgilerle değil, uygulamayla da bu kültürü yaşantıya dönüştürmektedirler.

Alman Eğitim Sistemi incelenecek olursa yine demokrasi ve insan hakları eğitimine büyük önem verildiği, bu eğitimin her bireye en üst düzeyde verilebilmesi için çaba harcandığı görülmektedir.

Pöggeler (1989: 8)’e göre bir Avrupa Konseyi ülkesi olan Almanya’nın eğitim sistemi, özgürlüğün yüksek düzeyde olduğu bir sistemdir. Bunun sebebi olarak da, eğitim

hakkı ve eğitim özgürlüğünün temel bir insan hakkı olarak benimsenmiş olması gösterilebilir.

Yeşil (2002: 71)'e göre ise, Almanya'da insan hakları eğitimi için; (1) İnsan hakları konusunda bilgilendirilmiş öğretmenlere, (2) insan haklarını etkili olarak sunmanın yollarını ortaya koyan araştırmalara ve (3) her yaş grubuna uygun öğretim materyallerinin hazırlanmasına önem ve öncelik verilmektedir.

Almanya'da insan hakları eğitimi, öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Eğitim programlarının oluşturulmasına rehberlik etmesi amacıyla Bonn'da "The Bundeszentrale für Politische Bildung"un (Politik Eğitim Merkez Bürosu) kurulduğu görülmektedir. Bu büro, çeşitli dergi ve yayınlarla insan hakları ve demokrasi ile ilgili tavsiyelerde bulunmaktadır.

Kanada'da demokrasi ve insan hakları eğitimi, Human Rights Association gibi çeşitli kuruluşların ve insan hakları komisyonlarının en önemli işlerinden biridir. Temel hak ve özgürlüklerin sağlanmasında yasal bir temel teşkil eden 'Kanada Hak ve Özgürlükler Sözleşmesi' Kanadalıları, hak ve özgürlükler konusunda daha çok bilgili olmaya zorlamaktadır (Yeşil 2002: 72).

Bu açıdan değerlendirilecek olunursa temel haklar ve özgürlüklerin yasal güvenceye bağlanması, eğitim için temel teşkil etmesi Kanada'da demokrasi ve insan hakları eğitimine verilen önemi açıkça gösterir niteliktedir.

Nitekim Eastman ve arkadaşlarına göre, Kanada'daki New Foundland ve Labrador okullarının ders programları, insan hakları eğitimi açısından yeterli imkânlar sağlamamaktadır. Bu alanda yapılan incelemeler de, lise düzeyindeki seçilmiş birkaç insan hakları konularının incelenmesi ile sınırlıdır. Buradaki konular, büyük oranda geriye dönük, tarihsel incelemeleri içeren konulardır. Bunların dışında okullarda yapılan diğer insan hakları eğitimi etkinlikleri ise, tamamen öğretmenlerin bireysel gayretleri ile sınırlıdır (Eastman ve Arkadaşları 1989: 20).

Portekiz'de "İnsan Hakları Dersi" adı altında özel bir ders okutulmakta ve bu ders temelde iki amaca yönelmektedir. Büyükkaragöz (1989: 20)'e göre bunlar:

- a. Sorumluluğu geliştirmek, yaratıcı ve kendiliğinden konuşma cesaretini bütün çalışmalarda gösterebilmek ve dayanışma duygusunu kazandırmak.

- b. Başkalarıyla işbirliği tecrübesini geliştirmek, daha kolektif bir ilişkiyi okul öğrenimine sokmak.

Ayrıca Portekiz’de bu dersten başka demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili hedefleri bulunan dersleri görmek mümkündür. Bu derslerde de (tarih, coğrafya, felsefe gibi) belli başlı demokrasi ve insan hakları ile ilgili sorunlar ele alınmakta, bunlara çözüm önerileri getirilmekte, çağdaş ve yeni anlayışlar hakkında bilgi verilmektedir.

Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Avustralya’da da demokrasi ve insan hakları eğitiminin git gide öneminin arttığı görülmektedir. Özellikle de hak ve sorumluluk eğitimi üzerinde durulmaktadır.

Dunkin ve Arkadaşları (1998: 141-142)’na göre, Avustralya’da insan hakları eğitimine bütün öğretim kademelerinde yer verilmekte ancak ilköğretim kademesinde bu eğitim daha da ağırlık kazanmaktadır. İlköğretim düzeyinde yürütülen insan hakları eğitiminin kalitesini artırma çalışmaları, iki yönlü olarak sürdürülmektedir. Bunlardan biri, ilköğretim programlarında, vatandaşlık bilgisi ve insan hakları eğitime dönük yeni düzenlemeler yapma ve insan hak ve sorumlulukları eğitime ağırlık verme; diğeri ise öğretmen eğitimine yönelerek öğretmenleri, bu konuların öğretimi açısından daha bilgili ve becerili kişiler haline getirme şeklinde yürütülmektedir (Dunkin ve Arkadaşları 1998: 141-142).

Polonya, Romanya ve Slovakya gibi Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin çoğunda, demokrasi ve insan haklarına ilişkin bilgiler; ahlak bilgisi, din bilgisi, dil, vatandaşlık bilgisi ve tarih gibi çeşitli derslere ve konu alanlarına yerleştirilmiştir. Dersler, birbirleriyle ilişkili olarak işlenmektedir. Romanya’daki Bucharest Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ndeki program geliştirmeciler, 7. ve 8. sınıflara, içeriğinde insan, devlet ve insan hakları ilişkisine yer veren ders programlarını geliştirip uygulamaktadırlar (Tibbits 1994: 365).

Bilhan (1996: 74)’e göre, Rusya Eğitim Sisteminin temellerinden biri, seçkin insanı yetiştirmeyi ihmal etmeksizin demokratik öğretimi gerçekleştirmektir. Okullarda demokrasiden çok komünist ideoloji işlenir. Çalışma sevgisi, halk sevgisi, disiplin, doğruluk, cesaret, ortaklık duygusu gibi demokratik bireylerde de bulunması gerekli nitelikler, komünist ideoloji çerçevesinde verilmeye çalışılır.

Her ne kadar demokrasi ve insan hakları ile ilgili konular Rusya’nın eğitim sisteminde komünist ideoloji içerisinde verilmeye çalışılmış olsa da bu değerlerin özünde

olan komünist rejim değil, demokrasi değerleridir. Bu nedendir ki komünist rejimin yerini Rusya’da evrensel değerler almaya başlamıştır. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin dağılması bunun açık bir göstergesi olabilir.

Hollanda Helsinki Komitesi, mahalli örneklerden anketle oluşturulacak olan insan hakları eğitimi programlarını ve bu programı uygulama çalışmalarını her düzeyde desteklemektedir. Prensipte bu komite, hükümetler dışında insan hakları eğitim ve organizasyonlarını, sivil toplum örgüt ve mekanizmalarını incelemekte ve bu vasıtalardan insan hakları eğitimi alanında faydalanma yollarını araştırmaktadırlar (Tibbits 1994: 373-374).

21. yüzyıla girildiğinde dünya devletlerinin gelişen teknolojinin etkisiyle iletişimi en hızlı bir şekilde kullandığı bir gerçektir. Özellikle görsel medya ve internet üzerinden yapılan yayınlar, tüm insanlara kolaylıkla ulaşmaktadır. Bu medya ve iletişim ağı, demokrasi ve insan hakları eğitimi yararına kullanılmaya çalışılmakta ve bu eğitimin tüm dünyaya yerleştirilmesi amaçlanmaktadır. İletişimin her geçen gün kolaylaştığı ve yaygınlaştığı dünyamızda dünyanın farklı bölgelerindeki insan hakları ile ilgili bir olayın çok kısa sürede insanların bilgisine sunulması, insanların demokrasi ve insan hakları ile ilgili gelişmeleri kolaylıkla takip edebilmelerine imkân sağlamakta ve demokrasi ve insan hakları bilincini geliştirmektedir.

Tüm bunlara rağmen, insan haklarına aykırı yayın ve uygulamaların olduğu da ayrı bir gerçektir. Umut verici gelişmelerin dışında savaşlar ve terör olaylarının toplumları ve devletleri tehdit edebilecek düzeyde olması, küresel ve uluslararası olaylara sebep olması, dünyada demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili yapılacak daha çok çalışmanın olduğunun göstergesidir.

Sonuç olarak, gelişmiş ülkelerin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne uygun eğitim vermeye çalıştıklarını görmek mümkündür. Bu ülkelerin bu bildirmede yer alan ilkelerin hayata geçirilmesi için çeşitli faaliyetler düzenledikleri de görülmektedir. UNESCO gibi kuruluşların girişimleri ile de faaliyet alanlarının genişlediği söylenebilir.

Gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerini incelediğimizde ise, demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili konuların öğretim programlarında yerini sürdürdüğü fakat uygulamada yetersiz kaldığı görülebilir. Bu ülkeler için demokrasi ve insan hakları eğitiminin sadece ders programlarını süslemekten ibaret olması, teorik olarak öğretilmeye çalışılması ve uygulamanın eksik olması, bu ülkelerin eğitim sistemlerinin tartışılmasına

yol açmaktadır. Bu bağlamda, demokrasi ve insan hakları eğitimi teorik eğitimden çıkıp uygulamalı eğitim verilmediği ve yaşama aktarılmadığı sürece bu tartışmalar devam edecektir.

2.9.2. Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi

Cumhuriyetin kurulduğundan beri demokratikleşmeyi kendine hedef seçmiş ve insan haklarına saygılı uluslararası belgeler kabul etmiş bir ülke olan Türkiye, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapmıştır. Önce demokrasi, temel ilke ve değerleriyle okullarda öğrencilere çeşitli dersler aracılığıyla öğretilmeye çalışılmış, halka da çeşitli panel ve kongreler gibi etkinliklerle demokrasi bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra demokrasinin temel değerlerinin uygulamalı hayata geçirilmesine yönelik çalışmalar yapılmış, demokratik yapıya sahip okul, aile ve iş ortamı oluşturulmaya sağlanmıştır. Ülkemizde yapılan seçim uygulamalarıyla katılım sağlanmış, demokratik uygulamalar toplumda yerini almaya başlamıştır. Bu çalışmaları, devletin resmi kurumları aracılığıyla yapmaya çalıştığını görmekteyiz.

Demokrasi ve insan hakları ile bunların eğitimlerine yönelik çalışmalar yapan resmi kurumlar içerisinde; İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, YÖK, TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu gibi kurumlar; gönüllü kuruluşlar arasında ise, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi, Hacettepe Üniversitesi İnsan Hakları Merkezi, İnsan Hakları Derneği, Türkiye İnsan Hakları Vakfı, Türk Demokrasi Vakfı, İstanbul Barosu, Türk Tabipler Birliği gibi kuruluşlar sayılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, “BM Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile “Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi” ve Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” protokolüne dayanılarak hazırlanan yönerge incelendiğinde, bu projenin amacının “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” olduğu görülmektedir (Tebliğler Dergisi, Eylül 2004/2564).

Projenin uygulanması, her okulda, Okul ğrenci Meclisleri'nin oluşturulması ile başlamaktadır. Okul ğrenci Meclisleri yeterli sayıda temsilciden oluşmakta ve her okul meclisini öğrencilerin seğtiği başkan temsil etmektedir. Bu başkan, bir üst yönetim birimi olan İl ğrenci Meclisinde okulunu temsil etmektedir. İl ğrenci Meclisi de kendi içinde bir başkan seçmektedir ve Milli Egemenlik Haftası içinde belirlenen bir günde yapılan ‘Türkiye ğrenci Meclisi’ toplantısında başkan, ilindeki tüm öğrencileri temsil etmektedir. Bu toplantı, TBMM Televizyonundan canlı olarak yayımlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, Eylül 2004/2564).

Ders kitapları içerisinde demokrasi konularının yer aliş şekline bakıldığında, bu konuların 1. , 2. ve 3. Sınıflarda Hayat Bilgisi derslerinde yoğunlaştığı, 4. ve 5. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler dersleri içinde ele alındığı görülmektedir. Ayrıca İlköğretim 8. sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi müfredatta yer almaktadır.

Bunlara ek olarak Ortaöğretim kurumlarında, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10.05.1999 tarih ve 38 sayılı kararı ile Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi 2. Grup Seçmeli Dersler adı altında okutulmaktadır.

Gömleksiz (1988: 21)'e göre “Milli Eğitimimizin genel hedefleri içinde yer alan demokrasiye ilişkin siyasal hedeflerin gerçekleşememesinin önemli nedenlerinden biri, okullarımızda bu konuya ilişkin içerik getirilememesidir”.

Türk Eğitim Sisteminde demokrasi konuları, ilköğretim I. kademedede ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler; II. kademedede Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi; ortaöğretim kademesinde ise seçmeli Demokrasi ve İnsan Hakları dersleri adı altında yzeyssel olarak işlenmektedir. Daha önemlisi, bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, demokrasi ve demokrasi eğitimi konusunda çok yetersiz oldukları görülmektedir (Yeşil 2002: 62).

Bu aşamada, İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı'nın nerileri doğrultusunda, Eğitim Fakültelerinin bütün bölümlerine ve diğer fakültelerden ğretmen olmak isteyenler için düzenlenen sertifika programlarına ‘İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi’ adı altında ders konulması ve öğretmenlerin, bu kavramların eğitimi konusunda bilgi ve beceri sahibi kılınmaları önerilebilir (Kepenekçi 2000: 78).

Demokrasi ve İnsan Hakları eğitiminde önemli olan, bir ders adı altında bu konuların programda bulunması değil, insanların demokratik tutum ve davranışları kazanmalarınıdır. Bu yüzden öğrencilere teorik bilgiler sunmak yerine onlarda demokratik kişiliği kazandırmak daha doğru olacaktır. Durumu öğretmenler açısından değerlendirecek olursak, kendi hayatında demokratik değerleri uygulayamayan kişilerin, bu değerleri bir başkasına öğretmesi mümkün olmayacağından öncelikle öğretmenlerin demokrasinin uygulayıcısı olarak iyi bir model olması gerekmektedir. Bu yüzden de öğretmen adaylarının yetiştirilme durumlarının bu amaç doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim Fakültelerinde, Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin konulmasına ek olarak, şu an görev yapmakta olan öğretmenlere bu alanda hizmetiçi eğitim kursları düzenlenebilir. Gönüllü sivil toplum örgütleriyle işbirliğine geçilerek resmi ve özel kuruluşlardan da destek alınarak projeler üretilip hayata geçirilebilir.

Sonuç olarak, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili olarak Türkiye’de gerek resmi kurumlarca gerekse özel kuruluşlarca bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Devletin Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili olarak basın yayın kuruluşlarını daha etkin kılacak, bireylerin eğitim sisteminde daha bilinçli ve beceri sahibi olarak yetişmesini sağlayacak gerekli yasal düzenlemeleri yaparak, demokrasi kültürünü oluşturacak proje ve çalışmalara daha çok destek vermelidir. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Başkanlığı bünyesinde yürütülmekte olan projeleri incelediğimizde “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” projesi, “Çocuklara Yönelik Şiddetle Mücadele” projesi, “Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi” projesi gibi demokrasi ve insan haklarıyla bağlantılı çalışmaların yapıldığını görmek son derece umut vericidir. Bu gibi çalışmaların sayısının artırılması, ülkemizde Demokrasi ve İnsan Hakları bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

2.9.3. Demokrasi ve Eğitim İlişkisi

Eğitimin, kişinin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış kazanma süreci olduğu genelde kabul edilen bir tanımdır. Ayrıca eğitim, bireylerin gelecekteki yaşamlarını şekillendirecek davranışları kazanmalarını sağlayan çok yönlü bir etkinlik olarak da kabul edilir. Eğitim, demokrasinin ön koşulu olarak da kabul edilmektedir. Demokrasi bir yaşam tarzıdır. Demokrasiyi benimseyerek yaşam tarzı haline getiren insanlar da eğitim kurumlarında yetişir.

Bilgen (1994: 27)'e göre “Demokrasi, demokrat insanlardan oluşan toplumların rejimidir. Demokrat insanlar da demokrasiyi yaşayan eğitim kurumlarında (aile, okul, toplum) yetişir. Demokrasinin eğitim kurumlarında bir yaşam biçimi olması; okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre arasındaki ilişkilerin insan haklarına ve demokrasi ilkelerine uygun olarak işlemesiyle mümkündür”

Yeşil (2002: 42)'e göre ise, “Demokrasilerde eğitimin özel bir önemi olması gerekmektedir. Çünkü eğitim, sistem ve içerik olarak yalnızca içindeki bireyi etkilemeyip toplumun geleceğini de belirlemektedir. Bundan dolayı demokrasiyi kavramış ve onu yaşatacak bireylerin yetişmesi için eğitim büyük önem taşımaktadır”.

Çoğu eğitimci; demokratik teori, değer ve inançlar ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Örneğin, Goodlad, sosyal ve politik demokraside eğitimi incelemiş ve eğitimle demokrasi arasında içinden çıkılmaz bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir (Rainer ve Guyton 1999: 121-122).

Eğitim ile demokrasi kavramları arasında iki yönlü, sıkı bir ilişki vardır. Bir taraftan iyi bir eğitim düzeyi, demokratik sistemi olumlu biçimde etkilerken diğer taraftan, gerçek anlamda demokrasiyi benimseyen ülkelerde eğitimin etkinliği optimal düzeye çıkabilmektedir (Yüce 1989: 15; Büyükkaragöz ve Kesici 1998: 51).

Bireyin toplumsal sorumluluğunu kavraması ve topluma karşı görevlerini yerine getirebilmesi için eğitim şarttır denilebilir. Bu yüzden de demokrasinin eğitimden beklediği bir takım davranışlar vardır.

Varış (1994: 174-175)'a göre demokrasinin ihtiyaç duyduğu insan davranışları sıralanacak olursa:

Demokrat insan;

- Kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı olduklarını iddia etmekten sakınır,
- Başkalarının düşüncelerine saygı duyar,
- Olaylara çok yönlü bakar,
- Başkalarını düşüncelerinden dolayı suçlamaktan sakınır,
- Farklı görüşlere, tarafsız bir gözle bakar ve anlamaya çalışır,
- Görüşlerini hiçbir etki altında kalmadan açıkça söyler,
- Farklı görüşlerin özgürce açıklanmalarını engelleyecek davranışlardan sakınır,
- Başkalarının konuşmalarını sonuna kadar dinler,

- Karşı fikirde olanları engellemekten sakınır,
- Oylamaya saygılıdır, etki altında kalmadan oylamaya katılır, kendi fikri benimsenirse de oylamayı engellemekten sakınır,
- Çoğunluğun kararlarına uyar, benimsemediği kararları eleştirir, nedenlerini tartışır,
- Haklarını kullanır, haksızlıkları eleştirir,
- Olaylara eleştirel bir gözle bakar, karşı görüşler ve teklifler önerir,
- Grupta çalışırken sorumluluk alır, yerine getirir, bilgilerini başkaları ile paylaşır, işbirliği yapmaktan hoşlanır,
- Yeterli kanıt ya da bilgi olmadan bir konuda karar vermekten kaçınır, yeni veriler doğrultusunda değişmeye açıktır,
- Başkalarına karşı sevgi dolu ve dostça bir yaklaşım içindedir.

Bir değerler sistemi olan demokrasi varlığını sürdürebilmesi ve yaşam tarzı olarak devam edebilmesi için değerlerinin, hedeflerinin, ilkelerinin ve kendi kültürünün bireylere kazandırılması gerekir. Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olduğuna göre demokrasinin eğitimsiz olmayacağı, varlığını sürdürmesi için eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Soder 2001: 182-185).

Demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkiyi ilk olarak John Dewey, 1916 yılında yayınladığı ‘Demokrasi ve Eğitim’ isimli eserinde ele almıştır. Ona göre eğitimin, bireyin yaşam biçimine yön vermesi ve buna dönük yöntemleri kullanması gerekmektedir. Dewey, okulda kazanılan bilginin, etkinliklerle ya da mesleklerle bağlantısının kurulması ve yaşamla bütünleşen bir ortamda verilmesi ile bunun sağlanabileceğini savunmuştur (Geray 1993: 96).

Sonuç olarak demokrasi bir kültür ister, bu kültür ise eğitime ihtiyaç duyar. Eğitim, demokrasinin özüne uygun bir ortamda verilmeli, bireyi demokratik değerleri özümsemiş ve hayatına aktarmış olarak topluma kazandırmalıdır. Demokratik yaşam içerisinde birey, bu eğitimle kendini gerçekleştirmeli ve çevresine olumlu katkılar sağlayabilmelidir.

2.9.4. Demokratik Eğitim

Eğitim Terimleri Sözlüğü’ne göre demokratik eğitimin tanımı; “ (1) Amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre belirlenen eğitim, (2) Öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin

birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüyeye, kişiliğe değer ve önem veren eğitimidir” (Oğuzkan 1974: 49).

Demokratik eğitim, geleneklere saygılı olmakla birlikte, iyi bir şekilde geliştirebilmeyi düşünebilen, hür düşünceli insanların yetiştirilmesini esas alır. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltmek, demokratik eğitimin özünü oluşturur (Büyükkaragöz ve Kesici 1998: 56).

Demokrasi bir yaşam tarzıdır ve süreklilik gerektirir. Sonraki kuşaklara aktarılmasının tek yolu ise eğitimidir. Demokratik eğitimin belli ilkelerinin olması esastır.

Binbaşoğlu (2000: 34-35)’na göre demokratik eğitimin ilkeleri:

- Demokratik eğitimde bireyden, yani çocuk ve gençten hareket etmek esastır.
- Demokratik eğitimde ayrıcalık yoktur. Herkes aynı haklara sahiptir.
- Demokratik eğitimde her birey ‘kendine özgü bir kişilik’ olarak kabul edilir ve ona saygı gösterilir.
- Demokratik eğitimde, mevcut yasa ve kurallara uyulur, fakat bunlardan değiştirilmesi istenenler olursa, bunlar üzerindeki görüşlerini de öğrencilerin özgürce ifade etmelerine imkân sağlanır.
- Demokrasinin temelinde, ahlaki değerler vardır, bunların mevcut bulunmadığı bir çevrede demokrasi gelişemez.
- Demokratik eğitim bireyin bütün yeti ve yeteneklerini, mevcut potansiyeli oranında ‘geliştirici’ bir etki yapar.
- Demokrasilerde karar veren, toplum bireyleri ya da onların iradeleri olduğu gibi, demokratik eğitimde de eğitimin yükü öğrencilerin üzerindedir.

Kuzgun (2000: 1-25)’a göre ise demokratik eğitim şu ilkelere göre gerçekleşmektedir:

- Irk, din, cinsiyet, toplumsal sınıf vb. ayırım yapmadan her insanı değerli bulma,
- Başkalarını etkin bir biçimde, önyargılardan arınık olarak dinleyebilme,
- Başkalarını anlamaya çalışma,
- Görüş ve isteklerini başkalarına saygılı bir yaklaşımla anlatabilme,
- Benimsediği düşünce ve istekleri olan insanlarla geçinebilme,

- Ortak sorunların çözümü için başkalarıyla etkin işbirliği yapabilme,
- Karar sürecine etkin olarak katılma,
- Benimsemediği kararları değiştirmek için çalışma, değişinceye kadar uyma,
- Başkalarının haklarına saldırı olduğunda bunu yapanlara karşı çıkma,
- Eleştiriye açık olma ve bunu gelişme fırsatı sayma,
- Başkalarını eleştirirken kırıcı değil, yapıcı olma,
- Davranışlarının sonuçlarını görebilme ve sorumluluğunu alabilme.

2.9.5. İnsan Hakları Eğitimi ve Demokrasi

Bir “insan hakkı” olarak insan hakları eğitimi, demokrasinin onsuz olmaz koşullarından biridir. Çünkü demokrasinin niteliği ve tüm özellikleri özel bir eğitimi gerektirir. Montesquieu’nun dediği gibi, demokrasi “erdemli insanlar” gerektirir; ama bu yeterli değildir, aynı zamanda “eğitilmiş ve yetiştirilmiş insanlar” da gerektirir (Akt: Gülmez 2001: 64).

İnsan hakları ve demokrasi eğitimi, çoğulcu ve katılımcı demokratik toplumu, yurttaşların özümseyerek içine sindirdiği bir yaşam biçimi olarak yerleştirip yaşatmanın temel ve başlıca araçlarından biridir. Eğitimin, demokrasilerde, bireylerin etkin, katılımcı, duyarlı ve sorumluluk duygusu gelişmiş vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde çok önemli bir payı vardır. 1993’te Montreal’de kabul edilen İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Eylem Planı’nda, eğitimin demokratik değerleri güçlendirme, demokratikleşme süreçlerini destekleme ve insan haklarına ve demokrasiye dayalı toplumsal dönüşümleri geliştirme amacı taşıması gerektiği vurgulanmıştır.

Demokrasi, insana değer olarak önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirilmesine olanak sağlayan bir yöntem ve yaşama biçimidir. Bu nedenle de, ancak eğitim süreci içinde öğretilir. Öğrenilebilmesi için, demokrasinin eğitime gereksinmesi vardır ve bu anlamda eğitim, demokrasinin ön koşuludur. Eğitim alanında, yurttaş için demokrasinin gerekliliğini kolaylaştıran her şey, insan haklarına saygıya ve bu saygının öğrenilmesine bağlıdır (UNESCO/TİHAK 2000: 16).

2.9.6. Öğretim Kademelerinde Demokrasi Eğitimi

2.9.6.1. Yükseköğretimde Demokrasi Eğitimi

Yükseköğretim sistemi veya sistemin okulları olan üniversiteler gelişen dünyamızda bilime katkısı, bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi, proje üretilmesi ve projelerin hayata geçirilmesi, araştırma-inceleme gibi bilimsel etkinlikleri yürüten üst düzey eğitim kademesidir. Bu eğitim kademesinde bireye meslek kazandırmanın yanı sıra bilimsel unvan ve nitelik de verilmektedir. Ayrıca toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman yetiştirme, bilim ve teknolojiyi geliştirme, toplumun yararına sunma gibi sorumlulukları da bu kurumlar üstlenmektedir.

Büyükkaragöz (1995: 34)'e göre “Yükseköğretimden geçen her birey, insan haklarına, demokrasi ilkelerine, kendi haklarına ve toplum haklarına karşı saygılı olmalı ve bu haklardan kendisini sorumlu tutmalıdır. Bu ilkeleri hayat tarzı haline getirmelidir.

Tanör (1991: 116)'e göre ise, “Üniversite ortamının, gençler için bir kültür ve sanat ortamı oluşturması da insan hakları ve demokrasi bilincinin gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle öğrenci dernekleri, insan haklarının asıl öğretildiği hayat okulları durumundadır. Bunların, yalnız insan haklarını savunmak bakımından değil, bunun uygulamalı eğitimini yapmak ve yaptırmak bakımından da paha biçilmez değerlerde roller oynadıklarını kabul etmek gerekmektedir.

Gülmez (2001: 398)'e göre “Yükseköğretim kuruluşları çok değişik biçimlerde barış, insan hakları ve demokrasi için eğitime katkıda bulunabilir. Bu konuda; barışa, insan haklarına, adalete, demokrasi uygulamasına, mesleksel etiğe, yurttaşlığa ve sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi, değer ve davranışların ders programlarına konulmasının düşünülmesi gerekir. Bu düzeydeki eğitim kuruluşlarının, öğrencilerin giderek daha küresel olan bir dünyada devletlerin karşılıklı bağımlılığının bilincine varmalarına çaba göstermeleri de gerekir.

Sonuç olarak, diğer eğitim kurumlarının olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının da demokratik kültür ve demokrasi bilincinin kazanılmasına katkısı büyüktür. Ancak uygulamada bir takım eksikliklerin olduğundan söz edilebilir. Kaynak ve alt yapı eksikliği, merkezi otoritenin tüm yetkileri elinde bulundurmak istemesi, demokrasi kültürünün tam olarak yerleşmediği öğretim elemanlarında otoriter bir ders işleme tarzının bulunması bu konudaki sorunları oluşturabilir. Bu sorunlar da yükseköğretimden mezun olan

öğrencilerde özgür ve kendini gerçekleştiren bireyler yerine; bağımlı, içe kapanık, sorumluluk duygusunun gelişmediği ve eleştirel düşünme sistemini geliştirmemiş birey özelliklerinin görülmesine yol açmaktadır. Oysaki yükseköğretim kurumları; araştırmacı, sorgulayıcı, özgüven duygusu gelişmiş, yaratıcı, üretken ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmeyi gerçekleştirebilmelidir.

2.9.6.2. Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi

Sekiz yıllık kesintisiz eğitimden sonra gelen ve dört yılı kapsayan ortaöğretim kademesi, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarını sağlama, öğrencileri bir üst kurum olan yükseköğretime hazırlama, öğrencileri bir mesleğe hazırlama ve ülkedeki ara eleman ihtiyacını sağlama açısından eğitim veren kurumlardır.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak incelendiğinde bunların şu şekilde olduğunu görmekteyiz (Akt: Akçay 2006: 34):

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim düzeyinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplumun sorunlarını tanımak, çözüm yollarını aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem yüksek mesleğe hem yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Ortaöğretimin amaç ve görevlerini incelediğimizde, bireyi topluma duyarlı kılarak, bireylere demokratik kimlik kazandırmak hedeflendiğini söyleyebiliriz. Bunları sağlamak için ilköğretim kademesinde okutulan “Vatandaşlık ve İnsan hakları Eğitimi” dersine ek olarak, ortaöğretim kademesinde de seçmeli ders kapsamında “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersinin okutulmakta olduğunu görmekteyiz. Bu derslerde:

- Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası’nda ifade edilen insan haklarına saygı ilkesinin eğitim süreci içerisinde bireylere kazandırılması,
- Öğrencilerin, Cumhuriyet rejimini benimseyen, insan hakları ve demokrasi ilkelerini günlük yaşamlarında gerçekleştirebilen ve koruyabilen bireyler olarak yetişmeleri,

- Öğrencilerin hakları ve özgürlüklerini kavrayarak, kendi haklarının ve toplumdaki tüm insanların haklarının farkında olmaları ve bu hakları korumaları gerçekleştirmeleri,
- Öğrencilerin katılımcı, sorumluluk sahibi olmaları, insana ve insan onuruna saygı duymaları,
- Kendileriyle, toplumla ve dünyayla barışık, çağdaş uygarlık değerlerini kavramış, birey ve yurttaş olmaları amaçlanmıştır (MEB 28.04.2011: www.meb.gov.tr).

Sonuç olarak, tüm bu hedefler doğrultusunda, ortaöğretim kurumlarında seçmeli ders kapsamında okutulan ve haftada 1 saat kredisi bulunan “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersinin demokratik kimlik kazandırma hususunda katkısının yetersiz olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu ders, demokrasi bilinci kazanmış öğretmenler tarafından gerçek hayatla ilişkilendirilerek okutulmadıkça ve okullarımızda proje vb. uygulamalarla desteklenmedikçe hedeflere istenilen şekilde ulaşılamayacaktır.

2.9.6.3. İlköğretimde Demokrasi Eğitimi

İlköğretim, eğitim sisteminin en önemli basamağıdır. Bu önemi onun, zorunlu ve temel eğitim kademesi olmasından kaynaklanmaktadır. Bütün vatandaşlara ulaşma imkânı bulunan planlı bir eğitim kurumudur. İlköğretimde, bir toplumun bütün bireyelerine, içinde bulunulan çağın gerektirdiği bilgi, duygu ve becerilerin temeli kazandırılmaya çalışılır. Bu nedenle ilköğretim, demokratik bir toplumun bütün kültürel birikim ve değerlerini geliştirerek genç nesillere aktarır. Demokratik bir toplumun oluşturulması için bireylere gerekli bilgi, duygu ve becerilerin temelini bu kurumda atıldığı söylenebilir (Yeşil 2002: 81).

İlköğretimin zorunlu ve sekiz yıllık kesintisiz bir eğitim kademesi olması sebebiyle her vatandaşın bu eğitim sürecinden geçmesi devlet tarafından sağlanmaktadır. Bu eğitim kademesinin diğer eğitim kademelerine basamak teşkil etmesi sebebiyle ilköğretimde verilen eğitimin niteliği, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerindeki eğitimin niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Bireylerin sonraki eğitim kademelerine devam etmemeleri de göz önünde bulundurularak demokratik kültürün temellerinin atılması ilköğretimde başlamaktadır.

İlköğretimin amaç ve görevleri; Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak incelendiğinde şu şekildedir (Akt: Akçay 2006: 34):

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyet yönünden yetiştirerek, hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Bu amaçları incelediğimizde ilköğretimin, bireylere çeşitli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler kazandırarak sosyal hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlamayı hedeflediğini söyleyebiliriz. İlköğretim, topluma duyarlı vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırırken, aynı zamanda milli birlik bilincinin gelişmesinin ve milli ahlak anlayışının kazanılmasının da temellerini atmaktadır.

Genel anlamda ilköğretim, demokratik farkındalığı, insan haklarına saygıyı, eşitliği, hoşgörüyü, topluma duyarlılığı ve diğer demokratik tutum ve davranışları bireylere kazandırmakla görevli bir kurumdur. Bu doğrultuda da AGİK Belgelerini imzalayan devletlerin, ilköğretim okullarında, insan haklarının ve temel özgürlüklerin geliştirilmesi ve özendirilmesi hususunda sorumlu görülmeleri (Demirbolat 1997: 157) ve ilköğretim düzeyinde demokrasi eğitiminin verilebileceğini ve hatta verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yeşil (2002: 83-84)'e göre ilköğretim:

1. Temel bir insan hakkı olması,
2. Tüm vatandaşların görmekle yükümlü oldukları öğretim kademesi olması,
3. Bireylerin kendi kapasitelerini geliştirmelerinde temel bir vasıta olması,
4. Bireylere, temel toplumsal değerleri kazandırmak suretiyle onların topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırması,
5. Yine bireylere, hayatlarını mutlu ve huzurlu bir şekilde geçirebilmeleri için gerekli temel bilgi, duygu ve becerileri kazandırması,
6. Toplumun devamlılığını sağlamada en güvenli araçlardan birisi olması,
7. Bireylerin, yetenek ve kapasitelerinin tespit edilerek yönlendirilmesi suretiyle ekonomik açıdan daha verimli kılınmasına yardımcı olması,

8. Eğitim sisteminin temelini oluşturması,

9. Planlı bir eğitim kademesi olması,

10.Zorunlu bir eğitim kademesi olarak bütün vatandaşlara ulaşması gibi daha birçok sebepten dolayı insan hakları ve demokrasi açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak, ilköğretim kademesi eğitim sistemimizin temelini oluşturması, kesintisiz ve zorunlu eğitim olması ve devlet tarafından belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesi sebebiyle bireylerde demokratik farkındalığın oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra erken yaşlarda öğrenilenlerin ve kazanılan davranışların en dirençli ve en kalıcı öğrenmeler olduğunu göz önünde bulundurursak, ilköğretimde kazanılan demokratik kimliğin yetişkinlik döneminde de kalıcı bir seyir izleyeceğini söyleyebiliriz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, anket verileri, veri toplama aracı, verilerin analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrencilerin demokratik farkındalık düzeylerinin bazı değişkenlere göre ortaya konulması amaçlandığından, varolan durumu belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Tekirdağ ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini ise Tekirdağ iline bağlı Şarköy ilçesi ve bu ilçeye bağlı köy okullarında yapılan araştırmalardan oluşmuştur. Araştırmada, Tekirdağ ili Şarköy ilçesinde görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrencilerin kişisel özellikler açısından heterojen bir özellik göstermesi dikkate alınmıştır ve bu sebeplerle araştırmanın yapılacağı yer olarak Tekirdağ ili Şarköy ilçesi belirlenmiştir.

Şarköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre araştırmanın örneklemini oluşturan Tekirdağ ili Şarköy ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, 5 tanesi ilçe merkezinde, 5 tanesi de Şarköy ilçesine bağlı köylerde bulunan toplam 10 ilköğretim okulu olduğu tespit edilmiştir. Bu okulların kadrosunda 153 öğretmen bulunmaktadır.

Okullarda, öğrencilerin soruları bilinçli bir şekilde cevaplaması gerektiği ve buldukları yaş düzeyi de hesaba katılarak anket uygulamasının II. kademe öğrencilere yapılması uygun bulunmuştur.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması olan Gölcük İlköğretim Okulu'nun öğrencileri, II. kademe öğrencisi olmadıkları için ve bu okulda yalnızca 1 öğretmen görev yaptığı için bu okul araştırmanın dışında tutulmuştur. Yeniköy İlköğretim Okulu ve ilçe merkezinde

bulunan Atatürk İlköğretim Okulu'nda sadece I.kademe öğrenciler öğrenim gördüğü için bu okulda öğrencilere yönelik anket uygulaması yapılmamış, değerlendirmeye sadece öğretmenler tabi tutulmuştur.

Şarköy ilçesinde II. kademesi olan toplam 7 okul bulunmaktadır. Bu okullardan Şehit Öğretmen Neşe Alten İlköğretim Okulu, Evrenosbey İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Mürefte İlköğretim Okulu ve Hoşköy İlköğretim Okulu'nda örnekleme temsil etmek üzere 6,7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 50 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Işık İlköğretim Okulu ve Eriklice İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören II. kademe öğrenci sayısı daha az olduğu için Işık İlköğretim Okulu'nda toplamda 40 öğrenciye, Eriklice İlköğretim Okulu'nda da toplamda 49 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Şarköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 151 öğretmene ulaşılmış, 148 öğretmene “İlköğretim okullarında demokratik farkındalığı belirleme” üzerine anket uygulanmıştır. Ayrıca II. kademesi olan her okulda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersine giren 1 öğretmene yarı yapılandırılmış mülakat uygulaması yapılmıştır.

Öğretmenler ve öğrenciler tarafından doldurularak araştırmacıya teslim edilen anket sayısı; öğretmenlere yönelik ankette toplam 148, öğrencilere yönelik ankette ise toplam 339'dur.

Örneklem grubunu oluşturan okullar ve uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu sayıları aşağıdaki çizelgelerde sunulmuştur:

Çizelge 3.1. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

<u>OKUL ADI</u>	<u>FORM SAYISI</u>
Cumhuriyet İ.Ö.O	1
Eriklice İ.Ö.O	1
Evrenosbey İ.Ö.O	1
Hoşköy İ.Ö.O.	1
Işık İ.Ö.O.	1
Mürefte İ.Ö.O.	1
Şehit Öğrt. Neşe Alten İ.Ö.O.	1

TOPLAM: 7

Çizelge 3.2. Öğretmenlere Yönelik Ankete İlişkin Bilgiler

<u>OKUL ADI</u>	<u>ÖĞRETMEN SAYISI</u>	<u>ANKET SAYILARI</u>		
		Dağıtılan	Toplanan	Kullanılabilir
Atatürk İ.Ö.O	7	7	7	7
Cumhuriyet İ.Ö.O	25	24	24	24
Eriklice İ.Ö.O	11	11	11	11
Evrenosbey İ.Ö.O	32	32	32	32
Hoşköy İ.Ö.O	14	14	13	13
Işık İ.Ö.O	13	13	13	13
Mürefte İ.Ö.O	24	23	23	23
Şehit Öğrt. Neşe Alten İ.Ö.O.	25	25	23	23
Yeniköy İ.Ö.O.	2	2	2	2
TOPLAM:	153	151	148	148

Çizelge 3.3. Öğrencilere Yönelik Ankete İlişkin Bilgiler

<u>OKUL ADI</u>	<u>ANKET SAYILARI</u>								
	<u>6. Sınıf</u>			<u>7. Sınıf</u>			<u>8. Sınıf</u>		
	Dağıt.	Topl.	Kullanıl.	Dağıt.	Topl.	Kullanıl.	Dağıt.	Topl.	Kullanıl.
Cumhuriyet İ.Ö.O	15	15	15	15	15	15	20	20	20
Eriklice İ.Ö.O.	17	17	17	18	18	18	14	14	14
Evrenosbey İ.Ö.O.	15	15	15	15	15	15	20	20	20
Hoşköy İ.Ö.O.	15	15	15	15	15	15	20	20	20
Işık İ.Ö.O.	12	12	12	15	15	15	13	13	13
Mürefte İ.Ö.O.	15	15	15	15	15	15	20	20	20
Şehit Öğrt. Neşe Alten İ.Ö.O	15	15	15	15	15	15	20	20	20
TOPLAM:		104		108		127	127	127	: 339

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ve öğrencilere yönelik iki anket formu kullanılmıştır. Demokratik farkındalık düzeyini ölçmeye yönelik anket geliştirilmeden önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, demokratik farkındalık çerçevesinde insan hakları, demokratik vatandaşlık, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük kavramlarını içeren davranışlar belirlenmiştir. Yapılan literatür taramasında, bu konuda yapılan önceki araştırmalar da incelenmiş ve pilot uygulama yapmak üzere anketler düzenlenmiştir.

Birinci aşamada, düzenlenen anket formları, pilot uygulama yapılmadan önce, anketin içerik geçerliliğini sağlama amacıyla üç ayrı uzmanın¹ incelemesine sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda anketler tekrar şekillendirilmiştir. Anketler şekillendirildikten sonra araştırma bağlamında kullanılacak olan değişkenlerin temelini oluşturan faktörlerin neler olduğunu ve bu faktörlerden her birinin değişkenlerden her birini açıklama derecesini anlamak amacıyla, heterojen özelliklere sahip öğrencilerin olduğu düşünülen Işık İlköğretim Okulu'nda 34 kişilik bir öğrenci grubuna pilot uygulama yapılmıştır ve yapılan uygulama faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizinin sonuçları incelendiğinde, anketin beklenenin üzerinde faktörden oluştuğu kanısına varılmış ve anket maddeleri kendi içinde boyutlara ayrılarak, bazı maddeler anketlerden çıkarılarak anketlere son şekli verilmiştir.

Geliştirilen anketler, şekilsel olarak iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın alt amaçlarında belirtilen değişkenler doğrultusunda araştırmaya katılan gönüllülerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise demokratik farkındalık düzeyini ölçmeyi amaçlayan sorular yer almakta ve toplam 40 madde içermektedir.

İkinci bölüm de anket konu başlıklarının bulunduğu üç bölüme ayrılmaktadır. Yapılan faktör analizi doğrultusunda her bölüm de kendi içerisinde boyutlara ayrılmaktadır. İlk bölümde, "Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" başlığı altında; değer ve hoşgörüye yönelik davranışlar boyutu, demokrasi ve duyarlılığa yönelik davranışlar boyutu, kişisel haklara yönelik davranışlar boyutu ve çok kültürlülük algısına yönelik

¹ Doç Dr. Hasan ARSLAN, Yrd. Doç. Dr. İlknur MAYA ve Yrd. Doç. Dr. M. Aydın BAŞAR

davranışlar boyutu ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bölüm her bir boyutta 4 madde olmakla birlikte toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

İkinci bölüm; “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” başlığı altında; 5 maddeden oluşan sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemeler boyutundan, 4 maddeden oluşan sınıf ortamında demokratik tutum boyutundan, 4 maddeden oluşan sınıf içi etkinliklerde duyarlılık ve çok kültürlülük algısı boyutundan ve 4 maddeden oluşan sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkiler boyutundan olmak üzere toplamda 17 maddeden meydana gelmektedir.

Üçüncü bölüm ise “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” başlığı altında toplam 7 maddeden oluşmaktadır.

Ankete katılımın; “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak derecelendirildiği 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Anketlerin yanı sıra ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik farkındalık çerçevesinde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarını ölçmek amacıyla araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmadan önce uzman² görüşüne sunulmuştur ve alınan dönütler doğrultusunda son şeklini almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılmasına İlişkin Anket Formu”, örneklem grubuna giren okullara gidilerek araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen ve öğrencilere dağıtılmıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili öğretmen ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, anket yoluyla elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve tamamen gizli kalacağı hatırlatılmış, kaygıların asgari düzeye indirilmesi ve anket sorularının içtenlikle yanıtlanması için gereken çaba gösterilmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hemen hemen hepsinin araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu gözlemlenmiştir. Sadece 2 okulda toplamda 3 öğretmenin araştırmaya katılmada gönüllü

² Doç Dr. Hasan ARSLAN

olmadığı belirlenmiştir. 2 okulda da öğretmenlerden birinin izinli olması, diğerinin de İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından başka bir kuruma görevlendirmesi sebepleriyle bu öğretmenlere ulaşılamamıştır.

Öğretmenlere ve öğrencilere, anketleri doldurmaları için yeterli süre verilmiş, araştırma ile ilgili soruları yanıtlanmış, dağıtılan anketlerin büyük bir kısmı aynı gün teslim alınırken, bir bölümü birkaç gün sonra aynı yolla toplanmıştır. Dağıtılan, toplanan ve değerlendirmeye alınan anket sayıları ile ilgili bilgiler aşağıdaki çizelgelerde belirtilmiştir:

Çizelge 3.4. Öğretmenlere Dağıtılan, Toplanan ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayıları

Dağıtılan Anket Sayısı	%	Toplanan Anket Sayısı	%	Kullanılabilir Anket Sayısı	%
151	98,6	148	98	148	98

Çizelge 3.5. Öğrencilere Dağıtılan, Toplanan ve Değerlendirmeye Alınan Anket Sayıları

Dağıtılan Anket Sayısı	%	Toplanan Anket Sayısı	%	Kullanılabilir Anket Sayısı	%
339	100	339	100	339	100

Ankette soru olarak bulunan okul türü (ilçe merkezi/ köy okulu) değişkeninin belirlenebilmesi için başka okuldan görevlendirmeye gelen öğretmenin görevlendirmeye geldiği okulda anket doldurmaması ya da kendi okulunda doldurması için gereken özen gösterilmiştir.

II. kademesi olan her ilköğretim okulunda, 8. sınıfların müfredatında yer alan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersi öğretmenlerine anketlerin yanı sıra yarı yapılandırılmış mülakat uygulaması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat uygulamasında bu dersin öğretmenlerinin seçilmesi, hem dersin içeriği hakkında öğretmenlerin görüşlerini alma, hem de bu dersi veren öğretmenlerin dersin kazanımlarına ilişkin öğrencilerde demokratik bilinci oluşturma açısından, bu konudaki farkındalıklarının üzerine görüşme düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Yapılan görüşmelerde bu derse giren bütün öğretmenlerin soruları yanıtlamaya gönüllü olduğu ve mülakat sorularını içtenlikle yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.6. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersine Giren Öğretmenlere Dağıtılan, Toplanan ve Değerlendirmeye Alınan Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu Sayıları

Dağıtılan Form Sayısı	%	Toplanan Form Sayısı	%	Kullanılabilir Form Sayısı	%
7	100	7	100	7	100

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. İstatistiksel işlem olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, anova, t-testi, güvenilirlik analizi, korelasyon ve regresyon gibi teknikler kullanılmıştır.

Yapılan güvenilirlik analizinde, 40 sorudan oluşan araştırma anketlerinde güvenilirlik katsayısı; öğrencilere yönelik anketlerde (Cronbach Alpha) $\alpha = 0.959$, öğretmenlere yönelik anketlerde ise (Cronbach Alpha) $\alpha = 0.914$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının pilot uygulamaya göre bir miktar yükseldiği görülmektedir. Öğrencilere yönelik anketlerde pilot uygulama güvenilirlik katsayısı, (Cronbach Alpha) $\alpha = 0.913$ 'tür. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencilere Uygulanan Anketin Genel Olarak ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cronbach Alpha (α)
Genel	0,959
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	0,921
Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler	0,907
Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler	0,835

Tablo 3.2. Öğretmenlere Uygulanan Anketin Genel Olarak ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cronbach Alpha (α)
Genel	0,914
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	0,879
Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler	0,822
Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler	0,775

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolarla sunulmuş ve tablolardaki değerlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Özellikler

Örneklem grubunu oluşturan 9 okul incelendiğinde, okullar “köy okulu” ve “ilçe merkezi” okulu olmak üzere 2 türe ayrılmıştır.

Tablo 4.1. Örneklem Grubundaki Okul Türleri ve Sınıflaması

Eriklice İlköğretim Okulu Hoşköy İlköğretim Mürefte İlköğretim Okulu Yeniköy İlköğretim Okulu	Köy Okulları
Atatürk İlköğretim Okulu Cumhuriyet İlköğretim Okulu Evrenosbey İlköğretim Okulu Işık İlköğretim Okulu Şehit Öğretmen Neşe Alten İlköğretim Okulu	İlçe Merkezi Okulları

Örneklem grubunda yer alan okullarda görev yapan 148 öğretmenin, araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlere göre dağılımı ve oranı Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

	Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	83	56.1
	Erkek	65	43.9
	TOPLAM	148	100
Okul Türü	Köy Okulları	49	33.1
	İlçe Merkezi Okulları	99	66.9
	TOPLAM	148	100
Yaş	21-25	30	20.2
	26-30	42	28.3
	31-35	28	18.9
	36-40	27	18.2
	41-45	14	9.4
	46 ve üstü	7	4.7
	TOPLAM	148	100
Kıdem	1-5 yıl	64	43.2
	6-10 yıl	33	22.3
	11-15 yıl	26	17.6
	16-20 yıl	17	11.5
	20 yıldan fazla	8	5.4
	TOPLAM	148	100
Branş	Türkçe / Sosyal Alanlar	19	12.8
	Matematik / Fen Alanları	18	12.1
	Yabancı Dil	12	8.1
	Müzik / Beden Eğt. / Görsel Sanatlar	15	10.2
	Sınıf Öğrt.	70	47.4
	Okulöncesi	11	7.4
	Psikolojik Danışman / Rehber Öğrt.	3	2
	TOPLAM	148	100

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine bakıldığında; öğretmenlerin cinsiyet bakımından sayılarının birbirine yakın olduğu, aralarında fazla fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo, okul türü açısından incelendiğinde; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin sayılarının köy okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Köy okullarında öğrenci sayısının az olması, köy okullarının ilçe merkezinde bulunan okullara göre daha küçük olması göz önünde bulundurulursa, bu farkın normal olduğu söylenebilir.

Yaş değişkenine bakıldığında ise, sayı olarak en fazla yaş aralığının 26-30 yaşlar arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin günümüz koşullarında atanma yaşı düşünüldüğünde, genellikle bu yaş aralığında öğretmenlerin atanması, katılımcılarda en çok bu yaş aralığının olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. En az sayıya sahip yaş aralığı ise 46 ve üstü olarak görülmektedir. Şarköy'ün küçük bir ilçe olduğu düşünüldüğünde, bu yaş aralığındaki öğretmenlerin en az sayıya sahip olması, kıdemli öğretmenlerin daha büyük yerleri tercih etmesi ve genellikle ilk atamayla gelen öğretmenlerin ilçede görev yapması ile bağlantılı olabilir. Aynı durum kıdem değişkeniyle de ilgili olabilir. Kıdem durumuna bakıldığında, en çok katılımcının 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Kıdem değişkeninde en az katılımcının 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler olduğu söylenebilir.

Branş değişkeni incelendiğinde, ilçede en çok sınıf öğretmenin, en az da rehber öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Bütün okullarda I. kademenin olması, hatta bazı okullarda I. kademedeki şube sayısının birden çok olduğu düşünüldüğünde en çok sayıya sahip branşın sınıf öğretmenliği olması normal karşılanabilir. İlçede görev yapan rehber öğretmenlerin, haftanın bazı günlerinde diğer okullara görevlendirmeye gittiği düşünüldüğünde, rehber öğretmen sayısının en az olması da normal karşılanabilir.

Örneklem grubunda yer alan ilköğretim okullarında öğrenim gören 339 öğrencinin araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlere göre dağılımı ve oranı Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Örneklem Grubundaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler

	Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	186	54.8
	Erkek	153	45.2
	TOPLAM	339	100
Sınıf	6. sınıf	102	30.1
	7. sınıf	109	32.1
	8. sınıf	128	37.8
	TOPLAM	339	100
Okul Türü	Köy Okulları	149	44
	İlçe Merkezi Okulları	190	56
	TOPLAM	339	100

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine bakıldığında; öğrencilerin cinsiyet bakımından sayılarının birbirine yakın olduğu, aralarında fazla fark bulunmadığı görülmektedir.

Sınıf değişkenine göre 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki sayılar da benzerlik göstermektedir.

Okul türü değişkeninde, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin sayıları köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin sayılarına göre biraz daha fazladır. İlçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin sayılarının fazla olması, ilçe merkezinin daha kalabalık olması ve ilçe merkezinde daha çok ve daha büyük okulların olması ile bağlantılı olabilir.

4.2. Öğretmenlere Uygulanan Ankette Yer Alan Boyutlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan ankette yer alan boyutlar ve alt boyutlara ilişkin öğretmen sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	N	\bar{X}	Ss
A1- Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar	148	4,48	,45
A2- Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar	148	4,61	,40
A3- Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar	148	4,57	,45
A4- Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar	148	4,67	,37
A (Genel)- ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ	148	4,58	,35

Tablo 4.4 incelendiğinde, A boyutu olan Öğretmen-Öğrenci İlişkileri boyutunda ve bu boyutun alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. A boyutuna ait alt boyutlar incelendiğinde ise, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyutun “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar”, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyutun ise “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5. Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	N	\bar{X}	Ss
B1- Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler	148	4,20	,48
B2- Sınıf Ortamında Demokratik Tutum	148	4,21	,56
B3- Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kült. Algı.	148	4,44	,49
B4- Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler	148	4,63	,42
B (Genel)- SINIF ORTAMI VE SINIF İÇİ ETKİNLİKLER	148	4,36	,36

Tablo 4.5 incelendiğinde, ölçekte B boyutu olan Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler boyutu ve bu boyutun alt boyutlarında öğretmenlerin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyutun “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” boyutu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyutun ise “Sınıf ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.6. Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Bulgular

BOYUT	N	\bar{X}	Ss
C- ÖĞRENCİLER ARASI İLİŞKİLER VE SINIF SINIF DIŞI ETKİNLİKLER	148	4,56	,40

Tablo 4.6’ya göre C boyutu olan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları incelendiğinde, bu boyutta aritmetik ortalamaların çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3. Öğrencilere Uygulanan Ankette Yer Alan Boyutlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanan ankette yer alan boyutlar ve alt boyutlara ilişkin öğrenci sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	N	\bar{X}	Ss
A1- Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar	339	3,58	,88
A2- Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar	339	3,92	,89
A3- Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar	339	3,83	,85
A4- Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar	339	4,01	,85
A (Genel)- ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ	339	3,83	,76

Tablo 4.7'ye göre öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu fakat öğretmenlerin görüşlerine göre düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu boyut içinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt grup “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyut ise “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutudur.

Tablo 4.8. Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutu ve Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	N	\bar{X}	Ss
B1- Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler	339	3,35	,86
B2- Sınıf Ortamında Demokratik Tutum	339	3,55	,85
B3- Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kült. Algı.	339	3,72	,89
B4- Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler	339	3,78	,88
B (Genel)- SINIF ORTAMI VE SINIF İÇİ ETKİNLİKLER	339	3,59	,74

Tablo 4.8'e göre öğrencilerin algıları incelendiğinde, bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamanın "Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler" alt boyutunda olduğu, en düşük aritmetik ortalamanın ise "Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler" alt boyutunda olduğu görülmektedir. "Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler" alt boyutunda aritmetik ortalamalar orta düzeydeyken diğer alt boyutlarda aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. "Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler" boyutu genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin algılarının öğretmenlerin algılarına göre bu boyutta da düşüş gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.9. Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Bulgular

BOYUT	N	\bar{X}	Ss
C- ÖĞRENCİLER ARASI İLİŞKİLER VE SINIF SINIF DIŞI ETKİNLİKLER	339	3,77	,79

Tablo 4.9'a göre öğrencilerin bu boyuta ilişkin aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Fakat bu boyutta da diğer boyutlarda olduğu gibi öğrencilerin algılarının, öğretmenlerin algılarına göre düşüş gösterdiği görülmektedir.

4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, demokratik farkındalıklarının alt boyutlarına ve bu boyutlarda yer alan davranışlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Demokratik farkındalığın üç boyutunda ve bu boyutların içinde yer alan alt boyutlarda davranışların her biri ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmiş, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu davranışları algılamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı T-testi yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Aritmetik ortalamaya göre değerlendirme aralıkları aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir:

- 1-1,80 (Çok Düşük)
- 1,81-2,60 (Düşük)
- 2,61-3,40 (Orta)
- 3,41-4,20 (Yüksek)
- 4,21-5,00 (Çok Yüksek)

4.4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 9 okul incelenmiş, örneklem grubunu oluşturmak üzere 83 kadın öğretmen, 65 erkek öğretmen olmak üzere toplamda 148 öğretmenin görüşü alınmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik farkındalık davranışlarına ilişkin görüşleri, ölçekte yer alan boyutlar ve onların alt boyutlarıyla standart sapma, aritmetik ortalama değerleri ve T-testi sonuçları olarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A	Kadın	83	4,58	,34	,005	146	,81
	Erkek	65	4,58	,36			

Ölçekte A boyutu olan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda toplam 16 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının “4,58” değerle aynı olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “Öğretmen-Öğrenci ilişkileri” boyutuna ilişkin görüşlerinde aritmetik ortalama çok yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,81>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A1	Kadın	83	4,48	,45	-,087	146	,70
	Erkek	65	4,48	,44			

Ölçekte A boyutunun alt boyutu olarak yer alan “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” boyutunda (A1 boyutu) 4 davranış bulunmaktadır. Bu davranışlarda kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının “4,48” değerle aynı olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama her iki cinsiyette de çok yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,70>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A2	Kadın	83	4,59	,39	-,677	146	,97
	Erkek	65	4,64	,43			

“Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” olan A2 alt boyutu incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ‘4,59’ ile çok yüksek düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının da ‘4,64’ değerle yine çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tabloya bakıldığında erkek öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre bir miktar yüksek olduğunu görmek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,97>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A3	Kadın	83	4,55	,47	-,411	146	,54
	Erkek	65	4,58	,43			

“Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” olan A3 alt boyutu incelendiğinde, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının birbirine yakın olduğu görülebilir. Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,55’ değerle çok yüksek düzeyde, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,58’ değerle çok yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,54>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A4	Kadın	83	4,70	,35	1,383	146	,18
	Erkek	65	4,62	,39			

“Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” olan A4 boyutu incelendiğinde kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının çok yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,70 değerinde, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,62 değerindedir. Değerlere bakılarak kadın öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının erkek öğretmenlerin algılarına göre biraz yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,18>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B	Kadın	83	4,36	,35	,178	146	,39
	Erkek	65	4,35	,38			

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda toplam 17 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,36’; erkek öğretmenlerin ise ‘4,35’ değerle çok yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,39>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B1	Kadın	83	4,22	,46	,610	146	,47
	Erkek	65	4,17	,50			

“Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda yer alan 5 davranışa ilişkin kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kadın öğretmenlerin bu boyutta aritmetik ortalamalarının ‘4,22’ değerle çok yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Erkek öğretmenlerin bu boyuttaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlere göre biraz daha az değerde olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,17’ değerle yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,47>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B2	Kadın	83	4,18	,58	-,828	146	,36
	Erkek	65	4,25	,52			

“Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda yer alan 4 davranışa ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin algıları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,18’ değerle yüksek düzeyde, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,25’ değerle çok yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,36>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B3	Kadın	83	4,44	,47	-,015	146	,62
	Erkek	65	4,45	,52			

“Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda yer alan 4 davranışa ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Her ikisinin de ortalaması çok yüksek düzeydedir. Değerlere bakılarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf içi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,62>0,05$ ile kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B4	Kadın	83	4,65	,33	,912	146	,00 *
	Erkek	65	4,59	,50			

B4 boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ‘4,65’ değerle, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ‘4,59’ değerle çok yüksek olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
C	Kadın	83	4,58	,32	,689	146	,09
	Erkek	65	4,54	,48			

“Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” başlığı olan ve 7 maddeden oluşan C boyutunda, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,58’ değerle, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,54’ değerle çok yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,09>0,05$ değerine bakılarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Genel olarak cinsiyet değişkeni esas alınarak kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin ölçekte verdiği cevaplara göre aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın ve oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bütün boyutlar ve alt boyutlara ait çizelgeler incelendiğinde, B4 boyutu dışında kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin demokratik farkındalığa karşı görüşlerine ilişkin her iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

4.4.2. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında ikinci kademesi olan 7 okul incelenmiş, 186 kız, 153 erkek öğrenci olmak üzere toplam 339 öğrencinin görüşü alınmıştır. İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin demokratik farkındalık davranışlarına ilişkin görüşleri, ölçekte yer alan boyutlar ve onların alt boyutlarıyla standart sapma (Ss), aritmetik ortalama değerleri ve T-testi sonuçları olarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A	Kadın	186	3,89	,74	1,54	337	,69
	Erkek	153	3,76	,77			

Ölçekte A boyutu olan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda toplam 16 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin “Öğretmen-Öğrenci ilişkileri” boyutuna ilişkin görüşlerinde aritmetik ortalamaları, kız öğrencilerde ‘3,89’ değerle, erkek öğrencilerde ‘3,76’ değerle yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,69>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A1	Kız	186	3,59	,87	,23	337	,92
	Erkek	153	3,56	,90			

Ölçekte A boyutunun alt boyutu olarak yer alan “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” boyutunda (A1 boyutu) 4 davranış bulunmaktadır. Bu davranışlarda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama kız öğrencilerde ‘3,59’ değerle, erkek öğrencilerde ‘3,56’ değerle yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,92>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A2	Kız	186	4,06	,81	3,28	337	,19
	Erkek	153	3,74	,94			

“Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” olan A2 alt boyutu incelendiğinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘4,06’ değerle, erkek öğrencilerin de aritmetik ortalaması ‘3,74’ değerle yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,19>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A3	Kız	186	3,84	,86	0,19	337	,30
	Erkek	153	3,83	,84			

“Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” olan A3 alt boyutu incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülebilir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,84’ değerle, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,83’ değerle yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,30>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A4	Kız	186	4,08	,80	1,86	337	,24
	Erkek	153	3,91	,91			

“Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” olan A4 boyutu incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘4,08’ değerinde, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,91’ değerindedir. Değerlere bakılarak kız öğrencilerin bu boyuttaki algılarının erkek öğrencilerin algılarına göre biraz yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,24>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B	Kız	186	3,70	,70	3,00	337	,30
	Erkek	153	3,45	,78			

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda toplam 17 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları kız öğrencilerde ‘3,70’; erkek öğrencilerde de ‘3,45’ değerle yüksek düzeydedir. Değerlere bakıldığında kız öğrencilerin bu boyuta ilişkin düşüncelerinin erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,30>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B1	Kız	186	3,43	,85	1,84	337	,93
	Erkek	153	3,26	,85			

“Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda yer alan 5 davranışa ilişkin kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, kız öğrencilerin bu boyutta aritmetik ortalamalarının ‘3,43’ değerle yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Erkek öğrencilerin bu boyuttaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilere göre biraz daha az değerde olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,26’ değerle orta düzeydedir. Ayrıca öğrencilerin bütün boyutlara ilişkin görüşleri incelendiğinde en az aritmetik ortalamaya sahip olanın B1 boyutu olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin, sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemelerle ilgili davranışlarda öğretmenlerini diğer davranışlara göre daha az demokratik bulduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,93>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B2	Kız	186	3,73	,76	4,32	337	,14
	Erkek	153	3,34	,90			

“Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda yer alan 4 davranışa ilişkin kız ve erkek öğrencilerin algıları incelendiğinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının, erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin aritmetik

ortalaması ‘3,73’ değerle yüksek düzeyde, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,34’ değerle orta düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,14>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B3	Kız	186	3,81	,86	2,14	337	,64
	Erkek	153	3,61	,91			

“Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda yer alan 4 davranışa ilişkin kız ve erkek öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ‘3,81’ değerle, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının da ‘3,61’ değerle yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Değerlere bakılarak cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf içi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,64>0,05$ ile kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B4	Kız	186	3,88	,82	2,24	337	,31
	Erkek	153	3,66	,93			

B4 boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ‘3,88’ değerle, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının ‘3,66’ değerle yüksek olduğu görülmektedir. Değerlere bakılarak kız öğrencilerin bu boyuta

ilişkin düşüncelerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,31>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Cinsiyet	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
C	Kız	186	3,89	,75	3,21	337	,49
	Erkek	153	3,62	,80			

“Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” başlığı olan ve 7 maddeden oluşan C boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,89’ değerle, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması da ‘3,62’ değerle yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,49>0,05$ değerine bakılarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Genel olarak öğrencilere uygulanan ölçekte bütün boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin demokratik farkındalık çerçevesinde öğretmenlerine yönelik algılarında, kız öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını erkek öğrencilere göre biraz daha fazla demokratik buldukları söylenebilir. Değerler incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasındaki görüş farklılığının çok fazla olmadığı görülmektedir. Genel anlamda öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında, ortaya çıkan değerlere bakılarak öğretmenlerin kendilerini öğrencilere kıyasla daha demokratik buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir. Öğretmen ve öğrenci değerleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin demokratik farkındalık çerçevesinde öğretmenleri üzerinde oluşan algılarının öğretmenlerin kendi üzerinde oluşan algılarına göre daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

4.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul türü değişkenine göre, demokratik farkındalıklarının alt boyutlarına ve bu boyutlarda yer alan davranışlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Demokratik farkındalığın üç boyutunda ve bu boyutların içinde yer alan alt boyutlarda davranışların her biri ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmiş, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu davranışları algılamaları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı T-testi yöntemi kullanılarak araştırılmıştır.

4.5.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 9 okul incelenmiş, bunlardan 4 tanesi köy okulu, 5 tanesi de ilçe merkezi okulu olarak Tablo 4.1.'de belirtildiği şekilde ele alınmıştır. Bu okullarda, örneklem grubunu oluşturmak üzere 49 köy okulunda görev yapan, 99 da ilçe merkezi okullarında görev yapan olmak üzere toplamda 148 öğretmenin görüşü alınmıştır. Köy okulları ve ilçe merkezi okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik farkındalık davranışlarına ilişkin görüşleri, ölçekte yer alan boyutlar ve onların alt boyutlarıyla standart sapma, aritmetik ortalama değerleri ve T-testi sonuçları olarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	T	df	Sig.
A	Köy	49	4,61	,38	,799	146	,42
	İlçe Mer.	99	4,56	,33			

Ölçekte A boyutu olan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda 16 davranışa ilişkin köy ve ilçe merkezi okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının yakınlık gösterdiği görülmektedir. Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,61’ ile, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması da ‘4,56’ ile çok yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,42>0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	T	df	Sig.
A1	Köy	49	4,59	,43	2,053	146	,89
	İlçe Mer.	99	4,43	,45			

Ölçekte A boyutunun alt boyutu olarak yer alan “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” boyutunda (A1 boyutu) 4 davranış bulunmaktadır. Bu davranışlarda köylerde ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları çok yüksek düzeydedir. Tablo incelendiğinde, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ‘4,59’, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ‘4,43’ olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,89>0,05$ değerine bakılarak köy okullarında ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	T	df	Sig.
A2	Köy	49	4,66	,42	,978	146	,92
	İlçe Mer.	99	4,59	,40			

“Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” olan A2 alt boyutu incelendiğinde, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ‘4,66’ ile çok yüksek düzeyde olduğu, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının da ‘4,59’ değerle yine çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tabloya bakıldığında köy okullarında görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre bir miktar yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,92>0,05$ değerine bakılarak köy okulları ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	T	df	Sig.
A3	Köy	49	4,61	,43	,772	146	,50
	İlçe Mer.	99	4,55	,46			

“Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” olan A3 alt boyutu incelendiğinde, köy okullarında görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu görülebilir. Köy okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ‘4,61’ değerinde, ilçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması da ‘4,55’ değerdedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı

algılamaları incelendiğinde, $p=0,50>0,05$ değerine bakılarak köy okullarında ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A4	Köy	49	4,60	,39	-1,469	146	,23
	İlçe Mer.	99	4,70	,35			

“Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” olan A4 boyutu incelendiğinde köy okulu öğretmenleriyle ilçe merkezi öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının çok yüksek olduğu görülmektedir. İlçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 4,70 değerinde, köy okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalaması da 4,60 değerindedir. Değerlere bakılarak ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,23>0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B	Köy	49	4,36	,36	,039	146	,96
	İlçe Mer.	99	4,36	,37			

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda toplam 17 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalamasının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Her iki okul türünde görev

yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,36’ değerle çok yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,96>0,05$ değerine bakılarak köy okullarında ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B1	Köy	49	4,24	,44	,749	146	,58
	İlçe Mer.	99	4,18	,50			

“Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda yer alan 5 davranışa ilişkin köy okulu öğretmenleri ve ilçe merkezi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, köy okulu öğretmenlerinin bu boyutta aritmetik ortalamalarının ‘4,24’ değerle çok yüksek olduğunu söylemek mümkündür. İlçe merkezi öğretmenlerinin bu boyuttaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde köy okulu öğretmenlerine göre biraz daha az değerde olduğu söylenebilir. İlçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ‘4,18’ değerle yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,58>0,05$ değerine bakılarak köy okullarında görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B2	Köy	49	4,18	,56	-,392	146	,56
	İlçe Mer.	99	4,22	,55			

“Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda yer alan 4 davranışa köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenlerinin algıları incelendiğinde, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin köy okullarında görev yapan öğretmenlere göre aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Köy okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ‘4,18’ değerle yüksek düzeyde, ilçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması da ‘4,22’ değerle çok yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,56>0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B3	Köy	49	4,46	,56	,344	146	,29
	İlçe Mer.	99	4,43	,46			

“Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda yer alan 4 davranışa ilişkin köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, köy okulu öğretmenleriyle ilçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,46’, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,43’ değerdedir. Her iki okul türünün aritmetik ortalaması çok yüksek düzeydedir. Değerlere bakılarak, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,29>0,05$ ile köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B4	Köy	49	4,59	,55	-,813	146	,00 *
	İlçe Mer.	99	4,65	,33			

B4 boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ‘4,65’ değerle, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması da ‘4,59’ değerle çok yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak köy okulu öğretmenleriyle ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
C	Köy	49	4,53	,51	-,698	146	,04 *
	İlçe Mer.	99	4,58	,33			

“Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” başlığı olan ve 7 maddeden oluşan C boyutunda, köy okullarında görev yapan öğretmenlerle ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Köy okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ‘4,53’ değerle, ilçe merkezi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması da ‘4,58’ değerle çok yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde,

$p=0,04<0,05$ değerine bakılarak köy okulu öğretmenleriyle ve ilçe merkezi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Genel olarak okul türü değişkeni esas alınarak köy okullarında görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ölçekte verdiği cevaplara göre aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın ve oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bütün boyutlar ve alt boyutlara ait çizelgeler incelendiğinde, B4 boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” ve C boyutu olan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” başlıklarına ilişkin köy okulu ve ilçe merkezi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.5.2. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 9 okul incelenmiş, bunlardan 2 tanesinde ilköğretim II. kademe olmadığı için 2 okul, öğrenci araştırmalarına dâhil edilmemiş, toplam 7 okulda öğrencilere anket uygulaması yapılmıştır. Bu okullarda, örneklem grubunu oluşturmak üzere 149 köy okulu öğrencisi, 190 da ilçe merkezi öğrencisi olmak üzere toplamda 339 öğrencinin görüşü alınmıştır. Köy okulları ve ilçe merkezi okullarında öğrenim gören öğrencilerin demokratik farkındalık davranışlarına ilişkin görüşleri, ölçekte yer alan boyutlar ve onların alt boyutlarıyla standart sapma, aritmetik ortalama değerleri ve T-testi sonuçları olarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.43. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A	Köy	149	4,11	,66	6,221	337	,25
	İlçe Mer.	190	3,62	,76			

Ölçekte A boyutu olan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda toplam 16 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik

ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Köylerde ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin “Öğretmen-Öğrenci ilişkileri” boyutuna ilişkin görüşlerinde aritmetik ortalamaları, köy okulu öğrencilerinde ‘4,11’ değerle, ilçe merkezi öğrencilerinde ise ‘3,62’ değerle yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,25>0,05$ değerine bakılarak köy ve ilçe merkezi öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.44. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A1	Köy	149	3,85	,82	5,171	337	,38
	İlçe Mer.	190	3,86	,87			

Ölçekte A boyutunun alt boyutu olarak yer alan “Değer ve Hoşgörüye Yönelik Davranışlar” boyutunda (A1 boyutu) 4 davranış bulunmaktadır. Bu davranışlarda köy okullarında öğrenim gören öğrencilerle ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama köy okulu öğrencilerinde ‘3,85’ değerle, ilçe merkezi öğrencilerinde ‘3,86’ değerle yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Değer ve Hoşgörüye Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,38>0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.45. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A2	Köy	149	4,15	,81	4,477	337	,24
	İlçe Mer.	190	3,73	,90			

“Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” olan A2 alt boyutu incelendiğinde, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının ilçe merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir. Köylerde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘4,15’ değerle, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin de aritmetik ortalaması ‘3,73’ değerle yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,24>0,05$ değerine bakılarak köy okulları ve ilçe merkezi okulları öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.46. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A3	Köy	149	4,14	,73	6,232	337	,03 *
	İlçe Mer.	190	3,59	,86			

“Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” olan A3 alt boyutu incelendiğinde, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının ‘4,14’ değerle, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin de aritmetik ortalamasının ‘3,59’ değerle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Köy okulu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının, ilçe merkezi okulları öğrencilerinin aritmetik ortalamasına göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,03<0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.47. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
A4	Köy	149	4,29	,72	5,660	337	,08
	İlçe Mer.	190	3,78	,88			

“Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” olan A4 boyutu incelendiğinde köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Köy okulu öğrencilerinin aritmetik ortalaması ‘4,29’ değerinde, ilçe merkezi okulu öğrencilerinin aritmetik ortalaması da ‘3,78’ değerindedir. Değerlere bakılarak köy okulu öğrencilerinin bu boyuttaki algılarının ilçe merkezi okulu öğrencilerinin algılarına göre biraz yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,08>0,05$ değerine bakılarak köylerde öğrenim gören öğrencilerle ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.48. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B	Köy	149	3,78	,68	4,233	337	,41
	İlçe Mer.	190	3,44	,76			

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda toplam 17 davranış yer almaktadır. Bu davranışlarda köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları köy okulu öğrencilerinde ‘3,78’; ilçe merkezi okulu öğrencilerinde de ‘3,44’ değerle yüksek düzeydedir. Değerlere bakıldığında köylerde öğrenim gören öğrencilerin bu boyuta ilişkin düşüncelerinin ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilere

göre biraz daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,41>0,05$ değerine bakılarak köy okullarında öğrenim gören öğrencilerle ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.49. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutundaki (B1 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B1	Köy	149	3,56	,82	4,064	337	,96
	İlçe Mer.	190	3,19	,85			

“Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda yer alan 5 davranışa ilişkin köy okullarında öğrenim gören öğrencilerle ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, köy okulu öğrencilerinin bu boyutta aritmetik ortalamalarının ‘3,56’ değerle yüksek olduğunu söylemek mümkündür. İlçe merkezi okulu öğrencilerinin bu boyuttaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde köy okulu öğrencilerine göre biraz daha az değerde olduğu söylenebilir. İlçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,19’ değerle orta düzeydedir. Ayrıca okul türü değişkeninde öğrencilerin bütün boyutlara ilişkin görüşleri incelendiğinde en az aritmetik ortalamaya sahip olanın B1 boyutu olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle özellikle ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin, sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemelerle ilgili davranışlarda öğretmenlerini diğer davranışlara göre daha az demokratik bulduğu söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,96>0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.50. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutundaki (B2 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B2	Köy	149	3,69	,80	2,577	337	,31
	İlçe Mer.	190	3,45	,87			

“Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda yer alan 4 davranışa köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencilerinin algıları incelendiğinde, köy okulu öğrencilerinin ilçe merkezi okulu öğrencilerine göre aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması ‘3,69’ değerle, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalaması da ‘3,45’ değerle yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,31>0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.51. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutundaki (B3 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B3	Köy	149	3,96	,79	4,485	337	,03 *
	İlçe Mer.	190	3,53	,91			

“Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda yer alan 4 davranışa ilişkin köy okullarında ve ilçe merkezi okullarında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, köy okulu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının ‘3,96’ değerle, ilçe merkezi okulu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının da ‘3,53’ değerle yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf içi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik

farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,03<0,05$ değerine bakılarak köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.52. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutundaki (B4 Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
B4	Köy	149	3,95	,80	3,224	337	,08
	İlçe Mer.	190	3,65	,91			

B4 boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda köy okulu öğrencileriyle ilçe merkezi okulu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, köy okulu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının ‘3,95’ değerle, ilçe merkezi okulu öğrencilerinin de aritmetik ortalamasının ‘3,65’ değerle yüksek olduğu görülmektedir. Değerlere bakılarak köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu boyuta ilişkin düşüncelerinin, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,08>0,05$ değerine bakılarak köylerde öğrenim gören öğrenciler ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.53. Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutundaki (C Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Boyut	Okul Türü	N (Sayı)	\bar{X}	Ss	t	df	Sig.
C	Köy	149	3,96	,74	4,166	337	,31
	İlçe Mer.	190	3,61	,79			

“Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” başlığı olan ve 7 maddeden oluşan C boyutunda, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu

görülmektedir. Köy okulu öğrencilerinin aritmetik ortalaması '3,96' değerle, ilçe merkezi okulu öğrencilerinin aritmetik ortalaması da '3,61' değerle yüksek düzeydedir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin "Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler" boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,31>0,05$ değerine bakılarak köy ve ilçe merkezi okulları öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Genel olarak öğrencilere uygulanan ölçekte bütün boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin demokratik farkındalık çerçevesinde öğretmenlerine yönelik algılarında, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarını, ilçe merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre biraz daha fazla demokratik buldukları söylenebilir. Değerler incelendiğinde, A3 boyutu olan "Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar" ve B3 boyutu olan "Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler" boyutlarında köy okullarında öğrenim gören öğrencilerle ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu, diğer boyutlarda bu iki türde okulda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında, ortaya çıkan değerlere bakılarak öğretmenlerin kendilerini öğrencilere kıyasla daha demokratik buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir. Öğretmen ve öğrenci değerleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin demokratik farkındalık çerçevesinde öğretmenleri üzerinde oluşan algılarının, öğretmenlerin kendi üzerinde oluşan algılarına göre daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

4.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Diğer Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için "yaş, mesleki kıdem ve branş" olmak üzere üç değişken incelenmiştir. İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler için ise "sınıf" değişkeni ele alınmıştır. Bu değişkenler üzerinde "Anova" testi uygulanmış, aralarındaki farkı incelemek için de değişkenler "Tukey" testine tabi tutulmuştur.

4.6.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin yaş değişkenine göre, demokratik farkındalık çerçevesinde ölçekte yer alan boyutlar ve alt boyutlardaki davranışlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Her boyutla ilgili sayısal veriler tablolarda sunulmuş, yaş gruplarının algıları açısından en çok ve en az aritmetik ortalamaya sahip yaş aralıkları hakkında bilgiler verilmiş, öğretmenlerin bu davranışları algılamaları arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığından bahsedilmiştir.

Tablo 4.54. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,68	,31	,79	5	1,303	,26	----
26-30	43	4,60	,35					
31-35	27	4,49	,37					
36-40	27	4,59	,32					
41-45	14	4,45	,39					
46 ve üstü	7	4,60	,34					

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutundaki davranışlara verdikleri cevaplarda ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu boyuta ilişkin bütün yaş aralıklarında aritmetik ortalama çok yüksek düzeydedir. Yaş aralıkları birbiriyle kıyaslandığında, en yüksek ortalamaya sahip olan yaş aralığının “21-25” olduğu, en düşük ortalamaya sahip yaş aralığının da “41-45” olduğu söylenebilir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,26 > 0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 4.55. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyü Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,60	,43	1,39	5	1,394	,23	----
26-30	43	4,55	,42					
31-35	27	4,37	,47					
36-40	27	4,42	,49					
41-45	14	4,33	,41					
46 ve üstü	7	4,50	,43					

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından A1 alt boyutu olan “Değer ve Hoşgörüyü Yönelik Davranışlar” başlığında yer alan sorulara verdikleri cevaplarda bütün yaş aralıklarının ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının “4,60” değerle “21-25” yaş aralığı olduğunu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının da “4,33” değerle “41-45” yaş aralığı olduğunu söylemek mümkündür. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Değer ve Hoşgörüyü Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,23>0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.56. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,73	,32	,745	5	,889	,49	----
26-30	43	4,61	,44					
31-35	27	4,56	,37					
36-40	27	4,60	,43					
41-45	14	4,48	,48					
46 ve üstü	7	4,64	,34					

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından A2 alt boyutu olan “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” başlığında yer alan sorulara ilişkin görüşlerinde, bütün yaş aralıklarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın ve çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Değerlere bakıldığında, “21-25” yaş aralığının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip, “41-45” yaş aralığının da en düşük aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığı olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,49>0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.57. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,60	,44	1,58	5	1,53	,18	----
26-30	43	4,60	,43					
31-35	27	4,38	,54					
36-40	27	4,64	,38					
41-45	14	4,48	,49					
46 ve üstü	7	4,78	,36					

“Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutu olan A3 boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bütün yaş aralıklarına ait aritmetik ortalamaların çok yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığının “4,78” değerle “46 ve üstü” yaş aralığı olduğu, en düşük ortalamaya sahip yaş aralığının da “4,38” değerle “31-35” yaş aralığının olduğu görülmektedir. Bu boyutta “21-25” ile “26-30” yaş aralıkları aynı aritmetik ortalamaya sahiptir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,18>0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.58. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,79	,31	1,12	5	1,66	,14	----
26-30	43	4,65	,37					
31-35	27	4,65	,41					
36-40	27	4,71	,28					
41-45	14	4,50	,43					
46 ve üstü	7	4,50	,47					

Öğretmenlerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin verdikleri cevaplarda, değerler incelendiğinde bütün yaş aralıklarının aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta, en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığı “4,79” değerle “21-25” yaş aralığı, en düşük aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığı da “4,50” değerle “41-45” ve “46 ve üstü” yaş aralığıdır. Tablo 4.58 incelendiğinde, “26-30” ile “31-35” yaş aralıklarıyla, “41-45” ve “46 ve üstü” yaş aralıklarının ortalamalarının aynı olduğu görülmektedir. Birbirine yakın yaş aralıklarının aynı algılara sahip olduğu söylenebilir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,14 > 0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 4.59. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutuna (B Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,46	,33	1,78	5	2,67	,02 *	21-25 / 41-45 36-40 / 41-45
26-30	43	4,36	,35					
31-35	27	4,28	,30					
36-40	27	4,45	,39					
41-45	14	4,09	,37					
46 ve üstü	7	4,40	,43					

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” başlığında yer alan sorulara ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının “21-25” olduğu, bunu ikinci sırada “36-40” yaş aralığının takip ettiği görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip yaş aralığı “41-45” yaş aralığıdır. “41-45” yaş aralığı “4,09” değerle yüksek düzeyde bir ortalamaya sahiptir. Diğer yaş aralıklarının ise çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,02<0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğunu söylemek mümkündür. Yaş değişkenine göre Tukey testi sonuçları incelendiğinde, “21-25” ile “41-45” yaş aralıkları ve “36-40” ile “41-45” yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.60. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,37	,38	1,38	5	1,20	,31	----
26-30	43	4,12	,45					
31-35	27	4,11	,41					
36-40	27	4,21	,62					
41-45	14	4,17	,44					
46 ve üstü	7	4,28	,62					

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının “4,37” değerle “21-25” olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının da “4,11” değerle “31-35” olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında “21-25”, “36-40” ve “46 ve üstü” yaş aralıklarının aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde, “26-30”, “31-35” ve “41-45” yaş aralıklarının aritmetik ortalamalarının da yüksek düzeyde olduğunu görmek mümkündür. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,31>0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.61. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,20	,58	1,48	5	,945	,45	----
26-30	43	4,22	,55					
31-35	27	4,09	,52					
36-40	27	4,37	,58					
41-45	14	4,07	,53					
46 ve üstü	7	4,35	,53					

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutuna ilişkin Tablo 4.61 incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan yaş aralığının “4,37” değerle “36-40” olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan yaş aralığının da “4,07” değerle “41-45” olduğu görülmektedir. Değerlere bakıldığında “21-25”, “26-30”, “36-40” ve “46 ve üstü” yaş aralıklarının çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya, “31-35” ve “41-45” yaş aralıklarının da yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,45>0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.62. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,54	,46	4,38	5	3,88	,00 *	21-25 / 41-45 26-30 / 41-45 36-40 / 41-45
26-30	43	4,51	,43					
31-35	27	4,36	,45					
36-40	27	4,57	,39					
41-45	14	3,96	,75					
46 ve üstü	7	4,46	,41					

Tablo 4.62'ye göre öğretmenlerin yaş değişkeni açısından “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” boyutuna göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya “4,57” değerle “36-40” yaş aralığının sahip olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya da “3,96” değerle “41-45” yaş aralığının sahip olduğu görülmektedir. “41-45” yaş aralığının aritmetik ortalaması yüksek düzeyde, diğer yaş aralıklarının aritmetik ortalaması çok yüksek düzeydedir. “41-45” yaş aralığı dışındaki yaş gruplarının aritmetik ortalamasının birbirine yakınlık gösterdiği görülmektedir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğunu görmek mümkündür. Tukey testi sonuçlarına göre “21-25” ile “41-45”, “26-30” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.63. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,75	,27	3,92	5	5,07	,00 *	21-25 / 41-45 26-30 / 41-45 31-35 / 41-45 36-40 / 41-45
26-30	43	4,66	,36					
31-35	27	4,61	,32					
36-40	27	4,73	,33					
41-45	14	4,16	,76					
46 ve üstü	7	4,53	,39					

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının “21-25” olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip yaş aralığının da “41-45” olduğu görülmektedir. “41-45” yaş aralığı “4,16” değerle yüksek düzeyde bir aritmetik ortalamaya sahiptir. Diğer yaş grupları ise sahip oldukları değerlerle çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamalara sahiptir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre “21-25” ile “41-45”, “26-30”

ile “41-45”, “31-35” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 4.64. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
21-25	30	4,64	,34	3,14	5	4,26	,00 *	21-25 / 41-45 26-30 / 41-45 36-40 / 41-45
26-30	43	4,62	,33					
31-35	27	4,46	,32					
36-40	27	4,68	,28					
41-45	14	4,17	,72					
46 ve üstü	7	4,59	,38					

Tablo 4.64 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkeni açısından “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda aritmetik ortalamalarının “41-45” yaş grubu dışındaki yaş gruplarında çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan yaş grubu “4,68” değerle “36-40” yaş aralığıdır. “21-25” ve “26-30” yaş grupları buna çok yakınlık göstermektedir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan yaş grubu ise “4,17” değerle “41-45” yaş aralığıdır. “41-45” yaş grubu yüksek düzeyde bir aritmetik ortalamaya sahiptir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre “21-25” ile “41-45”, “26-30” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Genel olarak yaş değişkenine ilişkin bütün boyutlarda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda, B3 alt boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda, B4 alt boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda ve C boyutu olan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.6.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, demokratik farkındalık çerçevesinde ölçekte yer alan boyutlar ve alt boyutlardaki davranışlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Her boyutla ilgili sayısal veriler tablolarda sunulmuş, kıdem gruplarının algıları açısından en çok ve en az aritmetik ortalamaya sahip kıdem aralıkları hakkında bilgiler verilmiş, öğretmenlerin bu davranışları algılamaları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığından bahsedilmiştir.

Tablo 4.65. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutundaki (A Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,61	,34	,24	4	,496	,73	----
6-10 yıl	32	4,54	,36					
11-15 yıl	25	4,52	,35					
16-20 yıl	17	4,58	,38					
20 yıldan fazla	9	4,64	,32					

Tablo 4.65'te öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından "Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" boyutundaki davranışlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün kıdem gruplarının çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip kıdem grubu "4,64" değerle "20 yıldan fazla" kıdeme sahip olan öğretmen grubudur. Bütün değerler birbiriyle yakınlık göstermektedir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem grubu ise "4,52" değerle "11-15 yıl" kıdem aralığıdır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin "Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,73>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.66. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,55	,43	,94	4	1,16	,33	----
6-10 yıl	32	4,44	,43					
11-15 yıl	25	4,34	,51					
16-20 yıl	17	4,47	,44					
20 yıldan fazla	9	4,58	,37					

“Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutunda kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin bütün kıdemlerde çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip öğretmen grubu “4,58” değerle “20 yıldan fazla” kıdeme sahip öğretmen grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise “4,34” değerle “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmen grubudur. Bu boyutta da değerler birbiriyle oldukça fazla yakınlık göstermektedir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,33>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.67. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,65	,41	,51	4	,760	,55	----
6-10 yıl	32	4,61	,37					
11-15 yıl	25	4,49	,43					
16-20 yıl	17	4,64	,45					
20 yıldan fazla	9	4,63	,35					

Öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, kıdem gruplarının aritmetik

ortalamalarının çok yüksek düzeyde ve birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı “4,65” değerle “1-5 yıl”, en düşük aritmetik ortalamaya sahip kıdem aralığı da “4,49” değerle “11-15” kıdem grubudur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,55>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.68. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,58	,43	,61	4	,735	,57	----
6-10 yıl	32	4,50	,52					
11-15 yıl	25	4,52	,45					
16-20 yıl	17	4,64	,45					
20 yıldan fazla	9	4,75	,37					

Öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip kıdem grubunun “4,75” değerle “20 yıldan fazla” olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip kıdem grubunun da “4,50” değerle “6-10 yıl” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarında aritmetik ortalama bütün kıdem gruplarında çok yüksek düzeydedir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,57>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.69. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,69	,35	,34	4	,617	,65	----
6-10 yıl	32	4,63	,41					
11-15 yıl	25	4,74	,31					
16-20 yıl	17	4,58	,45					
20 yıldan fazla	9	4,61	,35					

“Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutu kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bütün kıdem gruplarının bu boyuta verdikleri cevaplarda aritmetik ortalama çok yüksek düzeydedir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı “4,74” değerle “11-15” kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı ise “4,58” değerle “16-20 yıl” kıdem grubudur. Tabloya bakılarak, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,65>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.70. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,40	,31	,38	4	,704	,59	----
6-10 yıl	32	4,29	,37					
11-15 yıl	25	4,30	,41					
16-20 yıl	17	4,40	,45					
20 yıldan fazla	9	4,39	,42					

B boyutunu oluşturan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” başlığında yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının birbirine yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin algıları bütün kıdem gruplarında çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahiptir. “1-5 yıl” ile “16-20 yıl” kıdem grupları aynı aritmetik ortalamaya sahiptir. Bu kıdem grupları “4,40” değerle en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralıklarıdır. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem grubu ise “4,29” değerle “6-10 yıl” kıdem grubudur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,59>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.71. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,23	,40	,84	4	,907	,46	----
6-10 yıl	32	4,10	,48					
11-15 yıl	25	4,13	,63					
16-20 yıl	17	4,28	,41					
20 yıldan fazla	9	4,35	,59					

Öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından “Sınıf Ortamında ilişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin görüşleri, Tablo 4.65’ten incelendiğinde, bu boyuttaki aritmetik ortalamaların öncekilere göre biraz düşük olduğu görülmektedir. “1-5 yıl”, “16-20 yıl” ve “20 yıldan fazla” kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu boyuttaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde, “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı “4,35” değerle “20 yıldan fazla” kıdeme sahip öğretmen grubudur. En düşük ortalamaya sahip olan kıdem aralığı ise “4,10” değerle “6-10 yıl” arasında kıdeme sahip olan öğretmen grubudur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,46>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.72. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,19	,51	,30	4	,235	,91	----
6-10 yıl	32	4,16	,65					
11-15 yıl	25	4,24	,56					
16-20 yıl	17	4,29	,61					
20 yıldan fazla	9	4,30	,48					

Tablo 4.72'ye göre öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem grubunun “4,30” değerle “20 yıldan fazla” kıdeme sahip olan öğretmen grubu olduğu görülmektedir. “20 yıldan fazla” kıdeme sahip olan öğretmen grubunun aritmetik ortalaması çok yüksek düzeydedir. Bu boyutta en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem grubu ise “4,16” değerle “6-10 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmen grubudur. Bu kıdem aralığında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması yüksek düzeydedir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,91>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.73. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,55	,42	1,41	4	1,44	,22	----
6-10 yıl	32	4,32	,42					
11-15 yıl	25	4,35	,64					
16-20 yıl	17	4,47	,61					
20 yıldan fazla	9	4,38	,43					

Ölçekte B3 boyutu olarak yer alan “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutuna ilişkin kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bütün kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamaların çok yüksek düzeyde olduğu ve birbirine yakınlık gösterdiği görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı “4,55” değerle “1-5 yıl”, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı da “4,32” değerle “6-10 yıl” kıdem aralığıdır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,22>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.74. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,68	,34	,56	4	,790	,53	----
6-10 yıl	32	4,64	,30					
11-15 yıl	25	4,53	,63					
16-20 yıl	17	4,60	,50					
20 y.fazla	9	4,52	,36					

Öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün kıdem gruplarında aritmetik ortalamaların çok yüksek düzeyde ve değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan grubun “4,68” değerle “1-5 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenler olduğunu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grubun da “4,52” değerle “20 yıldan fazla” kıdeme sahip olan öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,53>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.75. Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig	Fark
1-5 yıl	65	4,65	,32	1,18	4	1,85	,12	----
6-10 yıl	32	4,46	,31					
11-15 yıl	25	4,46	,61					
16-20 yıl	17	4,52	,41					
20 yıldan fazla	9	4,63	,35					

Ölçekte C Boyutunu oluşturan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutuna ilişkin kıdem açısından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bütün kıdem gruplarının çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan kıdem aralığı “4,65” değerle “1-5 yıl” kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan gruplar ise “4,46” değerle “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” kıdem aralıklarıdır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,12>0,05$ değerine bakılarak kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Genel olarak kıdem değişkenine göre bütün boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin bütün boyutlara ilişkin görüşlerinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

4.6.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin branş değişkenine göre, demokratik farkındalık çerçevesinde ölçekte yer alan boyutlar ve alt boyutlardaki davranışlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Boyutlarla ilgili sayısal veriler tablolarda sunulmuş, branş gruplarının algıları açısından en çok ve en az aritmetik ortalamaya sahip branşlar hakkında bilgiler verilmiş, öğretmenlerin bu davranışları algılamaları arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığından bahsedilmiştir. Bu bölümde “Psikolojik

Danışma/Rehber Öğretmen” branşı, araştırmanın çalışma örneklemini oluşturan ilçe genelinde sayısının az olması sebebiyle araştırma dışında tutulmuştur.

Tablo 4.76. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutundaki (B Boyutu) Davranışlara İlişkin Görüşleri

Branş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
Türkçe/Sosyal Alanlar	19	4,31	,32	,58	5	,852	,51
Matematik/Fen Alanları	18	4,23	,36					
Yabancı Dil	12	4,36	,28					
Müzik/Bed.Eğt./Gör.Sanat.	15	4,31	,30					
Sınıf	70	4,38	,40					
Okulöncesi	11	4,49	,34					

B boyutunu oluşturan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” başlığında yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin branş değişkeni açısından görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının, bütün branş gruplarında çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubu “4,49” değerle “Okulöncesi” grubudur. “Türkçe/Sosyal Alanlar” ile “Müzik/Beden Eğitimi/Görsel Sanatlar” branş grupları aynı aritmetik ortalamaya sahiptir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubu ise “4,23” değerle “Matematik/Fen Alanları” branş grubudur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,51>0,05$ değerine bakılarak branş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.77. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Branş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
Türkçe/Sosyal Alanlar	19	4,10	,44	,87	5	,746	,59
Matematik/Fen Alanları	18	4,10	,44					
Yabancı Dil	12	4,31	,32					
Müzik/Bed.Eğt./Gör.Sanat.	15	4,13	,31					
Sınıf	70	4,20	,55					
Okulöncesi	11	4,36	,41					

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından “Sınıf Ortamında ilişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin görüşleri, Tablo 4.77’den incelendiğinde, bu boyuttaki aritmetik ortalamaların, önceki aritmetik ortalamalara göre biraz düşük olduğunu söylemek mümkündür. “Okulöncesi”, “Yabancı Dil” ve “Sınıf Öğretmenliği” branşlarının bu boyuttaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde, “Türkçe/Sosyal Alanlar”, “Matematik/Fen Alanları” ve “Müzik/Beden Eğitimi/Görsel Sanatlar” branşlarının görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubu “4,36” değerle “Okulöncesi” branş grubudur. En düşük ortalamaya sahip olan branş grupları ise “4,10” değerle “Türkçe/Sosyal Alanlar” ile “Matematik/Fen Alanları” branş gruplarıdır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,59>0,05$ değerine bakılarak branş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.78. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Branş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
Türkçe/Sosyal Alanlar	19	4,13	,44	1,11	5	,688	,63
Matematik/Fen Alanları	18	4,05	,50					
Yabancı Dil	12	4,08	,54					
Müzik/Bed.Eğt./Gör.Sanat.	15	4,21	,52					
Sınıf	70	4,27	,58					
Okulöncesi	11	4,27	,77					

Tablo 4.78'e göre öğretmenlerin branş değişkeni açısından "Sınıf Ortamında Demokratik Tutum" alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubunun "4,27" değerle "Sınıf" ve "Okulöncesi" öğretmen grubu olduğu görülmektedir. Bu branşın öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama çok yüksek düzeydedir. Tabloya bakıldığında, "Okulöncesi" ve "Sınıf Öğretmenliği" branşlarının aynı aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki branşa ilişkin algıların aynı olması, branşların yakın olması ile ilgili olabilir. Bu boyutta en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubu ise "4,05" değerle "Matematik/Fen Alanları" branş grubudur. Bu branştaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması yüksek düzeydedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin "Sınıf Ortamında Demokratik Tutum" alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,63>0,05$ değerine bakılarak branş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.79. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Branş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
Türkçe/Sosyal Alanlar	19	4,44	,40	,37	5	,289	,91
Matematik/Fen Alanları	18	4,36	,53					
Yabancı Dil	12	4,39	,59					
Müzik/Bed.Eğt./Gör.Sanat.	15	4,38	,38					
Sınıf	70	4,47	,54					
Okulöncesi	11	4,54	,38					

Tablo 4.79'a göre öğretmenlerin branş değişkeni açısından “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” boyutuna göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya “4,54” değerle “Okulöncesi” branş grubunun sahip olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya da “4,36” değerle “Matematik/Fen Alanları” branş grubunun sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta bütün branş gruplarının aritmetik ortalamaları çok yüksek düzeydedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,91>0,05$ değerine bakılarak branş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 4.80. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Branş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
Türkçe/Sosyal Alanlar	19	4,61	,38	,918	5	1,03	,40
Matematik/Fen Alanları	18	4,47	,41					
Yabancı Dil	12	4,68	,24					
Müzik/Bed.Eğt./Gör.Sanat.	15	4,58	,33					
Sınıf	70	4,63	,48					
Okulöncesi	11	4,81	,19					

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün branş gruplarında aritmetik ortalamaların çok yüksek düzeyde ve değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan grubun “4,81” değerle “Okulöncesi” branş grubu olduğunu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grubun da “4,47” değerle “Matematik/Fen Alanları” branş grubu olduğunu söylemek mümkündür. Branş değişkenine göre öğretmenlerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,40>0,05$ değerine bakılarak branş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.81. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri

Branş	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
Türkçe/Sosyal Alanlar	19	4,55	,37	,18	5	,218	,95
Matematik/Fen Alanları	18	4,48	,31					
Yabancı Dil	12	4,55	,26					
Müzik/Bed.Eğt./Gör.Sanat.	15	4,59	,49					
Sınıf	70	4,56	,45					
Okulöncesi	11	4,63	,32					

Ölçekte C Boyutunu oluşturan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutuna ilişkin branş değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bütün branş gruplarının çok yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubu “4,63” değerle “Okulöncesi” branş grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branş grubu ise “4,48” değerle “Matematik/Fen Alanları” branş grubudur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,95>0,05$ değerine bakılarak branş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Genel olarak branş değişkenine göre bütün boyutlar incelendiğinde, “Okulöncesi” branş grubunun en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branş olduğu, çoğu boyutta da “Matematik/Fen Alanları” branş grubunun, en düşük aritmetik ortalamaya sahip branş grubu olduğu görülmektedir.

Branş değişkeni açısından öğretmenlerin algılarında, branşlar arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

4.6.4. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Farkındalıkları Üzerine Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin sınıf değişkenine göre, demokratik farkındalık çerçevesinde ölçekte yer alan boyutlar ve alt boyutlardaki davranışlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Her boyutla ilgili sayısal veriler tablolarda sunulmuş, sınıf gruplarının algıları açısından en çok ve en az aritmetik ortalamaya sahip sınıflar hakkında

bilgiler verilmiş, öğrencilerin bu davranışları algılamaları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığından bahsedilmiştir.

Tablo 4.82. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Boyutuna (A Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	4,09	,72	9,39	2	8,42	,00 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,74	,73					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,71	,78					

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm sınıfların aritmetik ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan öğrenciler “4,09” değerle 6. sınıf öğrencileridir. Tablo incelendiğinde sınıf seviyesi arttıkça aritmetik ortalamanın düştüğü görülmektedir. Bu boyutta en düşük aritmetik ortalamaya 8. sınıf öğrencileri sahiptir. Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin demokratik farkındalığı, A boyutu olan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” doğrultusunda algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçları incelendiğinde, 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında anlamlı fark olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.83. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	3,91	,82	16,43	2	11,06	,00 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,47	,86					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,40	,89					

Tablo 4.83’te öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün sınıflardaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip öğrenci grubu “3,91” değerle 6. sınıf öğrencileridir. Tabloya bakıldığında, yine sınıf seviyesi büyüdükçe öğrencilerin görüşlerine ilişkin aritmetik

ortalamanın düştüğü görülmektedir. Bu boyutta da en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan sınıfın 8. sınıf olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarında bu farkın, 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.84. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	4,14	,89	8,50	2	5,48	,00 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,75	,87					
8. Sınıf	127	3,87	,87					

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan öğrencilerin 6. sınıf öğrencileri olduğunu söylemek mümkündür. 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması “4,14” değerle yüksek düzeydedir. Bunu 2. sırada “3,87” değerle 8.sınıf öğrencileri takip etmektedir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan sınıf ise 7. sınıftır. Bu boyutta, önceki iki boyuttan farklı olarak 7. sınıf ile 8. sınıf sıralaması farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarında bu farkın, 6. ve 7. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.85. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	4,10	,78	10,85	2	7,71	,00 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,76	,80					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,68	,90					

Tablo 4.85’te öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün sınıflarda aritmetik

ortalamanın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya “4,10” değerle 6. sınıf öğrencileri sahiptir. En düşük aritmetik ortalamaya “3,68” değerle 8. sınıf öğrencileri sahiptir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarında bu farkın, 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.86. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar Alt Boyutuna (A4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	4,19	,79	5,25	2	3,62	,02 *	6-8.sınıf
7. Sınıf	110	3,97	,84					
8. Sınıf	127	3,89	,90					

Ölçekte A4 boyutu olarak yer alan “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” alt boyutuna ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, bu boyutta bütün sınıflarda aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencileri, “4,19” değerle en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan gruptur. 8. sınıf öğrencileri de “3,89” değerle en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan gruptur. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,02<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarında bu farkın, 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.87. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler Boyutuna (B Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	3,76	,77	4,57	2	4,15	,01 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,51	,74					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,51	,71					

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde, bütün sınıfların algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan sınıf, “3,76” değerle

6. sınıftır. 7. ve 8. sınıflar bu boyutta, aynı aritmetik ortalamaya sahiptir. Her iki sınıfın da aritmetik ortalaması “3,51” değerle yüksek düzeydedir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,01<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, bu farkın 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.88. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler Alt Boyutuna (B1 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	3,56	,85	6,83	2	4,70	,01 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,22	,87					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,29	,82					

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan sınıfın “3,56” değerle 6. sınıf olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan sınıfın da “3,22” değerle 7. sınıf olduğu görülmektedir. Bu boyutta bütün sınıflar yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,01<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, bu farkın 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.89. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf Ortamında Demokratik Tutum Alt Boyutuna (B2 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	3,70	,83	3,90	2	2,69	,06
7. Sınıf	110	3,43	,91					
8. Sınıf	127	3,54	,80					

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün sınıfların aritmetik ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan sınıf “3,70” değerle 6. sınıflarken, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan sınıfın “3,43”

değerle 7. sınıflar olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,06>0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.90. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı Alt Boyutuna (B3 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	3,84	,95	3,13	2	1,98	,13
7. Sınıf	110	3,75	,85					
8. Sınıf	127	3,61	,86					

Tablo 4.90’da öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün sınıflarda aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalamanın “3,84” değerle 6. sınıflarda, en düşük aritmetik ortalamanın da “3,61” değerle 8. sınıflarda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,13>0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.91. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna (B4 Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	4,01	,86	7,49	2	4,92	,00 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,71	,88					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,66	,86					

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamaya “4,01” değerle 6. sınıf öğrencilerinin, en düşük aritmetik ortalamaya “3,66” değerle 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar bütün sınıflarda yüksek düzeydedir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu

söylenbilir. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, bu farkın 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.92. Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutuna (C Boyutu) İlişkin Görüşleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Squ.	df	F	Sig.	Fark
6. Sınıf	102	3,98	,76	6,81	2	5,60	,00 *	6-7.sınıf
7. Sınıf	110	3,65	,79					6-8.sınıf
8. Sınıf	127	3,69	,77					

Tablo 4.92'ye göre, öğrencilerin sınıf değişkeni açısından “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün sınıfların aritmetik ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta 6. sınıf öğrencileri “3,98” değerle en yüksek aritmetik ortalamaya sahip öğrenci grubu, 7. sınıf öğrencileri de “3,65” değerle en düşük aritmetik ortalamaya sahip öğrenci grubudur. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre demokratik farkındalığı algılamaları incelendiğinde, $p=0,00<0,05$ değerine bakılarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, bu farkın 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından demokratik farkındalığı algılamaları genel olarak incelendiğinde, bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan sınıfın 6. sınıflar olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğrenci grubunun ise bazı boyutlarda 7. sınıflar, bazı boyutlarda da 8. sınıflar olduğu görülmektedir. Gruplar arasında B2 ve B3 boyutları dışındaki boyutlarda anlamlı fark olduğunu söylemek mümkündür. Tukey testi sonuçlarına göre genellikle anlamlı farkın 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

4.7. Demokratik Farkındalığın Araştırılmasına Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Öğretmenlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

8. sınıfların müfredatında yer alan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersine giren öğretmenlere 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiş, öğretmenlerin dersin içeriği, kazanımları ve demokratik farkındalık çerçevesinde algıları ölçülmüştür.

Araştırmanın örneklemini olan Tekirdağ ili Şarköy ilçesine bağlı, II. kademesi olan 7 okulda Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersine giren 7 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin görüşleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Veriler, ölçekte yer alan kişisel bilgilere göre çeşitli kodlamalar yapılarak ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkeni, kadın öğretmenlerde “**K**” olarak, erkek öğretmenlerde “**E**” olarak; yaş değişkeni 25 ve altı yaş grubunda “**1**”, 26-30 yaş grubunda “**2**”, 31-35 yaş grubunda “**3**”, 36-40 yaş grubunda “**4**”, 41-45 yaş grubunda “**5**”, 46 ve üstü yaş grubunda “**6**” olarak kodlanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde “**1**”, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerde “**2**”, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde “**3**”, 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler “**4**” ve 20 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenler “**5**” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı kurum, köy okulları için “**K**”, ilçe merkezi okulları için “**İ**” olarak kodlanmıştır.

Ölçekte 1. soru olarak “Sınıfta öğrencilerin yerleşimini nelere dikkat ederek yapıyorsunuz?” sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler şu şekilde cevap vermiştir:

K33İ adlı öğretmen, sınıfta öğrencilerin yerleşimini cinsiyete bakmadan, öğrencilerin ders uyumları ve birbirlerini motive etme becerilerini göz önünde bulundurarak yaptığını belirtmiştir.

E54İ adlı öğretmen, sınıf yerleşiminde öncelikle öğrencilerin görme, işitme vb. sağlık sorunları varsa bunları göz önünde bulundurduğunu, daha sonra da öğrencinin öğrenimini daha etkili, daha olumlu etkileyecek şekilde oturma planını düzenlediğini ifade etmiştir.

E42İ adlı öğretmen, yerleşim planını öğrencilerin istekleri doğrultusunda, kendilerini derste en verimli hissedebilecekleri bir ortam yaratmaya çalışarak hazırladığını dile getirmiştir.

E32İ adlı öğretmen, yerleşim planını öğrencilerin boy, sağlık durumları, sosyal ilişkileri vb. özelliklerini göz önünde bulundurarak yaptığını belirtmiştir.

K22K adlı öğretmen, yerleşim planını öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurarak, dersleri en iyi dinleyebilecekleri şekilde yaptığını ifade etmiştir.

K21K adlı öğretmen, yerleşim planını öğrencilerin fiziksel özelliklerine, sınıftaki davranışlarına ve birbirleriyle olan ilişkilerine dikkat ederek yaptığını belirtmiştir.

E11K adlı öğretmen yerleşim planını cinsiyeti dikkate alarak, genellikle farklı cinsiyetteki öğrencileri bir arada oturmaya özen göstererek, bir de derse giren diğer öğretmenlerin görüşünü alarak yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, bazı öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyetine dikkat ederek, bazılarının da cinsiyete dikkat etmeden yerleşim planı yapmakta olduğu görülmektedir. Bu soruya ilişkin genel olarak öğrencilerin fiziksel özelliklerini, sağlık durumlarını ve birbirleriyle olan uyumunu dikkate alarak yerleşim planı yapılıyor olması söylenebilir. Yerleşim planını yaparken bazı öğretmenlerin öğrencilerin kişisel isteklerini göz önünde bulundurarak, kendilerini rahat hissedebilecekleri yerde oturmalarına izin verdiği görülürken, bazı öğretmenlerin de öğrencilere kişisel tercih hakkı sunmadan yerleşim planını kendilerinin yaptığı görülmektedir.

Ölçekte 2. soru olarak “Sınıfta yapılan grup etkinliklerinde nelere dikkat ediyorsunuz?” sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler şu şekilde cevap vermiştir:

K33İ adlı öğretmen, öğrencileri yönetici nitelikleri olanlara göre ayırdığını, iş yapabilme becerisi olanları diğerlerini yönlendirecek ve koordine edecek şekilde gruplandırdığını ifade etmiştir.

E54İ adlı öğretmen, grup etkinliklerinde öğrencilerin farklı öğrenme kabiliyetlerini dikkate aldığını ve heterojen gruplar oluşturmaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

E42İ adlı öğretmen, öğrencileri başarı seviyelerine göre ayırdığını ve her birinden her grupta olacak şekilde grupları oluşturduğunu ifade etmiştir.

E32İ adlı öğretmen, grup etkinliklerinde grupları oluştururken öğrencilerin amaç birliği yapabilme gücünü dikkate aldığını belirtmiştir.

K22K adlı öğretmen, her seviyede öğrencileri barındıracak şekilde gruplar oluşturduğunu ve öğrenme güçlüğü çeken, seviyesi düşük öğrencilerin öğrenmesine önem verdiğini ifade etmiştir.

K21K adlı öğretmen, grup üyelerini farklı nitelikteki öğrencilerden oluşturmaya özen gösterdiğini, öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini, beraber öğrenmelerini, bir gruba ait olma düşüncesini tatmalarını sağlamaya çalıştığını belirtmiştir.

E11K adlı öğretmen, grup etkinliklerinde heterojen gruplar oluşturmaya dikkat ettiğini, başarılı-başarısız ve öğrenme gücünü çeken öğrencilerden oluşan karma gruplar düzenlediğini ifade etti.

Bu soruya ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplarda, öğretmenlerin hemfikir olarak grup etkinliklerinde farklı özelliklerdeki öğrencileri bir araya getirdiği söylenebilir. Bu soruya verilen cevaplarda, heterojen gruplar oluşturulmasına özen gösterildiği, öğrencilerin başarı düzeyleri ve liderlik özellikleri dikkate alınarak yardımlaşabilecekleri bir ortam sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir.

Ölçekte 3. soru olarak “Ders işlerken verdiğiniz örneklerde nelere dikkat ediyorsunuz?” sorulmuştur. Öğretmenler, bu soruyu aşağıdaki şekilde yanıtlamışlardır:

K33İ adlı öğretmen, ders işlerken verdiği örneklerde, bilginin günlük hayatta kullanılabilişine ve özgünlüğüne dikkat ettiğini belirtmiştir.

E54İ adlı öğretmen, derste verdiği örnekleri anlatılan konunun iyi bir özeti olmasına, öğrencilerin seviyesine uygun olmasına ve öğrenciye yeni bir düşünce sistemi oluşturmasına imkân verecek şekilde seçtiğini ifade etmiştir.

E42İ adlı öğretmen, derslerde öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları ya da karşılaştıkları olay ve olgularla ilgili örnekler verdiğini ve bu örnekleri verirken dil, din, ırk, cinsiyet vb. ayrımlar yapmamaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

E32İ adlı öğretmen, derslerde somut örnekler verdiğini, örnekleri verirken yakından uzağa, bilinenden bilinmeye ilkelerini kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştığını ifade etmiştir.

K22K adlı öğretmen, derslerde verdiği örnekleri günlük hayatla ilişkilendirdiğini, öğrencilerin seviyelerine uygun somut örnekler verdiğini belirtmiştir.

K21K adlı öğretmen, örnekleri öğrencilerin seviyelerine uygun, açık ve günlük hayattan olmasına dikkat ederek verdiğini ifade etmiştir.

E11K adlı öğretmen, derslerde açık, her gruba hitap edecek şekilde, öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri tarzda örnekler verdiğini belirtmiştir.

3. soruya ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin derslerde verdiği örneklerin genel olarak açık, anlaşılır, öğrencilerin seviyesine uygun ve günlük hayatla iç içe olmasına dikkat edildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bir öğretmen örneklerin

öğrencilerde yeni bir düşünce sistemi oluşturmasına imkân tanıyacak şekilde olması gerektiğini ifade ederken, bir öğretmen de örnekleri verirken ırk, dil, din, cinsiyet vb. ayrımlar yapmamaya dikkat ettiğini vurgulamıştır.

Ölçekte 4. soruda “Sınıfınızda sınıf başkanı, başkan yardımcısı, sınıf temsilcisi ve sosyal kulüp üyeleri nasıl seçiliyor?” sorulmuştur. Öğretmenler şu şekilde cevap vermişlerdir:

K33İ adlı öğretmen, öğrencilerin katılımı ve rehber öğretmenin bilgilendirilmesi yoluyla seçildiğini ifade etmiştir.

E54İ adlı öğretmen, bu seçimlerin öğrencilerde gönüllülük esasına göre yapıldığını belirtmiştir.

E42İ adlı öğretmen, bu seçimlerin demokrasinin özelliklerine uygun olarak yapıldığını ifade etmiştir.

E32İ adlı öğretmen, bu görevlere seçimle öğrenci belirlediğini fakat bazı durumlarda sınıf rehber öğretmenin öğrencileri yönlendirerek bu görevlere verdiğini belirtmiştir.

K22K adlı öğretmen, bu görevlere istekli olan öğrenciler arasından, açık ya da kapalı oylama yaparak, oy çokluğuna göre öğrenci belirlediğini ifade etmiştir.

K21K adlı öğretmen, sınıf başkanı ve başkan yardımcısını seçimle oy çokluğuna göre yaptığını, sosyal kulüp üyelerini belirlerken de öğrencilerin ilgilerini dikkate alarak gönüllü öğrenciler arasından seçim yapmaya özen gösterdiğini belirtmiştir.

E11K adlı öğretmen, başkan ve başkan yardımcısını seçimle belirlediğini, sosyal kulüp seçimlerinde de öncelikli olarak öğrencilerin isteklerini ve tercihlerini göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir.

4. soruya ilişkin öğretmenlerin genel algısı, sınıf başkanı, başkan yardımcısı, sosyal kulüp üyelikleri gibi görevlere öğrencilerin seçimle, kendi istekleri doğrultusunda görevlendirilmeleridir. Öğretmenler, bu görevlere öğrenci belirlerken öncelikli olarak öğrencilerin seçimlerini göz önünde bulunduklarını, gerekli görüldüğünde rehber öğretmenin görüşünün alınarak görevler verildiğini, bazı durumlarda da sınıf rehber öğretmenin öğrencileri yönlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Ölçekte 5. soru olarak “Farklı çevrelerden ve sosyo-ekonomik sınıftan gelen velilerle görüşmelerinizde nelere dikkat ediyorsunuz?” sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya cevapları şu şekildedir:

K33İ adlı öğretmen, velilerin alt kültürlerine dikkat ettiğini, aile içi geçim sıkıntısı olanlar var ise okul rehberlik servisiyle iletişime geçmelerini sağladığını belirtmiştir.

E54İ adlı öğretmen, velilerin farklı çevrelerden veya sosyo-ekonomik sınıftan olmalarının genel görüşmelerde farklılık yaratmadığını, okulla ya da sınıfla ilgili herhangi bir problem varsa veliyle bire bir görüşme yapıldığını ifade etmiştir.

E42İ adlı öğretmen, bu soruya farklı çevre ya da sosyo-ekonomik sınıftan gelen velilerle görüşme yaparken velilerin anlayabilecekleri dilden konuşmaya özen gösterdiğini, önemli olan şeyin, velinin çocuğun başarısı için gerekenlerin ne olduğunu anlaması olarak yanıt vermiştir.

E32İ adlı öğretmen, veli beklentilerini dikkate alarak, okulun ve kendisinin beklentilerini ortaya koyarak velilerle iletişim kurduğunu belirtmiştir.,

K22K adlı öğretmen, velilerle görüşürken öncelikle onların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam hazırlamaya çalıştığını, velilere tavsiyede bulunurken onların değer yargılarıyla uyuşmayan şeylerden kaçınmaya özen gösterdiğini ve açık bir şekilde iletişim kurduğunu belirtmiştir.

K21K adlı öğretmen, velilerle ortak bir dil kullanmaya çalışarak, onları anlamak ve kendini anlatmak için çaba gösterdiğini ifade etmiştir.

E11K adlı öğretmen, açık, net eğer sorun varsa kırııcı olmadan ve uzlaşmacı bir şekilde iletişim kurmaya çalıştığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenler arasında bir takım görüş farklılıkları olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler, farklı çevrelerden ve ekonomik sınıftan gelen velilerle görüşürken ortak bir dil yaratmaya çalışıp velilerin anlayabileceği şekilde, kırııcı olmayan, uzlaşmacı sözler kullandıklarını belirtirken, bazı öğretmenler de velilerin görüşmelerde farklılık yaratmadığını, genel çerçevede bir görüşme yapıldığını ifade etmişlerdir. Bazı durumlarda okul rehberlik servisinden yardım alındığı belirtilmiştir.

Ölçekte 6. soruda “Okullarda okul meclislerinin oluşturulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorulmuştur. Öğretmenler bu soruya aşağıdaki şekilde cevap vermişlerdir:

K33İ adlı öğretmen, okul meclislerinin oluşturulmasını, seçmen sıfatının uygulanabilirliği açısından olumlu bulmaktadır. Fakat bu öğretmen, demokratik yaşamın göstermelik olarak sandık başında değil, asıl olarak ailede başladığını dile getirmiştir.

E54İ adlı öğretmen, okul meclislerinin oluşturulmasını, öğrencilere söz hakkı verilmesi ve demokrasinin bir uygulama şeklini alması açısından olumlu bulduğunu belirtmiştir. Fakat bu uygulamanın etkili kullanılmayıp çoğu okullarda sadece şekil olarak kaldığını vurgulamıştır.

E42İ adlı öğretmen, okul meclislerinin oluşturulmasının, öğrencilerin istek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri açısından oldukça önem taşıdığını ifade etmiştir.

E32İ adlı öğretmen, okul meclislerinin oluşturulmasını, öğrencilerde demokrasi bilincinin oluşması açısından uygulamaya dayalı, faydalı bir proje olarak görmektedir.

K22K adlı öğretmen, okul meclislerinin, demokrasi eğitiminde kısmen katkısı olduğunu fakat demokrasi bilincini kazandırmada yeterli olmadığını ifade etmiştir.

K21K adlı öğretmen, okul meclislerini öğrencilerde demokrasi kavramını somutlaştırdığı için olumlu bulduğunu belirtmiştir.

E11K adlı öğretmen, okul meclisleri uygulamasında seçim yapılırken öğrencilerin demokrasi kavramını bizzat somut olarak gördüğünü, seçmen ve aday gibi kavramları yaşayarak öğrendiğini belirterek, bu uygulamanın öğrencilerde demokrasi bilincine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 6. soruya verdiği cevaplar yine kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Fakat bu soruya ilişkin çoğu öğretmenin algısı, okul meclislerinin demokrasi bilincinin oluşmasına fayda sağladığı yönündedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, okul meclislerini faydalı bir proje olarak bulurken, bir kısmı da bu uygulamanın demokrasi kültürünün oluşmasında yeterli olmadığını düşünmektedir. Bir öğretmen, demokrasi kültürünün temellerinin asıl olarak ailede atıldığını vurgularken, bir öğretmen de okul meclislerinde demokrasi uygulamasının şekil olarak sandık başında gösterildiğini, okullarda etkili bir şekilde kazandırılmada yeterli olmadığını savunmaktadır.

Ölçekte 7. soru olarak “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin içeriği ve öğrencilerde hedeflenen demokrasi kültürünü ne ölçüde oluşturup oluşturmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorulmuştur. Öğretmenler şu şekilde cevap vermişlerdir:

K33İ adlı öğretmen, konuların genellikle teorik olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmene göre konuların teorik olarak değil de gerçek yaşamdan alıntılarla anlatılması, demokrasi kültürünü oluşturmada daha çok fayda sağlayacaktır.

E54İ adlı öğretmen, öğrencilerde demokrasi bilincinin oluşturulması için bu dersin içeriğini yeterli bulmamaktadır. Bu öğretmene göre pratikte uygulama olmadıktan sonra öğrencilerde demokrasi bilincini oluşturmak güçtür.

E42İ adlı öğretmen, hedeflenen demokrasi kültürüne bu dersle ulaşılabilceğini düşünmediğini ifade etmiştir. Bu öğretmene göre, demokrasi bir yaşam şeklidir. Bu nedenle tüm derslerin yan hedefi olarak işlenmesi gerekmektedir. Diğer derslerde de işlenen konular, verilen örnekler demokratik öğeler taşımaktadır.

E32İ adlı öğretmen, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin içeriğinin kısa sürede oluşturulduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmene göre demokrasi kültürünün kişide oluşup oluşmadığını hayatın içinde gözlemlemek gerekmektedir.

K22K adlı öğretmen, ilköğretim yıllarında bu dersin içeriğini oluşturan konuların biraz soyut kaldığını ve bu konuların öğrenciler tarafından çok önemsenmediğini düşünmektedir. Ancak bu dersi, ileriki yıllardaki demokrasi anlayışı için gerekli bulmaktadır.

K21K adlı öğretmen, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin içeriğini hedeflenen demokrasi kültürünü oluşturmada tam olarak yeterli bulmamaktadır. Bu öğretmene göre dersin içeriğindeki bazı konuların soyut olması, öğrencilerin yaş düzeyi göz önünde bulundurulduğunda anlaşılabilirliği azaltmaktadır.

E11K adlı öğretmen, bu dersin içeriğinin tam olarak hedeflenen demokrasi kültürünü oluşturmadığını fakat yine de öğrencilerde demokrasi bilincinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu öğretmene göre dersin içeriğinde yer alan soyut kavramlar, güncel ve anlaşılabilir örneklerle desteklenirse demokrasi kültürünün gelişmesinde daha fazla verim alınabilir.

Ölçekte 7. soruda, öğretmenler Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin içeriğini hedeflenen demokrasi kültürünün oluşmasında tam olarak yeterli bulmamaktadırlar.

Konuların soyut ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmadığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin ortak kanı, konuların teorik olarak değil, günlük hayattan örnekler seçilerek, öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde anlatılması gerektiğidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerle öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak “İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılması” ile ilgili bu çalışmanın sonuçları ve sonuçlara dayalı yorumları aşağıda sunulmuştur. Sonuçlar, araştırmada ele alınan değişkenler doğrultusunda öncelikle öğretmen ve öğrencilerin demokratik farkındalık kapsamında yer alan boyutlara ilişkin genel algıları ve daha sonra da her boyutun içinde yer alan alt boyutlara ilişkin algıları çerçevesinde belirtilmiştir.

5.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Ölçekte A boyutu olarak yer alan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” bölümünde “Değer ve Hoşgörüyü Yönelik Davranışlar”, “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar”, “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” ve “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” olmak üzere toplam 4 alt boyut yer almaktadır. Bu boyuta ilişkin genel olarak öğretmenlerin algıları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin aynı değerde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet farklılık arz etmemektedir. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin bu boyuttaki algıları arasında farklılık olmayışı, değer ve hoşgörü, demokrasi ve duyarlılık, kişisel haklar ve çok kültürlülük ile ilgili düşüncelerde kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlerin de öğrencilere aynı şekilde yaklaşması ile ilgili olabilir.

Ölçekte A1 alt boyutu olan “Değer ve Hoşgörüyü Yönelik Davranışlar” bölümünde kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşleri yine aynı değerdedir ve öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenler de ve erkek öğretmenler de çok yüksek düzeyde öğrencilerine birey olarak değer verdiklerini, öğrencilerine güvendiklerini ve bunu onlara her fırsatta yansıttıklarını, öğrencilerinin davranışlarına hoşgörü ile yaklaştıklarını ve öğrencilerin sahip oldukları farklı değerleri,

onlara zenginlik olarak yansıttıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı değer ve hoşgörüye yönelik davranışları göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşımların tüm öğretmenlerde olması gereken davranışlar olması düşünüldüğünde, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında görüş farkı olmamasının normal olduğu söylenebilir.

A2 alt boyutu olan “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” bölümünde erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarına göre bir miktar yüksek olduğu görülmektedir. Fakat her iki cinsiyete ilişkin değerler çok yüksek düzeydedir ve bu boyuta ilişkin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin algıları arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir. A2 boyutunda öğretmenler, öğrencilerinin sınıf ortamındaki konularla ilgili kişisel düşüncelerine önem verdiklerini, öğrencilerini sorunları ne olursa olsun anlamaya çalıştıklarını, öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmadıklarını ve öğrencilerinin çeşitli konularla ilgili uyuşmayan fikirleri olduğunda bunları açıklamalarına izin verdiklerini çok yüksek değerle ifade etmişlerdir. Bütün bu davranışların, tüm öğretmenlerin yapması gereken davranışlar olduğu düşünüldüğünde ve insan hakları gereği kişiler arası cinsiyet ayrımı yapmamak, kişilerin fikirlerine saygı göstermek gibi davranışların önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler arasında cinsiyete göre farklılık çıkmamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir.

A3 boyutu olarak belirtilen “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” boyutunda, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin algıları birbirine çok yakın değerde ve yine çok yüksek düzeydedir. Bu boyutta kadın öğretmenler de erkek öğretmenler de bütün öğrencilerle diyalog kurduğunu, öğrencilerin sınıf ortamında bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını, öğrencilerin amaçlarına ve fikirlerine saygı gösterdiklerini ve seçim yapmaları gerektiğinde öğrencilerinin seçimlerine saygı duyduklarını çok yüksek değerle ifade etmişlerdir. Eğitimde öğrenciyi kazanmak ve onu başarılı olduğu alanlara yönlendirip gelişmesini sağlamak için bireysel farklılıkları dikkate almak ve her bireyle diyalog kurmak oldukça fazla önem arz etmektedir. Öğrencilerin seçimlerine saygı duymak da bir öğretmenin demokrasi bilincini kazandırma açısından öğrenciye en iyi örnek olabileceği davranışlardan biridir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm öğretmenlerin bunlara özen göstermesi son derece önemlidir. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin algılarının bu boyutta fark göstermemesi ve görüş

değerlerinin çok yüksek olması bilinçli ve demokratik her öğretmenden beklenen bir davranıştır.

A4 boyutu çerçevesinde yer alan “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” bölümünde kadın öğretmenlerin algısının erkek öğretmenlerin algısından bir miktar yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu boyutta da kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin algıları farklılık arz etmemektedir. A4 boyutunda öğretmenler, farklı yörelerden gelen öğrencileri arasında ayırım yapmadıklarını, öğrencilerini kendi değerleriyle uyuşmayan şeyleri yapmaları hususunda zorlamadıklarını, farklı bölgelerden gelen öğrencilere eşit davrandıklarını ve öğrencilerinin farklı kültürleri tanımalarına imkân sağladıklarını çok yüksek düzeyde değerle ifade etmişlerdir. İnsan haklarına saygılı, demokratik eğitimde tüm öğretmenlerden beklenen davranış da budur zaten ve cinsiyete göre algıların farklılık göstermemesi beklenen bir davranıştır.

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” bölümünde “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler”, “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum”, “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” ve “Sınıf İçi etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” olmak üzere toplam 4 alt boyut yer almaktadır. Bu boyuta ilişkin kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin algılarının birbirine çok yakın olduğu ve cinsiyete göre görüşlerin farklılık arz etmediği söylenebilir. Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinliklerde belirtilen maddeler, demokratik eğitimin bir parçası olduğu için cinsiyet değişkenine göre fark çıkmaması olması gereken bir sonuç olarak görülebilir.

B1 alt boyutu olan “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler” bölümünde kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algıları göre biraz yüksek çıkmıştır. Fakat aradaki farkın çok az olduğu söylenebilir. Öğretmenler, bu boyutta sınıfta öğrencilerini küçük düşürücü hareketlerde bulunmadıklarını, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerine eşit derecede söz hakkı verdiklerini, derslerde rekabetten uzak, işbirlikçi bir öğrenme ortamı olduğunu, sınıf ya da ortak çalışma alanlarına yapılacak düzenlemelerde öğrencilerin beğenilerine ve görüşlerine önem verdiklerini, sınıfta öğrencilerin oturacakları yeri kendilerinin seçmesine izin verdiklerini çok yüksek değerle ifade etmişlerdir. Bu boyuta ilişkin kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin arasında cinsiyete dayalı bir fark olmadığı görülmektedir. Eğitimde demokratik farkındalık çerçevesinde öğrencilere eşit derecede söz hakkı verme, işbirlikçi öğrenme, öğrencilerin görüşlerine önem verme vb. davranışların

önemi düşünüldüğünde cinsiyete dayalı bir farklılık olmaması gerektiği ve tüm öğretmenlerin bu davranışlarda aynı hassasiyeti göstermesi gerektiği düşünülmektedir.

B2 alt boyutu olan “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” bölümünde erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre biraz yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu boyuta ilişkin davranışlarda erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında görüşler farklılık arz etmemektedir. Bu boyutta öğretmenler, sınıfla ilgili alınacak kararlara öğrencilerini dâhil ettiklerini, derslerde örnek verirken farklı din, dil ve etnik kökenlere yer vermeye çalıştıklarını, sınıf başkanı, sınıf temsilcisi, sosyal kulüpler gibi görevlere öğrenci seçimini demokratik ortamda öğrencilerin fikirlerini alarak yaptıklarını ve grup çalışmalarında grupları öğrencilerin oluşturmasına izin verdiklerini yüksek değerlerle ifade etmişlerdir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne göre “Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmelidir.” İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde yer alan 26. Madde düşünüldüğünde öğretmenlerin bu doğrultuda davranması gerekmektedir. Bu davranış, cinsiyete göre farklılık göstermemelidir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmaması beklenen bir sonuç olmalıdır.

Ölçekte B3 alt boyutu olarak yer alan “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” bölümünde kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşlerinin yine birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını sağlamak için çaba harcadıklarını, öğrencilerini sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılma konusunda teşvik ettiklerini, ancak bu konuda zorlama yapmadıklarını, grup çalışmalarında farklı özelliklerdeki öğrencileri bir araya getirdiklerini ve sınıf içi etkinliklerde farklı fikirlerin paylaşılmasına uygun ortam sağladıklarını çok yüksek değerle ifade etmişlerdir. Öğrencileri derse ve etkinliklere teşvik etmek, farklı fikirlerin paylaşılmasına uygun ortam sağlamak vb. davranışlar sınıf içi etkinliklerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda cinsiyete göre fark olmamasının beklenen bir davranış olduğu söylenebilir.

B4 alt boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” bölümünde kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir ve bu boyutta

cinsiyete dayalı farklılık görülmektedir. Bu boyut, sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkileri içerdiğinden, erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha düşük olması, erkek öğretmenlerin görünüşte kadın öğretmenlere göre yapı itibariyle daha otoriter görünmesinden kaynaklı olabilir.

Ölçekte C boyutu olarak yer alan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” bölümünde yer alan 7 maddeye ilişkin kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu ve aralarında cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu boyutta yer alan maddeler düşünüldüğünde, topluma saygı ve toplumsal olaylara duyarlılık konularında öğrencilere örnek olmaya çalışmak, öğrencilerin gelişimi için mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri takip etmek, öğrencilerin farklı din, dil ya da kültürlerle sahip arkadaşlarına karşı ayrımcılık yapmalarını önlemeye çalışmak gibi davranışlar tüm öğretmenlerin yapması gereken davranışlardır. Bu yüzden kadın ve erkek öğretmenler arasında görüşlerin farklılık arz etmemesi beklenen bir davranıştır.

5.1.2. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine ilişkin ölçekte bütün boyutlar ve boyutların alt boyutları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin boyutlara ilişkin algılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hiçbir boyut ve alt boyutta kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında görüşler farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, demokratik farkındalığa bakış açısı olarak öğrencilerde cinsiyete dayalı görüş farklılığı olmadığını ve araştırmaya öğrencilerin aynı bakış açısıyla baktıklarını göstermektedir.

Cinsiyete dayalı olarak öğretmenlerle öğrencilerin demokratik farkındalığa ilişkin algıları karşılaştırıldığında, verilen cevaplarda öğretmenlerin değerlerinin öğrencilerin değerlerine göre biraz yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin öğretmenleri üzerinde oluşan algılarının, öğretmenlerin kendi üzerinde oluşan algılarına göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu da öğrencilerin öğretmenlerini daha objektif değerlendirmesiyle açıklanabilir.

5.1.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Demokratik farkındalık çerçevesinde okul türü değişkeni esas alındığında, öğretmenlerin köy okulu öğretmeni ve ilçe merkezi öğretmeni olarak aralarında genel anlamda algı farkı olmadığı ve görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

A boyutu olan “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri”, A boyutunun alt boyutları olan “Değer ve Hoşgörüyeye Yönelik Davranışlar”, “Demokrasi ve Duyarlılığa Yönelik Davranışlar”, “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” ve “Çok Kültürlülük Algısına Yönelik Davranışlar” bölümlerinde köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğretmenleri arasında görüşler birbirine oldukça yakındır ve okul türü değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutu ve bunun alt boyutlarına ilişkin görüşlerde köy okulu da olsa ilçe merkezi de olsa öğretmenlerin demokratik eğitim çerçevesinde aynı davranışları göstermesi gerektiğinden kaynaklı olabilir. Bunun beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçekte B boyutu olan “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” ve B boyutunun alt boyutları olarak yer alan “Sınıf Ortamında İlişkiler ve Yapılan Düzenlemeler”, “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” ve “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” bölümlerinde köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğretmenlerinin görüşleri yine birbirine oldukça fazla yakınlık göstermektedir ve bu boyutlarda okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Demokratik farkındalık çerçevesinde köy okulu ve ilçe merkezi okulu öğretmenleri arasında görüş farklılıklarının olmaması beklenen bir sonuçtur. Çünkü eğitimin amaçları her yerde aynıdır. Okuldan okula değişiklik göstermemektedir.

Ölçekte B4 alt boyutu olan “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” bölümünde ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin algılarının köy okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu boyutta “Sınıf içindeki demokratik süreçte azınlığın haklarını korumaya çalışırım”, “Yapılan çalışmalarda öğrencilerimi işbirliğine yönlendiririm”, “Öğrencilerim söz aldığında birbirlerini saygıyla dinlemeleri için olumlu bir ortam yaratırım” ve “Öğrencilerimi arkadaşlarına yardım etmeleri konusunda teşvik ederim” gibi maddeler yer almaktadır. Köy okullarında sınıf mevcutlarının daha az olduğu ve köylerde ilişkilerin daha sıcak

olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin öğrencileri işbirliği, yardım gibi davranışlara yönlendirmesinin daha kolay olduğu düşünülebilir. Öğrenciler küçük yerde yaşadıkları için genellikle bu davranışları aile ortamında da kazanabilirler. Küçük yerlerde insanlar hemen hemen aynı yaşantılara sahip olduğundan köylerde azınlık gruplara rastlamak, ilçe merkezine göre daha az olasıdır. Bu nedenle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkiler boyutunda daha çok çaba sarf ettiği ve bu konu üzerinde daha çok titizlikle durması gerektiği söylenebilir.

Ölçekte C boyutu olarak yer alan “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda, yine ilçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle köy okullarında görev yapan öğretmenler arasında algı farkı olduğu görülmektedir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksektir. Bu boyutta “Öğrencilerimi farklı kitap ve gazeteleri okumaları konusunda teşvik ederim”, “Öğrencilerimin farklı din, dil ya da kültürlere sahip arkadaşlarına karşı ayrımcılık yapmalarını önlemeye çalışırım”, “Öğrencilerimin gelişimi için mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri takip ederim” gibi maddeler yer almaktadır. Köylerin ilçe merkezine göre daha az imkânlarla sahip olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin kitap, yayın vb. ihtiyaçlara ulaşabilmelerinin daha zor olduğu kanısına varılabilir. İlçe merkezinde öğrenciler bazı imkânlarla daha kolay ulaşabildikleri için öğretmenler öğrencilere daha rahat bir şekilde tavsiyelerde bulunabilir. Köyde yaşayan bir öğretmenin mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri takip edebilmesi merkezi bir yerde yaşayan öğretmene göre daha zordur. Ayrıca köylerde yaşayan kişilerin benzer yaşantılarda kişiler olduğu düşünüldüğünde, sınıf içinde benzer özelliklerde öğrencilerin olması ilçe merkezindeki okullarda bulunan sınıflara göre daha olasıdır. Bu yüzden ilçe merkezinde görev yapan bir öğretmen, farklı özelliklerdeki öğrenciler arasında ayrımcılığı önlemek için daha çok çaba gösterecektir. Tüm bunlar düşünüldüğünde, okul türü değişkenine göre öğretmenler arasında görüş farklılığının çıkması yukarıda belirtilen sebeplere bağlı olabilir.

5.1.4. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerde okul türü değişkeni esas alındığında, genel olarak köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin algılarının ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani köy okullarında öğrenim gören

öğrenciler, öğretmenlerini, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilere göre daha demokratik bulmaktadırlar. Köylerde, büyük yerleşim merkezlerine göre insanlar arası ilişkilerin daha samimi temellere dayandığı düşünüldüğünde, öğrencilerin daha hoşgörülü bir değerlendirme yapabileceği akla gelebilen nedenler arasındadır. Köy okullarında daha az sınıf mevcutları, öğretmen ve öğrenciler arasında daha samimi ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin, öğretmenlerinin yaklaşımlarını daha demokratik bulmaları bu sebeplere dayandırılabilir.

Okul türü değişkenine göre, köy okullarında ve ilçe merkezi okullarında öğrenim gören öğrencilerin algıları arasında çoğunlukla anlamlı bir fark görülmemektedir. A3 ve B3 boyutlarına ilişkin değerler incelendiğinde, sadece bu boyutlarda köy okullarında öğrenim gören öğrencilerle ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler arasında algı farklılığı olduğunu görmek mümkündür. Bu boyutlarda köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin demokratik farkındalık üzerindeki algıları ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

A3 alt boyutunda “Kişisel Haklarımıza Yönelik Davranışlar” başlığı altında; “Öğretmenlerimiz hepimizle diyalog kurar”, “Öğretmenlerimiz sınıf ortamında bireysel farklılıklarımızı dikkate alır”, “Öğretmenlerimiz amaçlarımıza ve fikirlerimize saygı gösterir” ve “Öğretmenlerimiz seçim yapmamız gerektiğinde seçimlerimize saygı duyar” maddeleri yer almaktadır.

B3 alt boyutunda ise “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” başlığı altında ise; “Öğretmenlerimiz derse katılımımızı sağlamak için çaba harcar”, “Öğretmenlerimiz sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılma konusunda bizi teşvik eder, ancak bu konuda zorlama yapmaz”, “Öğretmenlerimiz grup çalışmaları için grupları oluştururken farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelmesine özen gösterir” ve “Öğretmenlerimiz sınıf içi etkinliklerde farklı fikirlerin paylaşılmasına uygun ortam sağlar” maddeleri yer almaktadır.

Daha önce belirtildiği gibi köy okullarında sınıf mevcutları, ilçe merkezindeki okulların sınıf mevcutlarından daha az sayıdadır. Dolayısıyla da az sayıda öğrenci bulunan sınıflarda hem öğrencilerle daha kolay diyalog kurulabileceği hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha çabuk fark edilebileceği söylenebilir. Ayrıca öğrenci sayısı az olan sınıflarda, seçim yaptırmak daha kolaydır ve kalabalık sınıflara göre uygulamalar daha pratik bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bunların yanı sıra ilçe merkezinde yaşayan

öğrencilerin, köylerde yaşayan öğrencilere oranla sinema, spor faaliyetleri gibi boş zamanlarını geçirebilecekleri etkinliklere ulaşmaları daha kolaydır. Bu yüzden de öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ilçe merkezinde öğrencilerin gösteri vb. etkinliklere katılmada daha az gönüllü oldukları fark edilmiştir. Köylerde ise öğrencilerin imkânları daha kısıtlı olduğu için okulun sosyal etkinliklere katılmada köy okulu öğrencilerinin daha istekli olduğu görülmektedir. Bütün bu yukarıda belirtilen görüşler düşünüldüğünde, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarını, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha demokratik bulması bu sebeplere dayandırılabilir.

5.1.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, yaş grupları arasında tam anlamıyla genel bir değerlendirme yapabilmeyin mümkün olmadığı görülmektedir. Ölçekte yer alan çoğu boyutta “21-25” yaş aralığında yer alan öğretmenlerin demokratik farkındalık çerçevesindeki algılarının diğer yaş aralıklarına göre biraz daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, bu yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğin başında olmaları ve henüz mesleki tükenmişliğe tabi olmamalarından kaynaklı öğrencilerine karşı daha sabırlı ve daha anlayışlı yaklaşım tarzı ile ilgili olabilir. Öte yandan 4. bölümde yer alan tablolar incelendiğinde, öğretmenlerde yaş grupları büyüdükçe demokratik farkındalığın düştüğünü söylemek mümkün değildir. Tablolardaki değerlerde “46 ve üstü” yaş aralığında olan öğretmenlerin de demokratik algılarının oldukça yüksek olduğunu görebilmek mümkündür. Bu durum ise emekliliği yaklaşan öğretmenlerin tecrübesi ile doğru orantılı olup öğretmenlerin yaşı ve tecrübesi gereği öğrenciler üzerinde otorite kurma eğiliminin az olması ile ilişkilendirilebilir.

Yaş değişkenine ilişkin çizelgeler incelendiğinde, B boyutu “Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler”, B3 alt boyutu “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı”, B4 alt boyutu “Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” ve C boyutu “Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” bölümlerinde öğretmenler arasında algı farklılıklarının olduğu görülmektedir.

“Sınıf Ortamı ve Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda demokratik farkındalık çerçevesinde en yüksek algıya “21-25” yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu

görülmektedir. Bu boyutta “21-25” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş aralıkları arasında görüş farklılıkları olduğunu söylemek mümkündür.

“Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” alt boyutunda en yüksek algıya sahip yaş aralığı “36-40” yaş grubudur. Bu boyutta “21-25” ile “41-45”, “26-30” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş aralıkları arasında görüş farklılıkları olduğunu söylemek mümkündür.

“Sınıf İçi Etkinliklerde Kişiler Arası İlişkiler” alt boyutunda en yüksek algıya “21-25” yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta “21-25” ile “41-45”, “26-30” ile “41-45”, “31-35” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş aralıkları arasında görüş farklılıkları olduğunu söylemek mümkündür.

“Öğrenciler Arası İlişkiler ve Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda öğretmenlerde en yüksek algıya sahip yaş aralığı “36-40” yaş grubudur. Bu boyutta “21-25” ile “41-45”, “26-30” ile “41-45”, “31-35” ile “41-45” ve “36-40” ile “41-45” yaş aralıkları arasında görüş farklılıkları olduğunu söylemek mümkündür.

Bu boyutlara ilişkin veriler incelendiğinde, demokratik farkındalık konusunda en az algıya sahip olan yaş grubunun “41-45” olduğu ve bu yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarıyla, kendilerinden küçük yaştaki öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. “41-45” yaş aralığında yer alan öğretmenlerin demokratik farkındalık çerçevesinde algılarının diğer gruplara oranla daha düşük olması, bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve öğrenciler ile aralarındaki yaş farkından kaynaklı iletişim yetersizliği ile ilintili olabilir.

5.1.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin değerler incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre genel bir yorum yapmak mümkün değildir. Tablolara göre kıdem büyüdükçe ya da küçüldükçe öğretmenlerde demokratik farkındalık artıyor ya da azalıyor gibi çıkarımlarda bulunmak imkânsızdır. Bazı boyutlarda “1-5 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları yüksekken, bazı boyutlarda “16-20” ya da “20 yıldan fazla” gibi kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkılarak demokratik farkındalık

çerçevesinde her boyutta, farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin farklı davranışları önemsedüğinden bahsedilebilir.

Yaş değişkenine ilişkin bölümde, öğretmenlerde yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Fakat mesleki kıdem değişkeninde hiçbir boyutta kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Günümüzde öğretmenlerin atanma yaşı ve atanma durumları göz önünde bulundurulduğunda, bazı öğretmenlerin mezun olduktan çok sonra atandıkları düşünülürse yaş grupları ve mesleki kıdem grupları arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmada yaş değişkenine göre görüş farklılıkları çıkarken mesleki kıdeme göre görüş farklılıklarının çıkmaması beklenebilir.

5.1.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin bulgularda, boyutlarda ve alt boyutlarda, branşlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İstatistiksel değerler, branşlar arasında küçük farklılıklar teşkil etse de öğretmenlerin demokratik farkındalığa bakış açısı tüm branşlarda benzerlik göstermektedir.

Branşlara ilişkin istatistiksel değerler incelendiğinde, “Okulöncesi” branşının demokratik farkındalık çerçevesinde en yüksek algıya sahip olan öğretmen grubu olduğu anlaşılmaktadır. Okulöncesi branş grubunun eğitim verdiği yaş grubu, öğrencilerin ilk kez aile ortamından çıkıp okulla tanıştığı çağdır. Öğrencilerin okulu tanıyıp sevmeleri, bazı alışkanlıkları bu dönemde kazanmaya çalıştıkları düşünüldüğünde, öğretmenlerin davranış ve tutumlarının bu dönemde oldukça fazla önem arz ettiği söylenebilir.

Branş bazında değerler incelendiğinde, bütün boyut ve alt boyutlarda demokratik farkındalık çerçevesinde en düşük algıya sahip olan branş grubunun “Matematik/Fen Alanları” olduğu görülmektedir. Sayısal derslerin diğer derslere kıyasla daha zor olduğu ve daha fazla dikkat gerektirdiği düşünülürse, Matematik/Fen Alanlarında derslere giren öğretmenlerin, derslerde biraz daha otoriter tutum takınması beklenebilir. Matematik/Fen Alanlarına ait dersler, sözel derslerde olduğu kadar öğrencilerin çok fazla iletişim kurduğu ve sosyalleşme gerektiren dersler olmadığı için bu alanların öğretmenleri derslerde çok fazla iletişime dayalı etkinliklere yer vermeyebilir. Bu nedenle de bu derslerde grup

çalışmaları ya da sınıf yerleşim planı gibi uygulamalar diğer derslere göre biraz daha arka planda kalabilir.

5.1.8. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf değişkenine göre algıları incelendiğinde, bütün boyutlarda en yüksek değerlere 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin sahip olduğu görülmektedir. Yani diğer bir deyişle, 6. sınıf öğrencileri, öğretmenlerinin yaklaşımlarını 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha demokratik buluyor denilebilir. Özellikle ilköğretim çağında yaş ne kadar küçük ise öğrencilerin öğretmenlerini o kadar çok model aldığı ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkilerinin küçük yaşlarda daha fazla olduğu düşünülürse, örneklem grubunda en küçük yaş ortalamasına sahip olan 6. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin davranışları üzerindeki algılarının üst sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek çıkması beklenebilir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okullarda öğrencilerin yaş grubu büyüdükçe öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca 7. ve 8. sınıfın ergenlik dönemine geçiş aşaması olduğu da göz önünde bulundurulursa, bu dönemde öğrencilerin davranışlarında görülen değişiklikler, asabiyet, memnuniyetsizlik hallerinin öğrencilerin değerlendirmelerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerde sınıf değişkenine ilişkin tablolar incelendiğinde, bazı boyutlarda 6. sınıf öğrencileriyle 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında görüş farklılıklarının olduğu görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi 6. sınıf öğrencileri, diğer öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha demokratik bulmaktadır. 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri üzerindeki algıları çok düşük olmasına rağmen 6. sınıf öğrencilerinin algılarına göre düşük olduğu söylenebilir. Sınıflar arasında algı farklılığı olmayan boyutlar “Sınıf Ortamında Demokratik Tutum” ve “Sınıf İçi Etkinliklerde Duyarlılık ve Çok Kültürlülük Algısı” başlığındaki boyutlardır. Bu boyutlara ilişkin maddelerde öğretmenlerin sınıf başkanı, sosyal kulüp üyeleri vb. görevlere öğrenci seçimini demokratik ortamda yaptıklarından, grup çalışmalarında grupları oluştururken farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelmesine özen gösterdiklerinden bahsedilmiştir. Sınıflar arasında bu maddelere ilişkin görüş farklılığı olmadığı görülmektedir. Öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında bu maddelerle ilgili sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin bu sorulara verdiği

cevaplar incelendiğinde, çeşitli görevlere öğrenci belirlerken çoğu öğretmen bu seçimleri öğrencilerin fikrini alarak demokratik ortamda yaptığını ifade etmiştir. Grup çalışmalarında da farklı özelliklerdeki öğrencileri bir araya getirmeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ankette yer alan maddelere ilişkin değerlendirmelerle, yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin verdiği cevapların birbiriyle tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

5.1.9. İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılmasına İlişkin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Öğretmenlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonuçları

1. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri esas alınmıştır. Fakat değerlendirmeler öğretmenlerin sorulara verdiği öznel açıklamalara bakılarak yapıldığı için çoğu soruda değişkenler doğrultusunda bir genelleme yapmak mümkün olamamıştır.

2. Öğretmenlerin sınıfta yerleşim planını, öğrencilerin fiziksel özelliklerine, sağlık durumlarına ve öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerine dikkat ederek yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yerleşim planında öğrencilerin cinsiyetini dikkate almamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı da yerleşim planını öğrencilerin istekleri doğrultusunda, öğrencilerin derste kendilerini en verimli hissedecekleri şekilde oturmalarını sağlayarak yapmaktadır.

3. Sınıfta yapılan grup etkinliklerinde, her türlü mesleki kıdeme sahip kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlerin de grupları oluştururken farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelerek heterojen gruplar oluşmasına dikkat ettikleri görülmektedir.

4. Ders işlerken verilen örneklerde çoğu öğretmen, örneklerin güncel, öğrenciler tarafından anlaşılabilir, öğrencilerin seviyesine uygun ve günlük hayatla iç içe olmasına dikkat etmektedir.

5. Sınıf başkanı, başkan yardımcısı, sınıf temsilcisi ve sosyal kulüp üyelerine öğrenci belirlerken, öğretmenlerin genellikle öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurdıkları ve seçim yapılması gereken durumlarda demokratik ortamda seçim yapılarak bu görevlere öğrenci belirlendiği görülmektedir.

6. Farklı çevrelerden ve sosyo-ekonomik sınıftan gelen velilerle görüşme yaparken öğretmenlerin konuşmalarını açık bir şekilde velilerin anlayacağı bir ortak dil oluşturarak

yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler, velilerle görüşürken kırıcı olmayan bir üslup kullanmaktadır. Bazı öğretmenler için ise velilerin farklı çevre ve sosyo-ekonomik sınıftan gelmeleri görüşmelerde farklılık yaratmamaktadır.

7. Okullarda okul meclislerinin oluşturulmasını, öğretmenlerin büyük kısmı faydalı bir uygulama olarak görmektedir. Okul meclislerinin, demokrasi kültürü ve demokratik bilincin oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Fakat bazı öğretmenlerin bu uygulamayı kısıtlı bulduğunu ve bu öğretmenlere göre demokrasi kültürünün oluşmasında bu uygulamanın yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

8. Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin içeriği, öğrencilerde hedeflenen demokrasi kültürünü oluşturmada yeterli değildir. Konuların teorik ve oldukça fazla soyut olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmayla elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ilköğretim okullarında demokratik farkındalığı olumlu yönde arttırabilmek için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Okullarda demokratik kişiliğe sahip bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin öğrencilere iyi birer model olması gerekmektedir. Öğretmenlerin iyi bir model olabilmesi için de öğretmen yetiştirmede demokrasi eğitimine yönelik etkinliklere ağırlıklı olarak yer verilmelidir.

2. İlköğretim çağında verilecek eğitimin ve yapılan uygulamaların hem demokrasinin yapısına hem de çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olması gerekmektedir.

3. Okul ve ailenin işbirliği içinde çalışması ve demokrasi eğitiminin bu ortamlarda yaşıyor ve yaşatılıyor olması gerekmektedir. Aksi halde işbirliği içinde verilmeyen eğitim yetersiz kalacaktır.

4. Öğretmenler için olduğu gibi veliler için de demokrasi ve insan hakları konularında programlar düzenlenerek eğitim verilmelidir. Veliler, demokrasi eğitimi ve çocuk haklarına saygılı olma gibi konularda bilinçlendirilmelidir.

5. Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin içeriği tekrar gözden geçirilmeli ve yeniden düzenlenmelidir. Konuların örneklerle desteklenmesine, günlük hayatla iç içe olmasına ve öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

6. Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin önemi konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Öğrencilere bu derste ve diğer derslerde demokrasi ve insan hakları konuları ile ilgili ödev, araştırma verilmesi, tartışma imkânları sağlanması, öğrencilerin bu konudaki eksiklerinin giderilmesine fayda sağlayacaktır.

7. Okul ve sınıf kuralları ya da öğrencilere verilecek görevler belirlenirken, daha çok öğrencilerin söz sahibi olması, kurallar hakkında öğrencilerin yeterli düzeyde bilgilendirilmesi hem demokrasi eğitimine örnek oluşturacak, hem de öğrencilerin kuralları ve verilen görevleri benimsemelerine katkı sağlayacaktır.

8. Sosyal ilişkilerin demokratik kurallar çerçevesinde şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden de öncelik olarak, öğrencilere birer birey olduklarının kavratılması, kişiliklerine saygı duyulması, kötü muamelelerden uzak durulması sağlanmalıdır.

9. Okul meclisleri uygulamalarının demokrasi eğitimine katkılarını arttırmak için bu uygulamalar demokrasinin gereklerine uygun bir şekilde yerine getirmeli, aynı zamanda demokratik ortamda yapılacak farklı uygulamalarla desteklenmelidir.

10. Derslerde sadece demokrasi ve insan hakları kavramları üzerinde değil, aynı zamanda çok kültürlülük algısı üzerinde de durularak öğrenciler farklı kültürlere, farklı değerlere saygı gösterme konusunda bilinçlendirilmelidir.

11. Okullarda demokratik kültürünün oluşmasında öğretmen ve öğrencilere olduğu kadar yöneticilere de bir takım sorumluluk ve görevler düşmektedir. Yöneticiler, demokrasi kültürünün oluşmasına uygun ortam sağlamalı, bu konuda veli-öğretmen-öğrenci üçgeni arasında köprü oluşturmalıdır.

12. Demokratik farkındalığa bütüncül bir bakış açısıyla bakılmalı, demokratik farkındalık kapsamında yer alan demokrasi, insan hakları, topluma saygı ve duyarlılık, çok kültürlülük algısı gibi boyutların hiçbiri ihmal edilmeyip, her birinin üzerinde önemle durulmalı ve geliştirmek için çeşitli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abramson, Robert. *Techniques of Sensitivity (Human Relations) Training and Their Application in Pakistan, Los Angeles, California, University of Southern California, School of Public Administration* 1967.
- Abs, Hermann Josef. *Learning and Living Democracy*, Council of Europe Publishing, Paris 2009.
- Akçay, R. Cengiz. *Türk Eğitim Sistemi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2006.
- Akıllıoğlu, Tekin. *İnsan Hakları Eğitimi Konusunda Yapılması Gerekenler*, İnsan Hakları Merkezi Dergisi, Cilt: II, Sayı: 1, (Mayıs: 1994)
- Atasoy, Ali. “İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ile İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1997, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, Kemal. *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması*, 3. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1985.
- Başaran, İ. Ethem. “Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir?”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19/1-2, 111-116.
- Bilgen, N. *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara 1994.
- Bilhan, Saffet. *Eğitim Sosyolojisi*, AÜEBF Yayınları, Ankara 1996.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 2000.
- Bolay, Hayri. “Demokrasinin Felsefi Temelleri Üzerine”, Yeni Türkiye Demokrasi Özel Sayısı, Sayı:17, 1997, 17-20.
- Bostancı, M. Naci. *Toplum, Kültür ve Siyaset*, Vadi Yayınları, Ankara 1995.
- Büyükkaragöz, Savaş. “Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi”, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya 1989.
- Büyükkaragöz, Savaş; Kesici, Şahin. *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, TDV Yayınları, Ankara 1998.
- Chapman, Audrey; Spierer, Herbert; Spierer, Louise; Whitbeck, Caroline. *Science, Scientist and Human Rights Education*, Human Rights Education For The Twenty-First Century, University of Pensilvanya Press, Philadelphia 1997.

- Çaha, Ömer. “Cumhuriyet ve Demokrasi”, Yeni Türkiye Cumhuriyet Özel Sayısı, Cilt: 2, Sayı: 23-24, 1998, 1064-1080.
- Çiftçi, F vd. *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul 2005.
- Demirbolat, Ayşe. *Eğitim-Demokrasi İlişkisi: Demokrasi Eğitimi, Eğitimbilimine Giriş*, Gazi Kitabevi Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara 1997, 139-165. (ed.: Leyla Küçükahmet)
- Dunkin, M.J.; Welch, A.; Merritt, A.; Phillips, R.; Craven, R. “Teachers’ Explanations of Classroom Events: Knowledge and Beliefs About Teaching Civics and Citizenship”, *Teaching and Teacher Education*, Volume: 14, Number: 2, 1998, 141-151.
- Eastman, Wayne; Martin, John; Dawe, Judy; Gaulart, Patricia; Dillion, Charles. “Civil Liberties and Human Rights in Education”, *Education Canada*, Volume: 29, Number: 2, 1989, 20-23.
- Erdoğan, M. *Anayasal Demokrasi*, Siyasal Kitabevi, Ankara 2001.
- Etheredge, Lloyd S. *Human Rights Education and The New Telecommunications Technology*, Human Rights Education For The Twenty-First Century, University of Pensilvanya Press, Philadelphia 1997.
- Ertürk, Selahattin. *Diktacı Tutum ve Demokrasi*, 3. Baskı, Yelkenetepe Yayınları, Ankara 1981.
- Fendoğlu, Hasan Tahsin. Özgürlük ve 1982 Anayasası, 1999, <http://www.hasantahsinfendoglu.com>, (16.04.2011)
- Geray, Cevat. *İnsan Hakları İçin Eğitim*, İnsan Hakları Yıllığı, Cilt: 15, 1993, 89-99.
- Gollnick, Donna M.; Chinn, Philip C. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey 2004.
- Göküş, Ö. Rıza. *Nitelikli İnsan Yetiştirmede Düşünceye ve Vicdanlara Hitap Eden Eğitim Anlayışının Önemi*, <http://www.cagınpolisi.com.tr>. (16.08.2011)
- Gömleksiz, M. “Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları İle Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 1988.
- Gören, Zafer. *Anayasa Hukukuna Giriş*, Barış Yayınları, İzmir 1997, 558.
- Gözler, K. *Temel Hak ve Hürriyetle*, <http://www.anayasa.gen.tr/temel> hak ve hürriyetler (14.11.2011)
- Gözübüyük, A. Şeref. *Yönetim Hukuku*, Turhan Kitabevi, Ankara 1996.

- Gözütok, F. Dilek. *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, TDV Yayınları, Ankara 1995.
- Gözütok, F. Dilek. *Okulda Dayak*, AÜEBF Yayınları, Ankara 1993.
- Güçlüol, Kemal. *Demokrasi İçin Eğitim Sunusu*, TED Yayınları, Ankara 1989, 7-8.
- Gülmez, Mesut. “İktisadi, Sosyal ve Kültürel Haklar” Bildirisi Üzerine Notlar ve Saptamalar, Uluslararası Anayasa Kurultayı”, Ankara 9-13 Ocak 2001.
- Gülmez, Mesut. *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, TODAİE Yayını, Ankara 2001.
- Gülmez, Mesut. *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, TODAİE Yayını, Ankara 1994.
- Gündüz, A. *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Teşkilatlar Hakkında Temel Metinler*, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul 1994.
- Güven, Aydın. “Demokratik Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum 2008.
- Habermas, Jürgen. *Kurumsallığın Yapısal Dönüşümü*, İletişim Yayınları, İstanbul 1993,132. (Çev.: Tanıl Bora, Mithat Sancar)
- Heilman, Elizabeth E. “The Democracy Of The Imagination, The Culture and the School: A Study Of Teachers’ Beliefs”, (The Degree Doctor Of Philosophy), Indiana University, 1998.
- Karakütük, Kasım. *Demokratik Laik Eğitim*, Anı Yayınları, Ankara 2001.
- Kenez, Nurten. “İnsan Haklarından Yararlanmada Yükseköğretimin Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1993, AÜSBE, Ankara.
- Kepekçi, Yasemin Karaman. *İnsan Hakları Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- Kepekçi, Yasemin Karaman. “İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 19, (Yaz: 1999)
- Kerr, David; Losito, Bruno vd. *Strategic Support for Decision Makers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2010.
- Kıncal, Remzi Y. *Vatandaşlık Bilgisi*, Eser Ofset, Erzurum 2001.
- Kıncal, Remzi Y. “Demokratiklik Düzeyi”, II. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs), Çanakkale 2000, 1-6.
- Kıran, Abdullah. “Milletler Cemiyeti ve Önlenemeyen Savaş”, Girne Amerikan Üniversitesi Uluslar Arası İlişkiler Bölümü, KKTC.

- Kırman, Y. “Çok Partili Döneme Geçiş Süreci ve Türk Siyasal Kültüründe Muhalefet Olgusunun Gelişimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, <http://www.belgeler.com> (16.04.2011)
- Kısakürek, Mehmet Ali. *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi*, AÜEBF Yayınları, Ankara 1985.
- Kocaoğlu, A. Mehmet. “Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları Uygulaması”, Yeni Türkiye Türk Demokrasisi Özel Sayısı, Sayı:17, 1997, 251-261.
- Kuran, Ercüment. “Türkiye’de Demokrasinin 1950 Yılına Kadar Gelişmesi”, Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı, Sayı:17, 1997, 627-629.
- Kuzgun, Y. *Eğitimde Kendini Gerçekleştirme*, Eğitimseli Yayınları, Ankara 2000, 1-26.
- Küçükahmet, Leyla. “Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel I)”, *Demokrasi İçin Eğitimi*, TED Yayınları, Ankara 1989, 46-55.
- Lipson, Leslie. *Politika Biliminin Temel Sorunları*, 4. Baskı, Birlik Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara 1986. (Çev.: Tuncer Karamustafaoğlu)
- Lipson, Leslie. *Demokratik Uygarlık*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara 1984. (Çev.: Haldun Guralp ve Türker Alkan)
- Lister, Ian. *Issues in Teaching and Learning About Human Rights*, General Education, Number: 36, (Autumn 1982), 8-13.
- Maran, Rita. *Teaching Human Rights in the Universities: Paradoxes and Prospects, Human Rights Education For The Twenty First Century*, University of Pensilvanya Press, Philadelphia 1997.
- Marx; Kari ve F. Engels. *Alman İdeolojisi*, Sol Yayınları, Ankara 1992, 92. (Çev.: S. Belli)
- Mc Geehan, Patricia Lorraine Burke. “Teacher, Parent and Student Perceptions of The Self Renewal Process of An Urban Elementary School”, (The Degree of Doctor of Education), Seton Hall University, 1997.
- MEB Mevzuat Bankası, “MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi”, Tebliğler Dergisi, Eylül 2004/ 2564. (Ek ve Değişiklikler: Eylül 2006/ 2588 TD)
- Meşe, Turgut. *Temel Yurttaşlık Bilgisi, Anayasa, Vatandaşlık*, Aydan Web Tesisleri Sanayi Ticaret Ltd. Şti, Ankara 2008.
- Myung, Ha Eoh. *Democratic Citizenship Education in Korea*, Social Studies, 90/6, 250-252.
- Oğuzkan, F. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1991, 379.
- Oğuzkan, F. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1974, 248.

- Özbudun, Ergun. *Türk Anayasa Hukuku*, 3. Baskı, Yetkin Yayınları, Ankara 1993.
- Öztürk, H. *Eğitim Felsefesi*, Akbirlük Limited Şirketi, Ankara 1994.
- Öztürk, C. vd. *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*, Sürat Yayınları, İstanbul 2005.
- Pang, Valerie O. *Multicultural Education*, Mc Graw Hill Companies, San Diego State University 2005.
- Parekh, Bhikhu. *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, Phoenix, Ankara 2002. (Çev.: B. Tanrıseven)
- Pekmezci, Hasan. *Anaokullarımızda Duyarlılık Eğitimi*, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, <http://www.halisogretmen.com> (02.10.2011)
- Pöggeler, Franz. "The Fundamental Right to Education", *Education*, Volume:39,1989,7-22
- Prost, A. *L'Enseignement C'est-il Democratique*, *Revue Française De Padagogie* 1988.
- Rainer, Julie; Guyton, Edith. "Democratic Practises in Teacher Education and The Elementary Classroom, Teaching and Teacher Education", Number: 15, 1999, 121-132.
- Rutherford, Jonathan. *Yuva Denilen Yer, Kimlik ve Farklılığın Kültürel Politikaları*, İktisat Dergisi İÜİFMC Yayını, İstanbul 1996, 53.(Çev.: İ. Sağlamer)
- Sabuncu, Yavuz. *Anayasaya Giriş*, 10. Baskı, İmaj Yayıncılık, Ankara 2004, 360.
- Sarıbay, A. Yaşar. *Siyaset, Demokrasi ve Kimlik*, Asa Kitabevi, Bursa 1998.
- Selçuk, Sami. *Zorba Devletten Hukukun Üstünlüğüne*, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara 1998.
- Selçuk, Sami. *Demokrasiye Doğru*, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara 1999.
- Sevinç, Murat. "Güncel Gelişmeler Işığında 1982 Anayasasına Göre Cumhurbaşkanı", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*, Cilt: 55, Sayı: 3, Temmuz-Eylül 2000, 81-103.
- Smith, Henry Clay. *Sensitivity to People*, Mc Graw Hill, New York 1966.
- Soder, Roger; Goodlad, John I.; Mc Mannon, Timothy J. *Developing Democratic Character in the Young*, Jossey-Bass A Wiley Company, San Francisco 2001.
- Soysal, Mümtaz. *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, 11. Baskı, Gerçek Yayınevi, İstanbul 1997, 281.
- Soysal, Mümtaz. *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, Gerçek Yayınevi, İstanbul 1986.

- Soysal, Mümtaz. “Temel Nitelikleriyle 1961 ve 1982 Anayasaları (Karşılaştırmalı)”, Anayasa Yargısı, AYM Yayını, No: 4, Ankara 1984, 11-20.
- Sönmez, Veysel. *Eğitim Felsefesi*, 9. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2009.
- Şahin, Aycan. “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri (Afyon İli Örneği)”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE 1995.
- Şaylan, G. *Demokrasi ve Demokrasi Düşüncesinin Gelişmesi*, TODAİE Yayını, Ankara 1998.
- Taktak, A. vd. *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul 2005.
- Tanırlı, Hamit. “Demokrasi ve İnsan Hakları İle İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007.
- Tanör, Bülent. *Osmanlı Türk Anayasal Gelişmeleri*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1998.
- Tegnell, Geoffrey G. “Democracy in Education: A Comparative Study of The Teachers’ Council Movement 1895-1968”, (The Degree of Doctor of Education), School of Education of Harvard University, 1997.
- Temiz, Mustafa. “Cumhuriyet ve Demokrasi”, Yeni Türkiye: Cumhuriyet Özel Sayısı, Sayı: 23-24, Eylül-Aralık 1998, 1154-1163.
- Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*, AÜEBF Yayınları, Ankara 1994.
- Tibbits, Felisa. “Human Rights Education in Schools in The Post Communist Context”, European Journal of Education, Volume: 29, Number: 4, 1994, 363-376.
- Torney-Purta, Judith. “Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusion”, Human Rights and Education, Pergamon Press, New York 1975, 223-233.
- Tozlu, Necmettin. *Erdemli Toplum Olma Yolunda*, 21. Yüzyıl Yayınları, Ankara 1998.
- Uygun, Oktay. *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*, TODAİE Yayını, Ankara 1996.
- Uysal, Birkan. *Siyasal Katılma ve Katılma Davranışına Ailenin Etkisi*, TODAİE Yayınları, Ankara 1984.
- Üçbaş, Tefik. *Demokrasi ve İnsan Hakları*, Fil Yayınevi, İstanbul 2010.

- Ünsal, S. “Özel Okul Müdürleri İle Resmi Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği)”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü 2005.
- Üstündağ, Tülay. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), HÜSBE, Ankara 1997.
- Varış, F. vd. *Eğitim Bilimine Giriş*, Atlas Kitabevi, Kona 1994, 232.
- Wikstrom, Walter S. *Sensitivity Training, The Nature and Scope of Management*. Chicago, Scott, Foresman and Company 1966.
- Yağcı, Esed. “Demokrasi ve Eğitim”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:22, Sayı:107, Ocak 1998, 15-22.
- Yalçın, Gülcan; Demirtaş, Hasan. “Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Samsun 2009, 121-138.
- Yargıcı, A.S. “Demokrasi Aynasında Ordu ve Devlet”, *Köprü Dergisi* 56. Sayı, <http://www.koprudergisi.com>, (15.09.2011)
- Yayla, Atilla. “Türkiye’de İslam, Laiklik ve Demokrasi”, *Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı*, Sayı:17, Eylül-Ekim 1997, 140-158.
- Yeşil, Rüştü. “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Kırşehir 2003.
- Yeşil, Rüştü. *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, 1. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.
- Yeşil, Rüştü. “İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2001.
- Yeşilmen, Necmettin. “Sınıf-içi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 1983.
- Yıldırım, Lale. “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkinin Saptanması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Ankara 1994.
- Yüce, Rüştü. *Demokrasi İçin Eğitim*, TED Yayınları, Ankara 1989.

EKLER

Ek-1. Veri Toplama Aracı Anket Formu (Öğretmenler için)

Ek-2. Veri Toplama Aracı Anket Formu (Öğrenciler için)

Ek-3. Veri Toplama Aracı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek-4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

Ek-5. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Ek-6. Araştırma İzin Belgesi



İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DEMOKRATİK FARKINDALIĞIN ARAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANKET FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu anket, “İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılması” konulu bir Yüksek Lisans Tez çalışmasının veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; demokratik vatandaşlık, insan hakları, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük algıları konularındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Anket yoluyla elde edilen bilgiler **sadece bilimsel amaçla kullanılacak** ve **tamamen gizli kalacaktır**. İsim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her konunun karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını (X) şeklinde işaretleyiniz. Hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmamanız araştırma açısından önemlidir. Anketi içtenlikle cevaplayacağınıza olan inancımı belirtir, değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi YLP Öğrencisi

Aydan YILDIRANTOPÇU
aydan@ingilizceogretmeni.com

1) Cinsiyetiniz

1. () Kadın 2. () Erkek

2) Yaşınız

1. () 21-25 2. () 26-30 3. () 31-35 4. () 36-40 5. () 41-45
6. () 46 ve üstü

3) Meslekteki kıdeminiz

1. () 1 – 5 yıl 2. () 6 – 10 yıl 3. () 11 – 15 yıl 4. () 16 – 20 yıl
5. () 20 yıldan fazla

4) Göreviniz

1. () Türkçe / Sosyal Alanlar Öğretmeni
2. () Matematik / Fen Alanları Öğretmeni
3. () Yabancı Dil Öğretmeni
4. () Müzik / Beden Eğitimi / Görsel Sanatlar Alanları Öğretmeni
5. () Sınıf Öğretmeni
6. () Okulöncesi Öğretmeni
7. () Psikolojik Danışman / Rehber Öğretmen

5) Görev yaptığınız kurumun adı:

A. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ:

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
A-1	Değer ve hoşgörüye yönelik davranışlar boyutunda:					
1	Öğrencilerime birey olarak değer veririm.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerime güvenirim ve bunu onlara her fırsatta yansıtırım.	()	()	()	()	()
3	Öğrencilerimin davranışlarına hoşgörü ile yaklaşırım.	()	()	()	()	()
4	Öğrencilerimin sahip oldukları farklı değerleri, onlara zenginlik olarak yansıtırım.	()	()	()	()	()
A-2	Demokrasi ve duyarlılığa yönelik davranışlar boyutunda:					
5	Öğrencilerimin sınıf ortamındaki konularla ilgili kişisel düşüncelerine önem veririm.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerimi sorunları ne olursa olsun anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
7	Öğrencilerim arasında cinsiyet ayrımı yapmam.	()	()	()	()	()
8	Öğrencilerimin çeşitli konularla ilgili uyuşmayan fikirleri olduğunda bunları açıklamaları için izin veririm.	()	()	()	()	()
A-3	Kişisel haklarımıza yönelik davranışlar boyutunda:					
9	Bütün öğrencilerimle diyalog kurarım.	()	()	()	()	()
10	Öğrencilerimin sınıf ortamında bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	()	()	()	()	()
11	Öğrencilerimin amaçlarına ve fikirlerine saygı gösteririm.	()	()	()	()	()
12	Seçim yapmaları gerektiğinde öğrencilerimin seçimlerine saygı duyarım.	()	()	()	()	()
A-4	Çok kültürlülük algısına yönelik davranışlar boyutunda:					
13	Farklı yörelerden gelen öğrencilerim arasında ayırım yapmam.	()	()	()	()	()
14	Öğrencilerimi, kendi değer yargılarıyla uyuşmayan şeyleri yapmaları hususunda zorlamam.	()	()	()	()	()
15	Farklı bölgelerden gelen öğrencilerime eşit davranırım.	()	()	()	()	()
16	Öğrencilerimin farklı kültürleri tanımalarına imkân sağlarım.	()	()	()	()	()

B. SINIF ORTAMI VE SINIF İÇİ ETKİNLİKLER:

		Kesinlikle katılımıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
B-1	Sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemeler boyutunda:					
17	Sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü hareketlerde bulunmam.	()	()	()	()	()
18	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerime eşit derecede söz hakkı veririm.	()	()	()	()	()
19	Derslerimde rekabetten uzak, işbirlikçi bir öğrenme ortamı vardır.	()	()	()	()	()
20	Sınıfa ya da ortak çalışma alanlarına yapılacak düzenlemelerde öğrencilerimin beğenilerine ve görüşlerine önem veririm.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilerimin sınıfta oturacakları yeri kendilerinin seçmesine izin veririm.	()	()	()	()	()
B-2	Sınıf ortamında demokratik tutum boyutunda:					
22	Sınıfla ilgili alınacak kararlara öğrencilerimi de dâhil ederim.	()	()	()	()	()
23	Derslerde örnek verirken farklı din, dil ve etnik kökenlere yer vermeye çalışırım.	()	()	()	()	()
24	Sınıf başkanı, sınıf temsilcisi, sosyal kulüpler gibi görevlere öğrenci seçimini demokratik ortamda öğrencilerimin fikirlerini alarak yaparım.	()	()	()	()	()
25	Grup çalışmalarında, grupları öğrencilerimin oluşturmasına izin veririm.	()	()	()	()	()
B-3	Sınıf içi etkinliklerde duyarlılık ve çok kültürlülük algısı boyutunda:					
26	Öğrencilerimin derse katılımını sağlamak için çaba harcarım.	()	()	()	()	()
27	Öğrencilerimi sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılma konusunda teşvik ederim, ancak bu konuda zorlama yapmam.	()	()	()	()	()
28	Grup çalışmaları için grupları oluştururken farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelmesine özen gösteririm.	()	()	()	()	()
29	Sınıf içi etkinliklerde farklı fikirlerin paylaşılmasına uygun ortam sağlarım.	()	()	()	()	()
B-4	Sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkiler boyutunda:					
30	Sınıf içindeki demokratik süreçte azınlığın haklarını korumaya çalışırım.	()	()	()	()	()
31	Yapılan çalışmalarda öğrencilerimi işbirliğine yönlendiririm.	()	()	()	()	()
32	Öğrencilerim söz aldığı anda birbirlerini saygıyla dinlemeleri için olumlu bir ortam yaratırım.	()	()	()	()	()
33	Öğrencilerimi arkadaşlarına yardım etmeleri konusunda teşvik ederim.	()	()	()	()	()

C. ÖĞRENCİLER ARASI İLİŞKİLER VE SINIF DIŞI ETKİNLİKLER

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
34	Topluma saygı ve toplumsal olaylara duyarlılık konularında öğrencilerime örnek olmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
35	Öğrencilerimin gelişimi için mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri takip ederim.	()	()	()	()	()
36	Öğrencilerimi farklı kitap ve gazeteleri okumaları konusunda teşvik ederim.	()	()	()	()	()
37	Öğrencilerimin farklı din, dil ya da kültürlere sahip arkadaşlarına karşı ayrımcılık yapmalarını önlemeye çalışırım.	()	()	()	()	()
38	Öğrencilerime söyleneni yapmak yerine düşünerek yapacakları bir ortam yaratmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
39	Öğrencilerim farklı görüşlere sahip olduklarında, birbirlerinin görüşlerine saygı duymaları için onları desteklerim.	()	()	()	()	()
40	Demokrasi eğitimi açısından Okul Meclisi seçimlerinin gerekliliğine inanıyorum.	()	()	()	()	()



İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DEMOKRATİK FARKINDALIĞIN ARAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANKET FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu anket, “İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılması” konulu bir Yüksek Lisans Tez çalışmasının veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin; demokratik vatandaşlık, insan hakları, topluma saygı ve duyarlılık, eşitlik, hoşgörü ve çok kültürlülük algıları konularındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Anket yoluyla elde edilen bilgiler **sadece bilimsel amaçla kullanılacak** ve **tamamen gizli kalacaktır**. İsim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her konunun karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını (X) şeklinde işaretleyiniz. Hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmamanız araştırma açısından önemlidir. Anketi içtenlikle cevaplayacağınıza olan inancımı belirtir, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi YLP Öğrencisi

Aydan YILDIRANTOPÇU
aydan@ingilizceogretmeni.com

1) Cinsiyetiniz

1. () Kız 2. () Erkek

2) Sınıfınız

1. () 6. sınıf 2. () 7. sınıf 3. () 8. Sınıf

3) Okulunuzun adı :

A. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ:

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
A-1	Değer ve hoşgörüye yönelik davranışlar boyutunda:					
1	Öğretmenlerimiz bize birey olarak değer verir.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerimiz bize güvenir ve bunu bize her fırsatta yansıtır.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerimiz davranışlarımıza hoşgörü ile yaklaşır.	()	()	()	()	()
4	Öğretmenlerimiz sahip olduğumuz farklı değerlerimizi bize zenginliğimiz olarak yansıtır.	()	()	()	()	()
A-2	Demokrasi ve duyarlılığa yönelik davranışlar boyutunda:					
5	Öğretmenlerimiz sınıf ortamındaki konularla ilgili kişisel düşüncelerimize önem verir.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenlerimiz sorunlarımız ne olursa olsun bizi anlamaya çalışır.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenlerimiz aramızda cinsiyet ayrımı yapmaz.	()	()	()	()	()
8	Öğretmenlerimiz çeşitli konularla ilgili uyuşmayan fikirlerimiz olduğunda bunları açıklamamıza izin verir.	()	()	()	()	()
A-3	Kişisel haklarımıza yönelik davranışlar boyutunda:					
9	Öğretmenlerimiz hepimizle diyalog kurar.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlerimiz sınıf ortamında bireysel farklılıklarımızı dikkate alır.	()	()	()	()	()
11	Öğretmenlerimiz amaçlarımıza ve fikirlerimize saygı gösterir.	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlerimiz seçim yapmamız gerektiğinde seçimlerimize saygı duyar.	()	()	()	()	()
A-4	Çok kültürlülük algısına yönelik davranışlar boyutunda:					
13	Öğretmenlerimiz farklı yörelerden gelen biz öğrenciler arasında ayırım yapmaz.	()	()	()	()	()
14	Öğretmenlerimiz kendi değer yargılarımızla uyuşmayan şeyleri yapmamız için bizi zorlamaz.	()	()	()	()	()
15	Öğretmenlerimiz farklı bölgelerden öğrencilere eşit davranır.	()	()	()	()	()
16	Öğretmenlerimiz farklı kültürleri tanımamıza imkân sağlar.	()	()	()	()	()

B. SINIF ORTAMI VE SINIF İÇİ ETKİNLİKLER:

		Kesin- likle katılmıy- orum	Katıl- mıyo- rum	Kısmen Katılı- yorum	Katı- lıyorum	Tama- men katılı- yorum
B-1	Sınıf ortamında ilişkiler ve yapılan düzenlemeler boyutunda:					
17	Öğretmenlerimiz sınıfta bizi küçük düşürücü hareketlerde bulunmaz.	()	()	()	()	()
18	Öğretmenlerimiz sınıf içi etkinliklerde bize eşit derecede söz hakkı verir.	()	()	()	()	()
19	Derslerimizde rekabetten uzak, işbirlikçi bir öğrenme ortamı vardır.	()	()	()	()	()
20	Sınıfa ya da ortak çalışma alanlarına yapılacak düzenlemelerde öğretmenlerimiz bizim beğenilerimize ve görüşlerimize önem verir.	()	()	()	()	()
21	Öğretmenlerimiz sınıfta oturacağımız yeri kendimizin seçmesine izin verir.	()	()	()	()	()
B-2	Sınıf ortamında demokratik tutum boyutunda:					
22	Öğretmenlerimiz sınıfla ilgili alınacak kararlara bizi de dâhil eder.	()	()	()	()	()
23	Öğretmenlerimiz derslerde örnek verirken farklı din, dil ve etnik kökenlere yer vermeye çalışır.	()	()	()	()	()
24	Öğretmenlerimiz sınıf başkanı, sınıf temsilcisi, sosyal kulüpler gibi görevlere öğrenci seçimini demokratik ortamda bizim fikirlerimizi alarak yapar.	()	()	()	()	()
25	Öğretmenlerimiz grupları kendimizin oluşturmaya izin verir.	()	()	()	()	()
B-3	Sınıf içi etkinliklerde duyarlılık ve çok kültürlülük algısı boyutunda:					
26	Öğretmenlerimiz derse katılımımızı sağlamak için çaba harcar.	()	()	()	()	()
27	Öğretmenlerimiz sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılma konusunda bizi teşvik eder, ancak bu konuda zorlama yapmaz.	()	()	()	()	()
28	Öğretmenlerimiz grup çalışmaları için grupları oluştururken farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelmesine özen gösterir.	()	()	()	()	()
29	Öğretmenlerimiz sınıf içi etkinliklerde farklı fikirlerin paylaşılmasına uygun ortam sağlar.	()	()	()	()	()
B-4	Sınıf içi etkinliklerde kişiler arası ilişkiler boyutunda:					
30	Öğretmenlerimiz sınıf içindeki demokratik süreçte azınlığın haklarını korumaya çalışır.	()	()	()	()	()
31	Öğretmenlerimiz yaptığımız çalışmalarda bizleri işbirliğine yönlendirir.	()	()	()	()	()
32	Öğretmenlerimiz söz aldığımızda birbirimizi saygıyla dinlememiz için olumlu bir ortam yaratır.	()	()	()	()	()
33	Öğretmenlerimiz arkadaşlarımıza yardım etmemiz konusunda bizi teşvik eder.	()	()	()	()	()

C. ÖĞRENCİLER ARASI İLİŞKİLER VE SINIF DIŞI ETKİNLİKLER

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
34	Öğretmenlerimiz topluma saygı ve toplumsal olaylara duyarlılık konularında bize örnek olmaya çalışır.	()	()	()	()	()
35	Öğretmenlerimiz gelişimimiz için mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri takip eder.	()	()	()	()	()
36	Öğretmenlerimiz farklı kitap ve gazeteleri okumamız konusunda bizi teşvik eder.	()	()	()	()	()
37	Öğretmenlerimiz farklı din, dil ya da kültürlere sahip arkadaşlarımıza karşı ayrımcılık yapmamızı önlemeye çalışır.	()	()	()	()	()
38	Öğretmenlerimiz söyleneni yapmak yerine düşünerek yapacağımız bir ortam yaratmaya çalışır.	()	()	()	()	()
39	Öğretmenlerimiz farklı görüşlere sahip olduğumuzda, birbirimizin görüşlerine saygı duymamız için bizi destekler.	()	()	()	()	()
40	Demokrasi eğitimi açısından Okul Meclisi seçimlerinin gerekliliğine inanıyorum.	()	()	()	()	()



İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DEMOKRATİK FARKINDALIĞIN ARAŞTIRILMASINA İLİŞKİN “VATANDAŞLIK ve İNSAN HAKLARI DERSİ” ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmen arkadaşım,

Bu görüşme formu, “İlköğretim Okullarında Demokratik Farkındalığın Araştırılması” konulu bir Yüksek Lisans Tez çalışmasının veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; demokratik farkındalık hususunda görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma yoluyla elde edilen bilgiler **sadece bilimsel amaçla kullanılacak** ve **tamamen gizli kalacaktır.** İsim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruyla ilgili görüşlerinizi, soruların altındaki boşluklara yazınız. Hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmamanız araştırma açısından önemlidir. Soruları içtenlikle cevaplayacağınıza olan inancımı belirtir, değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi YLP Öğrencisi

Aydan YILDIRANTOPÇU
aydan@ingilizceogretmeni.com

- 1. Cinsiyetiniz:** 1. () Kadın 2. () Erkek
- 2. Yaşınız:** 1. () 25 ve altı 2. () 26-30 3. () 31-35
4. () 36-40 5. () 41-45 6. () 46 ve üstü
- 3. Meslekteki kıdeminiz:**
1. () 1 – 5 yıl 2. () 6 – 10 yıl 3. () 11 – 15 yıl
4. () 16 – 20 yıl 5. () 20 yıldan fazla
- 4. Görev yaptığınız kurumun adı:**

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfta öğrencilerin yerleşimini nelere dikkat ederek yapıyorsunuz?
2. Sınıfta yapılan grup etkinliklerinde nelere dikkat ediyorsunuz?
3. Ders işlerken verdiğiniz örneklerde nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Sınıfınızda sınıf başkanı, başkan yardımcısı, sınıf temsilcisi ve sosyal kulüp üyeleri nasıl seçiliyor?
5. Farklı çevrelerden ve sosyo-ekonomik sınıftan gelen velilerle görüşmelerinizde nelere dikkat ediyorsunuz?

6. Okullarda okul meclislerinin oluşturulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

7. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi” nin içeriği ve öğrencilerde hedeflenen demokrasi kültürünü ne ölçüde oluşturup/oluşturmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

İNSAN HAKLARI EVRENSEL BİLDİRGESİ

10 Aralık 1948

Önsöz

İnsanlık topluluğunun bütün üyelerinde bulunan onurun; eşit ve başkasına aktarılamaz hakların tanınması, dünyada özgürlük, adalet ve barışın temeli olduğu, insan haklarının tanınmaması ve hor görülmesi insanlık vicdanını isyana yönelten zorbalıklara yol açmış olduğu ve insanları korku ve yoksulluktan kurtulmuş, söz ve inanç özgürlüğüne kavuşmuş bir dünya kurulması insanoğlunun en yüksek ideali olarak ilan edilmesi olduğu, insanın baskıya, baskı yönetimine karşı son çözüm olarak ayaklanmak zorunda kalmaması için, insan haklarının bir hukuk düzeniyle korunması bir zorunluluk olduğu, devletlerarasında dostça ilişkilerin geliştirilmesi zorunlu olduğu, Birleşmiş Milletleri Halkları Antlaşma'da, insanın temel haklarına, insan kişiliğinin onur ve değerine, erkek ve kadınların eşitliğine olan inançlarını bir kez daha açıklamış oldukları ve toplumsal ilerlemeyi kolaylaştırmaya, daha geniş bir özgürlük içerisinde, daha iyi yaşam koşulları oluşturmaya karar verdiklerini bildirmiş buldukları, üye devletler, Birleşmiş Milletler örgütü ile işbirliği yaparak, insan haklarına ve temel özgürlüklere bütün dünyaca saygı gösterilmesinin sağlanmasını üstlenmiş oldukları, bu hak ve özgürlüklerin herkesçe özdeş biçimde anlaşılması, yukarıdaki üstlenmenin yerine getirilmesi açısından çok büyük önem taşıdığı için,

Genel Kurul

Toplumun her bir birey ve her bir organının, bu Bildirge'yi her zaman göz önünde tutarak, söz konusu hak ve özgürlüklere saygıyı geliştirmek için eğitim ve öğretim yoluyla ve gerek üye devletlerin halkları arasında, gerek üye devletlerin yönetimi altındaki bölgelerin halkları arasında bu hak ve özgürlüklerin evrensel ve etkin biçimde benimsenmesi ve uygulaması için giderek gelişen ulusal ve uluslararası önlemler aracılığıyla harcayacağı çabalarda bütün halklar ve devletler için ortak standart olarak işbu Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'ni ilan eder.

Madde 1: Bütün insanlar özgür; onur ve hakları yönünden eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşçe davranmalıdırlar.

Madde 2: Herkes, ırk, renk, cins, dil, din, siyasal ya da her hangi bir başka inanç, ulusal ya da toplumsal köken, varlıklılık, doğuş ya da herhangi bir başka ayırım gözetilmeksizin bu Bildirge'de açıklanan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Bundan başka, ister bağımsız ülke uyruğu olsun, isterse bağımlı, özerk olmayan ya da başka bir egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke uyruğu olsun, bir kişi hakkında, uyruğu bulunduğu devlet ya da ülkenin siyasal, adli ya da uluslararası durumu bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir.

Madde 3: Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır.

Madde 4: Hiç kimse köle ya da kul olarak kullanılamaz; kölelik ve köle alım satımı her türlü biçimiyle yasaktır.

Madde 5: Hiç kimse işkenceye ya da acımasız, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza ya da muameleye uğratılamaz.

Madde 6: Herkes, nerede olursa olsun, kişiliğinin tanınması hakkına sahiptir.

Madde 7: Yasa önünde herkes eşittir ve herkes ayırım gözetilmeksizin yasanın koruyuculuğundan eşit olarak yararlanma hakkını taşır. Herkesin, bu Bildirge'ye aykırı her türlü ayırma ve bu tür ayırım gözetici işlemler için yapılacak her türlü kışkırtmaya karşı eşit korunma hakkı vardır.

Madde 8: Her kişinin, kendisine Anayasa ya da yasa ile tanınan temel haklara aykırı işlemlere karşı ilgili ulusal mahkemelerin etkin koruyucu önlemlerinden yararlanma hakkı vardır.

Madde 9: Hiç kimse, keyfi olarak tutuklanamaz, alıkonulamaz, sürülemez.

Madde 10: Herkes, haklarının ve ödevlerinin ya da kendisine yöneltilen ve ceza niteliği taşıyan herhangi bir suçlamanın saptanmasında, davanın bağımsız ve tarafsız bir mahkemece, tam bir eşitlikle, adil ve açık olarak görülmesi hakkına sahiptir.

Madde 11: (1) Bir suç işlemekten sanık herkes, savunması için kendisine gerekli bütün güvencenin sağlanmış bulunduğu açık bir yargılama ile yasaca suçlu olduğu saptanmadıkça, suçsuz sayılır.

(2) Hiç kimse, gerçekleştiği sırada ulusal ya da uluslararası hukuka göre suç oluşturmamayan eylem ya da ihmalden dolayı mahkûm edilemez. Yine hiç kimseye, suçun işlendiği sırada uygulanan cezadan daha ağır bir ceza verilemez.

Madde 12: Hiç kimse, özel yaşamı, ailesi, konutu ya da yazışması konularında keyfi müdahaleye, onuruna ve adına karşı saldırıya uğrayamaz. Herkesin, bu müdahale ve saldırılara karşı yasa ile korunmaya hakkı vardır.

Madde 13: (1) Herkes, herhangi bir devletin sınırları içinde özgürce dolaşma ve oturma hakkına sahiptir.

(2) Herkes, kendi ülkesi dâhil herhangi bir ülkeden ayrılma ya da kendi ülkesine yeniden dönme hakkına sahiptir.

Madde 14: (1) Herkesin, zulüm karşısında, başka ülkelere sığınma hakkı vardır.

(2) Bu hak, adi bir suçla ya da Birleşmiş Milletler ilke ve amaçlarına aykırı eylemlerle ilgili kovuşturmalarda halinde, ileri sürülemez.

Madde 15: (1) Herkesin bir yurttaşlığa hakkı vardır.

(2) Hiç kimse, yurttaşlığından ya da yurttaşlığını değiştirme hakkından keyfi bir biçimde yoksun bırakılamaz.

Madde 16: (1) Evlenme çağına gelen her erkek ve kadın, ırk, uyruk ya da din bakımından hiçbir sınırlamaya bağlı olmaksızın evlenme ve aile kurma hakkına sahiptir. Söz konusu kişiler, evlenme konusunda, evlilik süresince ve evliliğin sona ermesinde eşit haklara sahiptirler.

(2) Evlenme ancak, evleneceklerin özgür ve tam rızası ile gerçekleştirilebilir.

(3) Aile toplumun doğal ve temel ögesidir ve toplum ve devletçe korunur.

Madde 17: (1) Herkesin, tek başına ya da başkalarıyla birlikte mal ve mülk edinme hakkı vardır.

(2) Hiç kimse keyfi olarak mal ve mülkünden yoksun bırakılamaz.

Madde 18: Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır; bu hak din ya da inanç değiştirme; dinini ya da inancını tek başına ya da topluca, açık ya da özel olarak öğretim, uygulama, tapınma ve anma bağlamında açığa vurma özgürlüğünü içerir.

Madde 19: Herkesin düşün ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır; bu özgürlük düşüncelerinden dolayı rahatsız edilmemek, ülke sınırları söz konusu olmaksızın bilgi ve düşünceleri her araçta arama, elde etme ve yayma hakkını içerir.

Madde 20: (1) Herkesin barışçıl biçimde toplanma ve dernek kurma özgürlüğü vardır.

(2) Hiç kimse bir derneğe girmeğe zorlanamaz.

Madde 21: (1) Herkesin, doğrudan ya da özgürce seçilmiş kişiler aracılığıyla ülkesinin kamu yönetimine katılma hakkı vardır.

(2) Herkes ülkesinin kamu hizmetlerinden eşit olarak yararlanma hakkına sahiptir.

(3) Halkın iradesi, hükümet erkinin temelidir; bu irade, gizli ya da buna denk bir yöntemle yapılacak ve genel ve eşit oy verme yoluyla gerçekleşecek olan dönemsel ve dürüst seçimle belirir.

Madde 22: Her kişinin, toplumun bir üyesi olarak, sosyal güvenliğe; onuru için ve kişiliğinin özgürce gelişmesi için zorunlu olan ekonomik, toplumsal ve kültürel hakların, ulusal çaba ve uluslararası işbirliği yoluyla ve her devletin örgütleriyle ve kaynaklarıyla orantılı olarak gerçekleştirilmesine hakkı vardır.

Madde 23: (1) Herkesin çalışmaya, işini özgürce seçmeye, adil ve elverişli çalışma koşullarına ve işsizlikten korunmaya hakkı vardır.

(2) Herkesin hiçbir ayırım gözetilmeksizin, eşit çalışma karşılığı eşit ücrete hakkı vardır.

(3) Çalışan herkesin, kendisine ve ailesine insanlık onuruna uygun bir yasayış sağlayan, gerekirse her türlü sosyal güvenlik araçlarıyla da desteklenen bir ücrete hakkı vardır. (4)

Herkesin, çıkarlarının korunması için başkaları ile birlikte sendika kurmaya ve kurulu bir sendikaya katılmaya hakkı vardır.

Madde 24: Herkesin, çalışma saatlerinin makul ölçüde sınırlandırılması ve belirli aralıklarla ücretli izin dâhil olmak üzere, dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme hakkı vardır.

Madde 25: (1) Herkesin gerek kendisi, gerek ailesi için yiyecek, giyecek, konut, sağlıksal bakım, gerekli toplumsal hizmetler de içinde olmak üzere sağlığına ve esenliğine uygun bir yaşam düzeyine; işsizlik, hastalık, sakatlık, dulluk, yaşlılıkta ya da geçim olanaklarından kendi iradesi dışında yoksul kaldığı başka durumlarda, güvenliğe hakkı vardır.

(2) Analık ve çocukluk özel bakım ve yardım hakkı doğurur. Bütün çocuklar, ister evlilik içinde, ister evlilik dışında doğsunlar, eşit sosyal güvenlikten yararlanırlar.

Madde 26: (1) Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yüksek öğretim, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

(2) Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

(3) Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türü için öncelikli seçme hakkına sahiptir.

Madde 27: (1) Herkes, toplumun kültürel etkinliklerine özgürce katılma, güzel sanatları tatma, bilim alanındaki ilerlemelerden ve bunların nimetlerinden yararlanma hakkına sahiptir.

(2) Herkesin, sahibi bulunduğu her türlü bilim, yazın ya da sanat yapıtlarından kaynaklanan ahlaki ve maddi çıkarlarının korunmasına hakkı vardır.

Madde 28: Herkesin, bu Bildirge'de yer alan hak ve özgürlüklerin tam olarak uygulanmasını sağlayacak bir toplumsal ve uluslararası düzene hakkı vardır.

Madde 29: (1) Herkesin, kişiliğinin özgürce ve tam gelişmesine olanak sağlayan topluluğa karşı ödevleri vardır.

(2) Herkes, haklarını kullanmak ya da özgürlüklerinden yararlanmak konusunda, salt başkalarının hak ve özgürlüklerinin tanınmasını ve bunlara saygı gösterilmesini sağlamak amacıyla ve demokratik bir toplumda törenin, düzenin ve genel esenliğin haklı gereklerini karşılamak için yasa ile saptanmış olan sınırlamalara bağlıdır.

(3) Bu hak ve özgürlükler, hiçbir biçimde, Birleşmiş Milletler'in amaç ve ilkelerine aykırı olarak kullanılamaz.

Madde 30: Bu Bildirge'nin hiçbir unsuru, içinde açıklanan hak ve özgürlüklerin bir devlet, topluluk ya da bireyce ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir etkinlik ya da girişime hak verir biçimde yorumlanamaz.

ÖNSÖZ

Bu Sözleşmeye Taraf Devletler:

Birleşmiş Milletler Antlaşmasında ilan edilen ilkeler uyarınca insanlık ailesinin tüm üyelerinin, doğuştan varlıklarına özgü bulunan haysiyetle birlikte eşit ve devredilemez haklara sahip olmalarının tanınmasının, dünyada özgürlük, adalet ve barışın temeli olduğunu düşünerek,

Birleşmiş Milletler halklarının, insanın temel haklarına ve bireyin, insan olarak taşıdığı haysiyet ve değere olan kesin inançlarını Birleşmiş Milletler Antlaşmasında bir kez daha doğrulamış olduklarını ve daha geniş bir özgürlük ortamında toplumsal ilerleme ve daha iyi bir yaşam düzeyi sağlama yolundaki kararlılıklarını hatırla tutarak,

Birleşmiş Milletlerin, İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde ve Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmelerinde herkesin, bu metinlerde yer alan hak ve özgürlüklerden ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuştan veya başka durumdan kaynaklanan ayrımlar dâhil, hiçbir ayırım gözetilmeksizin yararlanma hakkına sahip olduklarını benimsediklerini ve ilan ettiklerini kabul ederek,

Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde, Birleşmiş Milletlerin, çocukların özel ilgi ve yardıma hakkı olduğunu ilan ettiğini anımsayarak,

Toplumun temel birimi olan ve tüm üyelerinin ve özellikle çocukların gelişmeleri ve esenlikleri için doğal ortamı oluşturan ailenin toplum içinde kendisinden beklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli koruma ve yardımı görmesinin zorunluluğuna inanmış olarak,

Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliğini kabul ederek,

Çocuğun toplumda bireysel bir yaşantı sürdürebilmesi için her yönüyle hazırlanmasının ve Birleşmiş Milletler Antlaşmasında ilan edilen ülküler ve özellikle barış,

değerbilirlik, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin gerekliliğini göz önünde bulundurarak,

ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME

Çocuğa özel bir ilgi gösterme gerekliliğinin, 1924 tarihli, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisinde ve 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisinde belirtildiğini ve İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde, Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde (özellikle 23 ve 24 üncü maddelerinde) ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmede (özellikle 10 uncu maddesinde) ve çocukların esenliği ile ilgili uzman kuruluşların ve uluslararası örgütlerin kurucu ve ilgili belgelerinde tanındığını hatırd tutarak, Çocuk Hakları Bildirisinde de belirtildiği gibi "çocuğun gerek bedensel gerek zihinsel bakımdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal korumayı da içeren özel güvence ve koruma gereksiniminin bulunduğunu hatırd tutarak, Ulusal ve uluslararası düzeyde çocukları aile yanına yerleştirme ve evlat edinmeye de özel atıfta bulunan Çocuğun Korunması ve Esenliğine İlişkin Toplumsal ve Hukuksal İlkeler Bildirisi; Çocuk Mahkemelerinin Yönetimi Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Beijing Kuralları) ve Acil Durumlarda ve Silahlı Çatışma Halinde Kadınların ve Çocukların Korunmasına ilişkin Bildirinin hükümlerini anımsayarak, Dünyadaki ülkelerin tümünde çok güç koşullar altında yaşayan ve bu nedenle özel bir ilgiye gereksinimi olan çocukların bulunduğu bilinci içinde, çocuğun korunması ve uyumlu gelişmesi bakımından her halkın kendine özgü geleneklerinin ve kültürel değerlerinin taşıdığı önemi göz önünde tutarak, her ülkedeki, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yaşama koşullarının iyileştirilmesi için uluslararası işbirliğinin taşıdığı önemin bilincinde olarak,

Aşağıdaki kurallar üzerinde anlaşmaya varmışlardır:

I.KISIM

Madde-1

Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Madde-2

1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasi ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırımı veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.

Madde-3

1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.

Madde-4

Taraf Devletler, bu Sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü yasal, idari ve diğer önlemleri alırlar. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin olarak, Taraf Devletler eldeki kaynaklarını ola-bildiğince geniş tutarak, gerekirse uluslararası işbirliği çerçevesinde bu tür önlemler alırlar.

Madde-5

Taraf Devletler, bu Sözleşmenin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ile uyumlu olarak, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ana-babanın, yerel gelenekler öngörüyorsa uzak aile veya topluluk üyelerinin, yasal vasilerinin veya çocuktan hukuken sorumlu öteki kişilerin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı gösterirler.

Madde-6

1. Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.
2. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Madde-7

1. Çocuk doğumdan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilecek ve doğumdan itibaren bir isim hakkına, bir vatandaşlık kazanma hakkına ve mümkün olduğu ölçüde ana-babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahip olacaktır.
2. Taraf Devletler, özellikle çocuğun tabiiyetsiz kalması söz konusu olduğunda kendi ulusal hukuklarına ve ilgili uluslararası belgeler çerçevesinde üstlendikleri yükümlülüklerine uygun olarak bu hakların işlerlik kazanmasını taahhüt ederler.

Madde-8

1. Taraf Devletler, yasanın tanıdığı şekliyle çocuğun kimliğini; tabiiyeti, ismi ve aile bağları dâhil, koruma hakkına saygı göstermeyi ve bu konuda yasa dışı müdahalelerde bulunmamayı taahhüt ederler.
2. Çocuğun kimliğinin unsurlarının bazılarında veya tümünden yasaya aykırı olarak yoksun bırakılması halinde, Taraf Devletler çocuğun kimliğine süratle yeniden kavuşturulması amacıyla gerekli yardım ve korumada bulunurlar.

Madde-9

1. Yetkili makamlar uygulanabilir yasa ve usullere göre ve temyiz yolu açık olarak, ayrılığın çocuğun yüksek yararına olduğu yolunda karar vermedikçe, Taraf Devletler, çocuğun; ana-babasından, onların rızası dışında ayrılmamasını güvence altına alırlar. Ancak, ana-babası tarafından çocuğun kötü muameleye maruz bırakılması ya da ihmal

edilmesi durumlarında ya da ana-babanın birbirinden ayrı yaşaması nedeniyle çocuğun ikametgâhının belirlenmesi amacıyla karara varılması gerektiğinde, bu tür bir ayrılık kararı verilebilir.

2. Bu maddenin birinci fıkrası uyarınca girişilen her işlemde, ilgili bütün taraflara işleme katılma ve görüşlerini bildirme olanağı tanınır.

3. Taraf Devletler, ana-babasından veya bunlardan birinden ayrılmasına karar verilen çocuğun, kendi yüksek yararına aykırı olmadıkça, ana-babanın ikisiyle de düzenli bir biçimde kişisel ilişki kurma ve doğrudan görüşme hakkına saygı gösterirler.

4. Böyle bir ayrılık, bir Taraf Devlet tarafından girişilen ve çocuğun kendisinin ana veya babasının veya her ikisinin birden tutuklanmasını, hap-sini, sürgün, sınır dışı edilmesini veya ölümünü (ki buna devletin gözetimi altında iken nedeni ne olursa olsun meydana gelen ölüm dâhildir) tevlit eden herhangi benzer bir işlem sonucu olmuşsa, bu Taraf Devlet, istek üzerine ve çocuğun esenliğine zarar vermemek koşulu ile ana-babaya, çocuğa veya uygun olursa, ailenin bir başka üyesine, söz konusu aile bireyinin ya da bireylerinin bulunduğu yer hakkında gereken bilgiyi verecektir. Taraf Devletler, böyle bir istemin başlı başına sunulmasının ilgili kişi veya kişiler bakımından aleyhe hiç bir sonuç yaratmamasını ayrıca taahhüt ederler.

Madde-10

1. 9 uncu Maddenin 1 inci fıkrası uyarınca Taraf Devletlere düşen sorumluluğa uygun olarak, çocuk veya ana-babası tarafından, ailenin birleşmesi amaçlarıyla yapılan bir Taraf Devlet ülkesine girme ya da onu terk etme konusundaki her başvuru, Taraf Devletlerce olumlu, insani ve ivedi bir tutumla ele alınacaktır. Taraf Devletler, bu tür bir başvuru yapılmasının başvuru sahipleri veya aile üyeleri aleyhine sonuçlar yaratmamasını taahhüt ederler.

2. Ana-babası, ayrı devletlerde oturan bir çocuk olağanüstü durumlar hariç, hem ana hem de babası ile düzenli biçimde kişisel ilişkiler kurma ve doğrudan görüşme hakkına sahiptir. Bu nedenle ve 9 uncu maddenin 1 inci fıkrasına göre Taraf Devletlere düşen sorumluluğa uygun olarak, Taraf Devletler çocuğun ve ana-babasının Taraf Devletlerin ülkeleri dâhil herhangi bir ülkeyi terk etmeye ve kendi ülkelerine dönme hakkına saygı gösterirler. Herhangi bir ülkeyi terk etme hakkı, yalnızca yasada öngörüldüğü gibi ve ulusal güvenliği, kamu düzenini, kamu sağlığı ve ahlak veya başkalarının hak ve özgürlüklerini korumak

amacı ile ve iş bu Sözleşme ile tanınan öteki haklarla bağdaştığı ölçüde kısıtlamalara konu olabilir.

Madde-11

1. Taraf Devletler, çocukların yasadışı yollarla ülke dışına çıkarılıp geri döndürülmemesi halleriyle mücadele için önlemler alırlar.
2. Bu amaçla Taraf Devletler iki ya da çok taraflı anlaşmalar yapılmasını ya da mevcut anlaşmalara katılmayı teşvik ederler.

Madde-12

1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.
2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.

Madde-13

1. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırları ile bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.
2. Bu hakkın kullanılması yalnızca:
 - a)Başkasının haklarına ve itibarına saygı,
 - b) Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülme ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.

Madde-14

1. Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.
2. Taraf Devletler, ana-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.

3. Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülme ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlaki ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.

Madde-15

1. Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.

2. Bu hakların kullanılması, ancak yasayla zorunlu kılınan ve demokratik bir toplumda gerekli olan ulusal güvenlik, kamu güvenliği, kamu düzeni yararına olarak ya da kamu sağlığı ve ahlakın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması amaçlarıyla yapılan sınırlamalardan başkalarıyla kısıtlanılamaz.

Madde-16

1. Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz.

2. Çocuğun bu tür müdahale ve saldırılara karşı yasa tarafından korunmaya hakkı vardır.

Madde-17

Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun;

Özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar. Bu amaçla Taraf Devletler:

a) Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararı olan ve 29 uncu maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler;

b) Çeşitli kültürel, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bu türde bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla uluslararası işbirliğini teşvik ederler;

c) Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler;

d) Kitle iletişim araçlarını azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem göstermeleri konusunda teşvik ederler;

e) 13 ve 18 inci maddelerde yer alan kurallar göz önünde tutularak çocuğun esenliğine zarar verebilecek bilgi ve belgelere karşı korunması için uygun yönlendirici ilkeler geliştirilmesini teşvik ederler.

Madde-18

1. Taraf Devletler, çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler. Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana-babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilere düşer. Bu kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket ederler.
2. Bu Sözleşmede belirtilen hakların güvence altına alınması ve geliştirilmesi için Taraf Devletler, çocuğun yetiştirilmesi konusundaki sorumluluklarını kullanmada ana-baba ve yasal vasilerin durumlarına uygun yardım yapar ve çocukların bakımı ile görevli kuruluşların, faaliyetlerin ve hizmetlerin gelişmesini sağlarlar.
3. Taraf Devletler, çalışan ana-babanın, çocuk bakım hizmet ve tesislerinden, çocuklarının da bu hizmet ve tesislerden yararlanma hakkını sağlamak için uygun olan her türlü önlemi alırlar.

Madde-19

1. Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.
2. Bu tür koruyucu önlemler; burada tanımlanmış olan çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi, yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemleri ve uygun olduğu takdirde adliyenin işe el koyması olduğu kadar durumun gereklerine göre çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere, gereken desteği sağlamak amacı ile sosyal programların düzenlenmesi için etkin usulleri de içermelidir.

Madde-20

1. Geçici ve sürekli olarak aile çevresinden yoksun kalan veya kendi yararına olarak bu ortamda bırakılması kabul edilmeyen her çocuk, Devletten özel koruma ve yardım görme hakkına sahip olacaktır.
2. Taraf Devletler bu durumdaki bir çocuk için kendi ulusal yasalarına göre, uygun olan bakımı sağlayacaklardır.

3. Bu tür bakım, başkaca benzerleri yanında, bakıcı aile yanına verme, İslam Hukukunda kefalet (kafalah), evlat edinme ya da gerekiyorsa çocuk bakımı amacı güden uygun kuruluşlara yerleştirmeyi de içerir. Çözümler düşünülürken, çocuğun yetiştirilmesinde sürekliliğin korunmasına ve çocuğun etnik, dinsel, kültürel ve dil kimliğine gereken saygı gösterilecektir.

Madde-21

Evlat edinme sistemini kabul eden ve/veya buna izin veren Taraf Devletler, çocuğun en yüksek yararlarının temel düşünce olduğunu kabul edecek ve aşağıdaki ilkeleri gerçekleştireceklerdir:

- a) Bir çocuğun evlat edinilmesine ancak yetkili makam karar verir. Bu makam uygulanabilir yasa ve usullere göre ve güvenilir tüm bilgilerin ışığında; çocuğun, ana-babası, yakınları ve yasal vasisine göre durumunu göz önüne alarak ve gereken durumlarda tüm ilgililerle yapılacak görüşme sonucu onların da evlat edinme konusundaki onaylarını alma zorunluluğuna uyarak, kararını verir.
- b) Çocuğun kendi ülkesinde elverişli biçimde bakılması mümkün olmadığı veya evlat edinecek veya yanına yerleştirilecek aile bulunmadığı taktirde/ülkelerarası evlat edinmenin çocuk bakımından uygun bir çözüm olduğunu kabul ederler.
- c) Başka bir ülkede evlat edinilmesi düşünülen çocuğun, kendi ülkesinde mevcut evlat edinme durumuyla eşdeğer olan güvence ve ölçülerden yararlanmasını sağlarlar.
- d) Ülkelerarası evlat edinmede, yerleştirmenin ilgililer bakımından yasadışı para kazanma konusu olmaması için gereken bütün önlemleri alırlar.
- e) Bu maddedeki amaçları, uygun olduğu ölçüde, ikili ya da çok taraflı düzenleme veya anlaşmalarla teşvik ederler ve bu çerçevede, çocuğun başka bir ülkede yerleştirilmesinin yetkili makam veya organlar tarafından yürütülmesini güvenceye almak için çaba gösterirler.

Madde-22

1. Taraf Devletler, ister tek başına olsun isterse ana babası veya herhangi bir başka kimse ile birlikte bulunsun, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, bu Sözleşmede ve insan haklarına veya insani konulara ilişkin ve söz konusu Devletlerin taraf oldukları diğer Uluslararası

Sözleşmelerde tanınan ve bu duruma uygulanabilir nitelikte bulunan hakları kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için gerekli bütün önlemleri alırlar.

2. Bu nedenle, Taraf Devletler, uygun gördükleri ölçüde, Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve onunla işbirliği yapan hükümetler arası ve hükümet dışı yetkili başka kuruluşlarla bu durumda olan bir çocuğu korumak, ona yardım etmek, herhangi bir mülteci çocuğun ailesi ile yeniden bir araya gelebilmesi için ana-babası veya ailesinin başka üyeleri hakkında bilgi toplamak amacıyla işbirliğinde bulunurlar. Herhangi bir nedenle kendi aile çevresinden sürekli ya da geçici olarak ayrı düşmüş bir çocuğa bu Sözleşmeye göre tanınan koruma, aynı esaslar içinde, ana-babası ya da ailesinin başkaca üyelerinden hiçbirisi bulunmayan çocuğa da tanınacaktır.

Madde-23

1. Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler.

2. Taraf Devletler, özürlü çocukların özel bakımdan yararlanma hakkını tanırlar ve eldeki kaynakların yeterliliği ölçüsünde ve yapılan başvuru üzerine, yardımdan yararlanabilecek durumda olan çocuğa ve onun bakımından sorumlu olanlara, çocuğun durumu ve ana-babanın veya çocuğa bakanların içinde buldukları koşullara uygun düşecek yardımın yapılmasını teşvik ve taahhüt ederler.

3. Özürlü çocuğun, özel bakıma gereksinimi olduğu bilincinden hareketle bu maddenin 2 nci fıkrası uyarınca yapılması öngörülen yardım, çocuğun ana-babasının ya da çocuğa bakanların parasal (malı) durumları göz önüne alınarak, olanaklar ölçüsünde ücretsiz sağlanır. Bu yardım; özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.

4. Taraf Devletler, uluslararası işbirliği ruhu içinde, özürlü çocukların koruyucu sıhhi bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavileri alanlarına ilişkin gerekli bilgilerin alışverişi yanında, rehabilitasyon, eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerine ilişkin yöntemlerin bilgilerini de içerecek şekilde ve Taraf Devletlerin bu alanlardaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla bilgi dağıtımını ve bu bilgidен

yararlanmayı teşvik ederler. Bu bakımdan, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri, özellikle göz önüne alınır.

Madde-24

1. Taraf Devletler, çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterirler.

2. Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak uygulanmasını takip ederler ve özellikle:

a) Bebek ve çocuk ölüm oranlarının düşürülmesi;

b) Bütün çocuklara gerekli tıbbi yardımın ve tıbbi bakımın; temel sağlık hizmetlerinin geliştirilmesine önem verilerek sağlanması;

c) Temel sağlık hizmetleri çerçevesinde ve başka olanakların yanı sıra, kolayca bulunabilen tekniklerin kullanılması ve besleyici yiyecekler ve temiz içme suyu sağlanması yoluyla ve çevre kirlenmesinin tehlike ve zararlarını göz önüne alarak, hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele edilmesi;

d) Anneye doğum öncesi ve sonrası uygun bakımın sağlanması;

e) Bütün toplum kesimlerinin özellikle ana-babalar ve çocukların, çocuk sağlığı ve beslenmesi, anne sütü ile beslenmenin yararları, toplum ve çevre sağlığı ve kazaların önlenmesi konusunda temel bilgileri elde etmeleri ve bu bilgileri kullanmalarına yardımcı olunması;

f) Koruyucu sağlık bakımlarının, ana-babaya rehberliğini, aile planlanması eğitimi ve hizmetlerinin geliştirilmesi; amaçlarıyla uygun önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, çocukların sağlığı için zararlı geleneksel uygulamaların kaldırılması amacıyla uygun ve etkili her türlü önlemi alırlar.

4. Taraf Devletler, bu maddede tanınan hakkın tam olarak gerçekleştirilmesini tedricen sağlamak amacıyla uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi ve teşviki konusunda karşılıklı olarak söz verirler. Bu konuda gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

Madde-25

Taraf Devletler, yetkili makamlarca korunma ve bakım altına alma, bedensel ya da ruhsal tedavi amaçlarıyla hakkında bir yerleştirme tedbiri uygulanan çocuğun, gördüğü tedaviyi

ve yerleştirilmesine bağı diğer tım şartları belli aralıklarla gözden geçirme hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

Madde-26

1. Taraf Devletler, her çocuğun, sosyal sigorta dâhil, sosyal güvenlikden yararlanma hakkını tanır ve bu hakkın tam olarak gerçekleşmesini sağlamak için ulusal hukuklarına uygun, gerekli önlemleri alırlar.

2. Sosyal Güvenlik, çocuğun ve çocuğun bakımından sorumlu olanların kaynakları ve koşulları göz önüne alınarak ve çocuk tarafından ya da onun adına yapılan sosyal güvenlikden yararlanma başvurusuna ilişkin başkaca durumlar da göz önünde tutularak sağlanır.

Madde-27

1. Taraf Devletler, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu kabul ederler.

2. Çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarının sağlanması sorumluluğu; sahip oldukları imkânlar ve mali güçleri çerçevesinde öncelikle çocuğun ana-babasına veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere düşer.

3. Taraf Devletler, ulusal durumlarına göre ve olanakları ölçüsünde, ana-babaya ve çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere, çocuğun bu hakkının uygulanmasında yardımcı olmak amacıyla gerekli önlemleri alır ve gereksinim olduğu takdirde özellikle beslenme, giyim ve barınma konularında maddi yardım ve destek programları uygularlar.

4. Taraf Devletler, Taraf Devlet ülkesinde veya başka ülkede bulunsun; ana-babası veya çocuğa karşı mali sorumluluğu bulunan diğer kişiler tarafından, çocuğun bakım giderlerinin karşılanmasını sağlamak amacıyla her türlü uygun önlemi alırlar. Özellikle çocuğa karşı mali sorumluluğu olan kişinin, çocuğun ülkesinden başka bir ülkede yaşaması halinde, Taraf Devletler bu konuya ilişkin uluslararası anlaşmalara katılmayı veya bu tür anlaşmalar akdinin yanı sıra başkaca uygun düzenlemelerin yapılmasını teşvik ederler.

Madde-28

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda malı yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;

d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

Madde-29

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;

a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi,

2. Bu maddenin veya 28 inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin eğitim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

Madde-30

Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu Devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

Madde-31

1. Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.
2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.

Madde-32

1. Taraf Devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler.
2. Taraf Devletler, bu maddenin uygulamaya konulmasını sağlamak için yasal, idari, toplumsal ve eğitsel her önlemi alırlar. Bu amaçlar ve öteki uluslararası belgelerin ilgili hükümleri göz önünde tutularak, Taraf Devletler özellikle şu önlemleri alırlar:
 - a) İşe kabul için bir ya da birden çok asgari yaş sınırı tespit ederler;
 - b) Çalışmanın saat olarak süresi ve koşullarına ilişkin uygun düzenlemeleri yaparlar.
 - c) Bu maddenin etkili biçimde uygulanmasını sağlamak için ceza veya başka uygun yaptırımlar öngörürler.

Madde-33

Taraf Devletler, çocukların uluslararası anlaşmalarda tanımladığı biçimde uyuşturucu ve psikotrop maddelerin yasadışı kullanımına karşı korunması ve çocukların bu tür maddelerin yasadışı üretimi ve kaçakçılığı alanında kullanılmasını önlemek amacıyla, yasal, sosyal ve eğitsel niteliktekiler de dâhil olmak üzere, her türlü uygun önlemleri alırlar.

Madde-34

Taraf Devletler, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı koruma güvencesi verirler. Bu amaçla Taraf Devletler özellikle:

- a) Çocuğun yasadışı bir cinsel faaliyete girişmek üzere kandırılması veya zorlanmasını;
- b) Çocukların, fuhuş, ya da diğer yasadışı cinsel faaliyette bulundurulmasıyla sömürülmesini;
- c) Çocukların pornografik nitelikli gösterilerde ve malzemede kullanılarak sömürülmesini, önlemek amacıyla ulusal düzeyde ve ikili ile çok taraflı ilişkilerde gerekli her türlü önlemleri alırlar.

Madde-35

Taraf Devletler, her ne nedenle ve hangi biçimde olursa olsun, çocukların kaçırmaları, satılmaları veya fuhuşa konu olmalarını önlemek için ulusal düzeyde ve ikili ve çok yanlı ilişkilerde gereken her türlü önlemleri alırlar.

Madde-36

Taraf Devletler, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar.

Madde-37

Taraf Devletler aşağıdaki hususları sağlarlar:

- a) Hiçbir çocuk, işkence veya diğer zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezaya tabi tutulmayacaktır. On sekiz yaşından küçük olanlara, işledikleri suçlar nedeniyle idam cezası verilemeyeceği gibi salıverilme koşulu bulunmayan ömür boyu hapis cezası da verilmeyecektir.
- b) Hiçbir çocuk yasadışı ya da keyfi biçimde özgürlüğünden yoksun bırakılmayacaktır. Bir çocuğun tutuklanması, alıkonulması veya hapsi yasa gereği olacak ve ancak en son

başvurulacak bir önlem olarak düşünülüp, uygun olabilecek en kısa süre ile sınırlı tutulacaktır.

c) Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğa insancıl biçimde ve insan kişiliğinin özünde bulunan saygınlık ve kendi yaşındaki kişilerin gereksinimleri göz önünde tutularak davranılacaktır. Özgürlüğünden yoksun olan her çocuk, kendi yüksek yararı aksini gerektirmedikçe, özellikle yetişkinlerden ayrı tutulacak ve olağanüstü durumlar dışında ailesi ile yazışma ve görüşme yoluyla ilişki kurma hakkına sahip olacaktır.

d) Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuk, kısa zamanda yasal ve uygun olan diğer yardımlardan yararlanma hakkına sahip olacağı gibi özgürlüğünden yoksun bırakılmasının yasaya aykırılığını bir mahkeme veya diğer yetkili, bağımsız ve tarafsız makam önünde iddia etme ve böylesi bir işlemle ilgili olarak ivedi karar verilmesini isteme hakkına da sahip olacaktır.

Madde-38

1. Taraf Devletler, silahlı çatışma halinde kendilerine uygulanabilir olan uluslararası hukukun, çocukları da kapsayan insani kurallarına uymak ve uyulmasını sağlamak yükümlülüğünü üstlenirler.

2. Taraf Devletler, on beş yaşından küçüklerin çatışmalara doğrudan katılmaması için uygun olan bütün önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, özellikle on beş yaşına gelmemiş çocukları askere almaktan kaçınırlar. Taraf Devletler, on beş ile on sekiz yaş arasındaki çocukların silâh altına alınmaları gereken durumlarda, önceliği yaşça büyük olanlara vermek için çaba gösterirler.

4. Silahlı çatışmalarda sivil halkın korunmasına ilişkin uluslararası insani hukuk kuralları tarafından öngörülen yükümlülüklerine uygun olarak, Taraf Devletler, silahlı çatışmadan etkilenen çocuklara koruma ve bakım sağlamak amacıyla mümkün olan her türlü önlemi alırlar.

Madde-39

Taraf Devletler, her türlü ihmal, sömürü ya da suistimal, işkence ya da her türlü zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ya da ceza uygulaması ya da silahlı çatışma mağduru olan bir çocuğun, bedensel ve ruhsal bakımdan sağlığına yeniden kavuşması ve yeniden toplumla bütünleşebilmesini temin için uygun olan tüm önlemleri alırlar. Bu tür

sağlığa kavuşturma ve toplumla bütünleştirme, çocuğun sağlığını, özgüvenini ve saygınlığını geliştirici bir ortamda gerçekleştirilir.

Madde-40

1. Taraf Devletler, hakkında ceza yasasını ihlal ettiği iddia edilen ve bu nedenle itham edilen ya da ihlal ettiği kabul edilen her çocuğun; çocuğun yaşı ve yeniden topluma kazandırılmasının ve toplumda yapıcı rol üstlenmesinin arzu edilir olduğu hususları göz önünde bulundurularak, taşıdığı saygınlık ve değer duygusunu geliştirecek ve başkalarının da insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygı duymasını pekiştirecek nitelikte muamele görme hakkını kabul ederler.

2. Bu amaçla ve uluslararası belgelerin ilgili hükümleri göz önünde tutularak Taraf Devletler özellikle, şunları sağlarlar:

a) İşlendiği zaman ulusal ya da uluslararası hukukça yasaklanmamış bir eylem ya da ihmal nedeniyle hiçbir çocuk hakkında ceza yasasını ihlal ettiği iddiası ya da ithamı öne sürülemeyeceği gibi böyle bir ihlalde bulunduğu da kabul edilmeyecektir.

b) Hakkında ceza kanununu ihlal iddiası veya ithamı bulunan her çocuk aşağıdaki asgari güvencelere sahiptir:

i) Haklarındaki suçlama yasal olarak sabit oluncaya kadar masum sayılmak;

ii) Haklarındaki suçlamalardan kendilerinin hemen ve doğrudan doğruya;

ya da uygun düşen durumlarda ana-babaları ya da yasal vasileri kanalı ile haberli kılınmak ve savunmalarının hazırlanıp sunulmasında gerekli yasal ya da uygun olan başka yardımdan yararlanmak;

iii) Yetkili, bağımsız ve yansız bir makam ya da mahkeme önünde adli ya da başkaca uygun yardımdan yararlanarak ve özellikle çocuğun yaşı ve durumu göz önüne alınmak suretiyle kendisinin yüksek yararına aykırı olduğu saptanmadığı sürece, ana-babası veya yasal vasisi de hazır bulundurularak yasaya uygun biçimde adil bir duruşma ile konunun gecikmeksizin karara bağlanmasının sağlanması;

iv) Tanıklık etmek ya da suç ikrarında bulunmak için zorlanmamak; aleyhine olan tanıkları sorguya çekmek veya sorguya çekmiş olmak ve lehine olan tanıkların hazır bulunmasının ve sorgulanmasının eşit koşullarda sağlanması;

v) Ceza yasasını ihlal ettiği sonucuna varılması halinde, bu kararın ve bunun sonucu olarak alınan önlemlerin daha yüksek yetkili, bağımsız ve yansız bir makam ya da mahkeme önünde yasaya uygun olarak incelenmesi;

vi) Kullanılan dili anlamaması veya konuşamaması halinde çocuğun parasız çevirmen yardımından yararlanması;

vii) Kovuşturmanın her aşamasında özel hayatının gizliliğine tam saygı gösterilmesine hakkı olmak;

3. Taraf Devletler, hakkında ceza yasasını ihlal ettiği iddiası ileri sürülen, bununla itham edilen ya da ihlal ettiği kabul olunan çocuk bakımından, yalnızca ona uygulanabilir yasaların, usullerin, onunla ilgili makam ve kuruluşların oluşturulmasını teşvik edecek ve özellikle şu konularda çaba göstereceklerdir:

a) Ceza Yasasını ihlal konusunda asgari bir yaş sınırı belirleyerek, bu yaş sınırının altındaki çocuğun ceza ehliyetinin olmadığı kabulü;

b) Uygun bulunduğu ve istenilir olduğu takdirde, insan hakları ve yasal güvencelere tam saygı gösterilmesi koşulu ile bu tür çocuklar için adli kovuşturma olmaksızın önlemlerin alınması.

4. Koruma tedbiri, yönlendirme ve gözetim kararları, danışmanlık, şartlı salıverme, bakım için yerleştirme, eğitim ve meslek öğretme programları ve diğer kurumsal bakım seçenekleri gibi çeşitli düzenlemelerin uygulanmasında, çocuklara durumları ve suçları ile orantılı ve kendi esenliklerine olacak biçimde muamele edilmesi sağlanacaktır.

Madde-41

Bu Sözleşmede yer alan hiçbir husus, çocuk haklarının gerçekleştirilmesine daha çok yardımcı olan ve

a) Bir Taraf Devletin yasasında veya

b) Bu Devlet bakımından yürürlükte olan uluslararası hukukta yer alan hükümleri etkilemeyecektir.

II. KISIM

Madde-42

Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.

Madde-43

1. Taraf Devletlerin bu Sözleşme ile üstlendikleri yükümlülükleri yerine getirme konusunda kaydettikleri ilerlemeleri incelemek amacıyla, görevleri aşağıda belirtilen bir Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur.
2. Komite bu Sözleşme ile hükme bağlanan alanda yetenekleriyle tanınmış ve yüksek ahlak sahibi on uzmandan oluşur. Komite üyeleri Taraf Devletlerce kendi vatandaşları arasından ve kişisel olarak görev yapmak üzere, adil bir coğrafi dağılımı sağlama gereği ve başlıca hukuk sistemleri göz önünde tutularak seçilirler.
3. Komite üyeleri, Taraf devletlerce gösterilen kişiler listesinden gizli oyla seçilirler. Her Taraf Devlet, vatandaşları arasından bir uzmanı aday gösterebilir.
4. Komite için ilk seçim, bu Sözleşmenin yürürlüğe girişini izleyen altı ay içinde yapılır. Sonraki seçimler iki yılda bir yapılır. Her seçim tarihinden en az dört ay önce, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri, Taraf Devletleri iki ay içinde adaylarını göstermeye yazılı olarak davet eder. Daha sonra Genel Sekreter böylece belirlenen kişilerden, kendilerini gösteren Taraf Devletleri de işaret ederek, alfabetik sıraya göre oluşturduğu bir listeyi, Taraf Devletlere bildirir.
5. Seçimler, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Merkezinde, Genel Sekreter tarafından davet edilen Taraf Devletler toplantılarında yapılır. Nisabı, Taraf Devletlerin üçte ikisinin oluşturduğu bu toplantılarda, hazır bulunan ve oy kullanan Devletlerin salt çoğunluğuyla en fazla oy alan kişiler Komiteye seçilir.
6. Komite üyeleri dört yıl için seçilir. Aday gösterildikleri takdirde yeniden seçilebilirler. İlk seçimde seçilmiş olan beş üyenin görevi iki yıl sonra sona erer, bu beş üyenin isimleri ilk seçimden hemen sonra toplantı başkanı tarafından çekilen kura ile belirlenir.
7. Bir komite üyesinin ölmesi veya çekilmesi ya da başka herhangi bir nedenle bir üyenin Komitedeki görevlerini yapamaz hale gelmesi durumunda adaylığını öneren Taraf Devlet, Komitenin onaylaması koşuluyla, böylece boşalan yerdeki görev süresi doluncaya kadar, kendi vatandaşları arasından başka bir uzmanı atayabilir.
8. Komite, iç tüzüğünü kendisi belirler.
9. Komite, memurlarını iki yıllık bir süre için seçer.
10. Komite toplantıları olağan olarak Birleşmiş Milletler Teşkilatı Merkezinde ya da Komite tarafından belirlenecek başka uygun bir yerde yapılır. Komite olağan olarak her yıl toplanır. Komite toplantılarının süresi, gerektiğinde, Genel Kurulca onaylanmak koşuluyla, bu Sözleşmeye Taraf Devletlerin bir toplantısıyla belirlenir veya değiştirilir.

11. Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri gerekli maddi araçları ve personeli bu Sözleşme ile kendisine verilen görevleri etkili biçimde görebilmesi amacıyla, Komite emrine verir.

12. Bu Sözleşme uyarınca oluşturulan Komitenin üyeleri, Genel Kurulun onayı ile Birleşmiş Milletler Teşkilatının kaynaklarından karşılanmak üzere, Genel Kurulca saptanan şart ve koşullar çerçevesinde kararlaştırılan ücreti alırlar.

Madde-44

1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede tanınan hakları yürürlüğe koymak için, aldıkları önlemleri ve bu haklardan yararlanma konusunda gerçekleştirilen ilerlemeye ilişkin raporları:

a) Bu Sözleşmenin, ilgili Taraf Devlet bakımından yürürlüğe giriş tarihinden başlayarak iki yıl içinde,

b) Daha sonra beş yılda bir,

Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri aracılığı ile Komiteye sunmayı taahhüt ederler.

2. Bu madde uyarınca hazırlanan raporlarda, bu Sözleşmeye göre üstlenilen sorumlulukların, şayet varsa, yerine getirilmesini etkileyen nedenler ve güçlükler belirtilecektir. Raporlarda ayrıca, ilgili ülkede Sözleşmenin uygulanması hakkında Komiteyi etraflıca aydınlatacak biçimde yeterli bilgi de bulunacaktır.

3. Komiteye etraflı bilgi içeren bir ilk rapor sunmuş olan Taraf Devlet, bu maddenin 1 (b) bendi gereğince sunacağı sonraki raporlarında daha önce verilmiş olan temel bilgileri tekrarlamayacaktır.

4. Komite, Taraf Devletlerden Sözleşmenin uygulamasına ilişkin her türlü ek bilgi isteminde bulunabilir.

5. Komite, iki yılda bir Ekonomik ve Sosyal Konsey aracılığı ile Genel Kurula faaliyetleri hakkında bir rapor sunar.

6. Taraf Devletler kendi raporlarının ülkelerinde geniş biçimde yayımını sağlarlar.

Madde-45

Sözleşmenin etkili biçimde uygulanmasını geliştirme ve Sözleşme kapsamına giren alanda uluslararası işbirliğini teşvik etmek amacıyla:

a) Uzmanlaşmış kurumlar, UNICEF ve Birleşmiş Milletler Teşkilatının öteki organları, bu Sözleşmenin kendi yetki alanlarına ilişkin olan hükümlerinin uygulanmasının incelenmesi

sırasında, temsil edilmek hakkına sahiptirler. Komite; uzmanlaşmış kurumları, UNICEF'i ve uygun bulunduğu öteki yetkili kuruluşları, kendi yetki alanlarını ilgilendiren konularda uzman olarak görüş vermeye davet edebilir. Komite, uzmanlaşmış kurumları, UNICEF'i ve Birleşmiş Milletler Teşkilatının öteki organlarını kendi faaliyet alanlarına ilişkin kesimlerde Sözleşmenin uygulanması hakkında rapor sunmaya davet edebilir;

b) Komite, uygun bulunduğu takdirde, Taraf Devletlerce sunulmuş, bir istem içeren ya da teknik danışma veya yardım ihtiyacını belirten her raporu, gerekiyorsa Komitenin bu istek veya ihtiyaca ilişkin tavsiye ve gözlemlerini de ekleyerek, uzmanlaşmış kurumlara, UNICEF'e ve öteki yetkili kuruluşlara gönderir;

c) Komite, Genel Kurula Genel Sekreterden Komite adına çocuk haklarına ilişkin sorunlarda incelemeler yaptırması isteğinde bulunulmasını, tavsiye edebilir;

d) Komite, bu Sözleşmenin 44 ve 45 inci maddeleri uyarınca alınan bilgilere dayanarak, telkin ve genel nitelikte tavsiyelerde bulunabilir. Bu telkin ve genel nitelikteki tavsiyeler, ilgili olan her Taraf Devlete gönderilir ve şayet varsa, Taraf Devletlerin yorumları ile birlikte Genel Kurulun dikkatine sunulur.

III. KISIM

Madde-46

Bu Sözleşme bütün Devletlerin imzasına açıktır.

Madde-47

Bu Sözleşme onaylamaya bağlı tutulmuştur. Onay belgeleri Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edilecektir.

Madde-48

Bu Sözleşme bütün Devletlerin katılmasına açık olacaktır. Katılma belgeleri Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edilecektir.

Madde-49

1. Bu Sözleşme, yirminci onay ya da katılma belgesinin Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi tarihini izleyen otuzuncu gün yürürlüğe girecektir.

2. Yirminci onay ya da katılma belgesinin tevdiinden sonra bu Sözleşmeyi onaylayacak ya da ona katılacak Devletlerin her biri için, bu Sözleşme, söz konusu Devletin onay ya da katılma belgesini tevdi tarihinden sonraki otuzuncu gün yürürlüğe girecektir.

Madde-50

1. Bu Sözleşmeye Taraf herhangi bir Devlet bir değişiklik önerisinde bulunabilir ve buna ilişkin metni Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edebilir. Genel Sekreter bunun üzerine değişiklik önerisini Taraf Devletlere, önerinin incelenmesi ve oya konulması amacıyla bir Taraf Devletler Konferansı oluşturulmasını isteyip istemediklerini kendisine bildirmeleri kaydıyla, iletir. Böyle bir duyuru tarihini izleyen dört ay içinde Taraf Devletlerin en az üçte biri söz konusu konferansın toplanmasından yana olduklarını ifade ederlerse Genel Sekreter, Birleşmiş Milletler Teşkilatı çerçevesinde bu konferansı düzenler. Konferansta hazır bulunan ve oy kullanan Taraf Devletlerin çoğunluğu tarafından kabul edilen her değişiklik, onay için Birleşmiş Milletler Genel Kuruluna sunulur.

2. Bu maddenin 1 inci fıkrasında yer alan hükümlere uygun olarak kabul edilen bir değişiklik, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca onaylandığı ve bu Sözleşmeye Taraf Devletlerin üçte iki çoğunluğu tarafından kabul edildiği zaman yürürlüğe girer.

3. Bir değişiklik yürürlüğe girdiği zaman, onu kabul eden Taraf Devletler bakımından bağlayıcılık taşır. Öteki Taraf Devletler bu Sözleşme hükümleri ve daha önce kabul ettikleri her değişiklikle bağlı kalırlar.

Madde-51

1. Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri, onay ya da katılma anında yapılabilecek çekincelerin metnini alacak ve bütün Devletlere bildirecektir.

2. Bu Sözleşmenin amacı ve konusu ile bağdaşmayan hiçbir çekinceye izin verilmeyecektir.

3. Çekinceler, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreterince, geri alınacağına ilişkin bildirimde bulunma yoluyla her zaman geri alınabilir. Bunun üzerine Genel Sekreter, bütün Devletleri haberdar eder. Böyle bir bildirim, Genel Sekreter tarafından alındığı tarihte işlerlik kazanır.

Madde-52

Bir Taraf Devlet, bu Sözcüşmeyi, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreterine vereceği yazılı bildirim yoluyla feshedebilir. Fesih, bildirim Gencl Sekreter tarafından alınması tarihinden bir yıl sonra geçerli olur.

Madde-53

Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri, bu Sözcüşmenin tevdi makamı olarak belirlenmiştir.

Madde-54

İngilizce, Arapça, Çince, İspanyolca, Fransızca ve Rusça metinleri de aynı derecede geçerli olan bu Sözcüşmenin özgün metni, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edilecektir.

Hükümetleri tarafından tam yetkili kılınan aşağıda imzaları bulunan Temsilciler, yukarıdaki kuralların ışığında, bu Sözcüşmeyi imzalamışlardır.