

T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

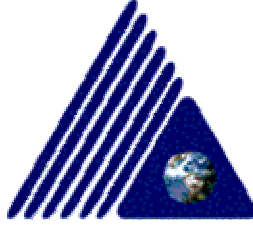
**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DEMOKRATİK TUTUMLARI İLE DOĞMATİK DÜŞÜNCE BİÇİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Gönül ŞAHİN

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL - 2008



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DEMOKRATİK TUTUMLARI İLE DOĞMATİK DÜŞÜNCE BİÇİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Gönül ŞAHİN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Halil EKŞİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL - 2008

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İÇİNDEKİLER	I
SİMGELER LİSTESİ	III
KISALTMALAR LİSTESİ	IV
ÇİZELGE LİSTESİ	V
ÖNSÖZ	IX
ÖZET	X
ABSTRACT	XI
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	6
1.2.1. ALT PROBLEMLER.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	8
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	8
1.6. TANIMLAR.....	8
BÖLÜM 2	10
İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. OTORİTERYENİZM.....	10
2.1.1. OTORİTERYENİZM VE TANIMI.....	10
2.1.2. OTORİTERYENİZMİN DEĞİŞKENLERİ.....	12
2.1.3. DOGMATİZM.....	13
2.1.4. EĞİTİMDE OTORİTE VE OTORİTER TUTUMLAR.....	16

2.1.4.1. OTORİTE TANIMI.....	16
2.1.4.2. OKULDA OTORİTE.....	18
2.2. DEMOKRASİ.....	21
2.2.1. DEMOKRASİ TANIMI.....	21
2.2.2. DEMOKRASİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	24
2.2.3. ÜLKEMİZDE DEMOKRASİ VE MUSTAFA KEMAL.....	26
2.3. EĞİTİM.....	28
2.3.1. EĞİTİMİN TANIMI VE HEDEFLERİ.....	28
2.3.2. ÜLKEMİZDE EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	31
2.3.3. ÜLKEMİZDE YENİ EĞİTİM ANLAYIŞI.....	34
2.3.4. DEMOKRASİ VE EĞİTİM.....	37
2.3.4.1. ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMENİN EĞİTİMDEKİ ROLÜ.....	42
2.3.4.2. ÖĞRETMENLERİN DEMOKRATİK VE OTORİTER TUTUMLARI.....	46
BÖLÜM 3	62
YÖNTEM	62
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	62
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	62
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	63
3.3.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.3.2. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	65
BÖLÜM 4	66
BULGULAR VE YORUMLAR	66
4.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN BULGULAR.....	66

4.2. ARAŞTIRMANIN AMAÇLARINA YÖNELİK ANALİZLER.....	71
4.2.1. DEMOKRATİK TUTUM İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE AİT ANALİZLER.....	72
4.2.2. DOGMATİZM İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE AİT ANALİZLER.....	78
BÖLÜM 5.....	85
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	85
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	85
5.1.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	85
5.1.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	86
5.2. ÖNERİLER.....	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	105

SİMGELER LİSTESİ

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

%: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

x: Aritmetik Ortalama

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical For Social Sciences

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Fak: Fakülte

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2.1. Geleneksel Öğretim Yöntemi'nde Öğrenci ve Öğretmen Rollerini.....	49
Çizelge 2.2. Çağdaş Öğretim Yöntemi'nde Öğrenci ve Öğretmen Rollerini.....	50
Çizelge 2.3. Otoriter ve Demokratik Öğretmen Davranışları.....	58
Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	66
Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	66
Çizelge 4.3. Branş Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	66
Çizelge 4.4. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	67
Çizelge 4.5. Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	67
Çizelge 4.6. Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	67
Çizelge 4.7. Demokratik Tutumların Geliştirilmesi Amaçlı Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	68
Çizelge 4.8. Okulun Bulunduğu Semt Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	68
Çizelge 4.9. Medeni Durum Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	68
Çizelge 4.10. Çocuk Olup Olmadığı Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	69
Çizelge 4.11. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	70
Çizelge 4.12. Mesleki Yayın Takip Edip Etmediği Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	70
Çizelge 4.13. Çalışan Okul Bir Bütün Olarak Düşünüldüğünce İmkanlarını Nasıl Tanımladığı Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	70

Çizelge 4.14. Dogmatizm Toplam Puanlar ve Demokratik Tutum Toplam Puanları İçin N , \bar{x} , ss ve Sh_x Değerleri.....	71
Çizelge 4.15. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.16. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	72
Çizelge 4.17. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	73
Çizelge 4.18. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73
Çizelge 4.19. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 4.20. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 4.21. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Öğretmenin Demokratik Tutum Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.22. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Okulun Bulunduğu Semt Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.23. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.24. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Öğretmenin Çocuğunun Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	76

Çizelge 4.25. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.26. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.27. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.28. Dogmatizm Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.29. Dogmatizm Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.30. Dogmatizm Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.31. Dogmatizm Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Çizelge 4.32. Dogmatizm Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.33. Dogmatizm Toplam Puanlarının Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.34. Dogmatizm Toplam Puanlarının Öğretmenin Demokratik Tutum Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.35. Dogmatizm Toplam Puanlarının Okulun Bulunduğu Semt Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	81

- Çizelge 4.36.** Dogmatizm Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....82
- Çizelge 4.37.** Dogmatizm Toplam Puanlarının Öğretmenin Çocuğunun Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....82
- Çizelge 4.38.** Dogmatizm Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları82
- Çizelge 4.39.** Dogmatizm Toplam Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....83
- Çizelge 4.40.** Dogmatizm Toplam Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....83
- Çizelge 4.41.** Dogmatizm Toplam Puanları ile Demokratik Tutum Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....84

ÖNSÖZ

En iyi öğretme yolu, iyi örnek olmaktır (Nas, 2000: 269). Öğretmen, öğrenci için her yönüyle bir örnek niteliği taşır ve eğitim niteliğini etkileyen en önemli öğedir (Ünal&Ada, 2004). Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler, öğretmenlerinden yalnızca yeni bilgiler almakla kalmaz; öğretmenlerinin ilgi, değer, tutum ve davranışlarından da etkilenirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin tutum ve davranışlarıyla, çocuğa iyi örnek olması istenir ve beklenir.

Demokrasinin en büyük güvencesi kendisinin ve başkalarının haklarını ve görevlerini bilen, bu sorumluluğu taşıyabilen eğitilmiş insanlardır. Eğitimin en önemli görevi, demokrat bir toplum yaratmaktır. Bu görevini kurumları, programları, yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri aracılığıyla yerine getirir (Gözütok, 1995). Öğretmenlerin, önyargılardan ve dogmatizmden uzak demokratik tutum ve davranışlarının, öğrencilerin demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak görmesinde ve benimsemesinde; buna bağlı olarak demokrat bir toplumun yaratılabileceği gerçeğinden hareketle bu çalışmamızda “Öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünce biçimleri” araştırılmıştır.

Araştırmamın her aşamasında titizlikle ve sabırla bana en doğru yolu gösteren, her zaman her koşulda benden desteğini esirgemeyen çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince desteklerini ve yardımlarını unutamayacağım görev yaptığım Teletaş İlköğretim Okulu'nun değerli yöneticilerine, önceki yıllarda ve şimdi beraber çalıştığım değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman maddi ve manevi yardımları, ilgileri ve sevgileriyle beni kucaklayan çok değerli babama, anneme, kardeşime, özellikle ağabeyim Tamer ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmaya destek ve emek veren tüm canım arkadaşlarıma ve değerli meslektaşlarıma katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2008-İSTANBUL

Gönül ŞAHİN

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 262 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada, demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik yazar tarafından geliştirilen bir Kişisel Bilgi Formu, Demokratik Tutum Ölçeği ve Dogmatizm Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada; normal dağılım özelliği göstermeyen dağılımlar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri, bağımsız grup t testi, non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA), Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmış olup, manidarlık .05 düzeyinde sınanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demografik özelliklerinden biri olan demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmaması durumu ile dogmatizm arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Dogmatizm Toplam Puanlarının, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmen grubu lehine yüksek olduğu belirlenmiş olup; demokratik tutum konusunda alınan hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Son olarak, öğretmenlerin Dogmatizm Toplam ve Demokratik Tutum Toplam Puanları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda; Dogmatizm Toplam Puanları yükseldikçe, Demokratik Tutum Toplam Puanlarının anlamlı olacak şekilde düştüğü ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimlerinin, demokratik tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otoriteriyenizm, Dogmatizm, Demokratik Tutum, Otoriter Tutum, Öğretmenler

ABSTRACT

This research is implemented to define the relationship between the democratic attitudes and dogmatic attitudes of primary school teachers, teachers in primary school mastering in a branch. In this research, 262 teachers from different public schools in Kadıköy, Üsküdar and Ümraniye in Istanbul are investigated. Relational Scan Method is selected as the method of the research. In order to gather demographical parameters, a personnel information form is developed by the researcher. Additionally, Democratic Attitude Scale and Dogmatism Scale are used.

In this research, for results in abnormal scattering format and results with normal distribution different techniques are used. For abnormal scatterings, non-parametrical techniques were more proper, whereas for normal scatterings, parametric analysis was more proper to use. Additionally, Unaffiliated Group t Test, Non-Parametrical Kruskal Wallis-H Test, One Dimensional Variance Analysis (ANOVA-stands for Analysis of Variance), Pearson Product Moment Correlation Analysis are also applied with .05 percent significance.

According to the results encountered by the end of the research, there is a relationship between democratic attitudes -related to the given on-the-job trainings and dogmatic attitudes of the teachers working in primary schools. When the teachers take on-the-job trainings about democratic attitudes, they get higher points on Dogmatism Total Points compared to the teachers who didn't get such training. As a result, in-service trainings about democratic attitudes are effective on teachers' dogmatic conceptions and on their dogmatic way of thinking.

Lastly, after analysis for attaining the relationship between Dogmatism Total Points and Democratic Attitude Total Points, it's determined that the higher dogmatic total points the teachers get, considerably lower democratic attitude total points they have. So, dogmatic thinking of teachers is related to their democratic attitudes.

Key Words: Authoritarianism, Dogmatism, Democratic Attitude, Authoritarian Attitude, Teachers

BÖLÜM 1

*Tanrım,
Bana,
Değiştiremeyeceğim şeyleri kabul etmem için
huzur,
Değiştirebileceklerim için yüreklilik,
İkisini birbirinden ayırt edebilmem için akıl ver
(Reinhold Niebur'dan aktaran Gordon, 1998: 251).*

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen ana kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Otoriteriyenizm, bir bireyin diğerleri üzerine baskı kurma eğilimi olarak tanımlanmıştır (Ray, 1976'dan aktaran Kaygusuz, 1995: 13). Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson ve Sanford (1950) tarafından yazılan Otoriteriyen Kişilik yapıtı; sosyal tutumlar, ideoloji ve kişilikte kendini gösteren ve genel anti-demokratik davranış eğilimi olan tüm kişiliğin geniş bir araştırmasıdır. Otoriteriyen Kişilik kitabının yazarları tarafından istenilmeyen, olumsuz bir kişilik tipi olarak kavramlaştırılan "Otoriteriyen Kişilik Sendromu", demokratik kişiliğin karşısında bir kavram olarak düşünülmüş ve bu kişilik tipinin özellikle çocuk yetiştirme biçimlerine bağlı olarak, sıkı disiplin altında büyütölme sonucu oluştuğu öne sürölmüştür (aktaran Kaygusuz, 1995). Otoriteriyen denince; dogmatik, katı, şüpheci, önyargılarla hareket eden, batıl inançlara ve otoriteye boyun eğmeye yönelen bir kişilik tipi akla gelmektedir. Otoriteriyen Kişilik örüntüsü, anti-demokratik davranışların tümünü kapsayan bir genel tanımını içeren bir üst kavram haline gelmiştir (Batmaz, 2006: 49).

Dogmatizm, bir inançlar sistemine bağlı olmaktır ve otoriteriyenizmin alternatif bir formölüdür (Akboy, 1986: 8). Dogmatizm, otoritelerce ileri sürölen düşünce ve ilkeleri kanıt aramaksızın, incelemeksizin ve eleştirmeksizin bilgi sayan anlayıştır. Dogmatik bireyler için tek bir doğru vardır ve onun tartışılmasına, asla müsaade etmezler. Dogmatik bireyler bir anlamda, demokratik tutumun tersi olarak kabul edilebilecek bir

tutum sergilerler (Ekşi, 2004). Rokeach (1960) otoriteryenizmle bağlantılı bir zihniyet olarak gördüğü dogmatizmi, bir çeşit dar kafalılık veya kafanın yeni fikirlere kapalı olması şeklinde tanımlamış ve bu durumun genel bir kişilik özelliği olduğunu ileri sürmüştür (aktaran Kaygusuz, 1995).

Otorite, fiziksel zorlama olmaksızın ve taleplerini tartışmaya ya da haklı göstermeye çalışmaksızın, gönülden itaat ettirme yolu, yani usdışı ve düşüncesiz bir itaatkârlık olarak tanımlanmaktadır (Mendel, 2005: 11). Otorite ne denli güçlü, sarsılmaz, vazgeçilmez ve gerekli olursa olsun; toplumun eleştirisi, öneri ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenebilmelidir. Otoriteyi elinde tutanlar; eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü vb. demokrasinin vazgeçilmezleriyle beslenmelidirler.

Çocukların toplumsal davranışlar konusunda ilk öğrenmelerini, yakın ilişkide bulunduğu bireylerle özdeşleşerek gerçekleştirdikleri göz önüne alındığında, bu ilk özdeşleşme modellerinin otoriteryen özellikler göstermesi, çocukların da otoriteryen özelliklere öykünmelerine ve sonuçta otoriteryen özellikler geliştirmelerine yol açmaktadır (Kaygusuz, 1995). Çocuk yetiştirirken esas olan otoriter olmamak değil, otoriteyi akla uygun kullanıp sevgi ile uygulamaktır.

Okul çağına kadar çocukların karizmatik otoriteleri, yani her yaptıkları ve söylediklerini doğru kabul ettikleri model anne-babaları iken, okul yaşamının başlamasıyla karizmatik otorite olarak, anne babanın yerini öğretmen almaktadır. Aydın'a (1993) göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Çocuk, gününün önemli bir bölümünü sınıf ortamında birebir ilişki içinde bulunduğu öğretmeni ile geçirir. Bu önemli zaman diliminde çocuk, karizmatik otorite olarak gördüğü öğretmenin söylediği ve yaptıklarıyla ilgili kuşku duymayı aklından bile geçirmez. Öğretmen, öğrenci için her yönüyle bir örnek (model) niteliği taşır ve eğitim niteliğini etkileyen en önemli öğedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin söz ve davranışlarıyla, çocuğa iyi örnek olması istenir ve beklenir. Nas'a (2000: 269) göre en iyi öğretme yolu, iyi örnek olmaktır.

Demokrasi bir demopedidir (halkın eğitimi) (Meriç, 1997: 53). Demokraside bireye değer vermek esastır. Bireyin kişi olarak varlığına büyük bir değer verilir. Otoritesi

akıldır. O, otoritesini akılla sağlar; yönetimi de inandırmaktadır (Oğuzkan, 1985'ten aktaran Özer, 2002: 66).

Demokrasinin eşitlik, özgürlük, laiklik, adalet, hümanizm, hoşgörü, sevgi, saygı, katılımcılık (çoğulculuk), insan hakları, diyalog / iletişim, barış gibi kavramlarla yüklü olması nedeniyle bu kavramların kazandırılabilmesi aile ve okulda demokratik ortamların sunulması ile mümkündür (Kale, 1998'den aktaran Saracaloğlu ve diğerleri, 2004: 339).

Bireylerin gelişimini ve toplumsallaşmasını etkileyen en önemli kurumlardan ilki aile, ikincisi okuldur. Bireyler içinde yaşadıkları toplumun dünya görüşünü, inançlarını, duygusal eğilimlerini, siyasal değerlerini, kısaca kültürünü ailede kazanmaya başlamakta ve bu kültürel değerleri yapılandırmayı okulda sürdürmektedir. Milli Eğitim amaçlarında belirlenen özelliklere sahip insanı yetiştirme işi öğretmene düşen önemli bir görevdir. Büyük Atatürk "Muallimler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." ve "Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır." özdeyişleriyle yetişmekte olan kuşakların özelliklerinden öğretmenleri sorumlu kılmıştır (Gözütok, 1995: 15). Hem öğrenimi, hem de görevi bakımından öğretmen, demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temellerini oluşturan anlayış, tutum ve ülküleri geliştirmede olumlu hizmet yapmaya durumu en uygun olan kimsedir. Demokrasi her şeyden önce, belli bir takım manevi, ahlaki, toplumsal kavramlardan ve değerlerden kaynaklanan bir düşünce, eylem ve yaşatma sistemidir (Oğuzkan, 1985'ten aktaran Özer, 2002: 65).

Montessori, eğitimin ilk amacını çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesi olarak görür. O'na göre özgürlük demek eylem demektir. Devlet toplum adına eğitim alanındaki en büyük organizasyonun başında bulunmaktadır. Bu durumda eğitimi; devletin, bireyi toplumsal ortama alıştırmaya olarak görebiliriz. Lassalle'ye göre devletin amacı, insanlığın özgürlük için eğitilmesi ve geliştirilmesidir (aktaran Kışlalı, 2003: 112).

Demokrasi belli bir insan fikrine dayanır. Bu insan anlayışında yurtseverlik, hoşgörü, hukuka saygı vardır. Bu erdemler doğuştan gelmez, sonradan eğitimle öğrenilir ve geliştirilirler. Buradan şu sonuç çıkmaktadır; eğitimsiz demokrasi düşünülemez

(Hesapçioğlu, 2004). Demokrasiyi yerleştirme, yaşatma ve geliştirmede, eğitim en önemli araçlardan biridir.

Demokrasi eğitimiyle; özgür dūřünebilen, araştırıcı, iyi ilişkiler kurabilen, saygılı, hoşgörülu, kendi kararlarını kendi verebilen demokrat insanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Gömlüksiz, 1993). Sağlıklı bir toplum için özgür dūřünebilen, laik, demokratik insanlar gereklidir. Demokratik insanlar, demokratik toplumu yaratır. Ve ancak, çocuğa değer veren, ailede ve okulda çocuğun hak ve özelliklerini gözetten bir eğitim anlayişıyla demokratik insan yetiştirilir (Okçabol, 1996).

Öđretmenler sınıf için birer modeldir. Öđretmenler, sınıfta sadece ders veren birer kiři değil; aynı zamanda kendilerinin sahip olduğu değer yargıları, toplumsal normlar ve dūřünce tarzları ile öğrencilerin karakter oluşumlarını ve sosyalleşmelerini doğrudan etkileyen somut modellerdir. Bu nedenle öğretmen davranışlarının demokratik olması, öğrencilerde bu davranışın yerleşmesini kolaylaştıracaktır (Ünal & Ada, 2003: 182). Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öđrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz sahibi olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek işine güdülenmelidir (Cangelosi, 1988'den aktaran Bařar, 1999).

Anayasasında, yasalarında, eğitim amaçlarında ve eğitim ilkelerinde demokrasiyi amaçlamış bir ölke olan Türkiye Cumhuriyeti'nin demokrat insan davranışlarını vatandaşlarına kazandırması gerekir. Demokrasi, ancak demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlardan oluşan toplumlarda yaşar ve gelişir. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir. (Gözütok, 1995: 17). Toplumda demokratik yapı oluşturulmak isteniyorsa, başta, öğretmenlerin demokratik ortamı yaşaması, demokratik tutumları benimsemesi, gösterdikleri demokratik davranışlarla öğrencilere örnek olması, tutum ve davranışlarındaki olumsuzlukların da sistem içinde özömlenmesi gerekmektedir. Ancak, öğretmen demokratik bir tutum içinde olursa, öğrencide de demokratik davranış gelişir.

Kişilik oluşumu, değişimi ve gelişimi yaşam boyu sürer. Çocuğun kişiliği, okula başladığı dönemde aşağı yukarı yapılanmış olmasına rağmen, öğretmenin tutumlarından olumlu-olumsuz ya da yapıcı-yıkıcı yönde etkilenebilir. Öğretmen demokratik tutumlu olursa, çocuk okul yaşantısına ve okuldaki görevlerine kısa sürede uyum sağlayabilir. Öğretmenin otoriter tutumları, çocukların bir kısmının boyun eğici bir kısmının da meydan okuyucu ve menfi olmalarına neden olmaktadır. Ancak, gerçek disiplin sahibi öğretmen çocuğa güven sağlayabilir (Akboy, 1986).

Okudukları, gördükleri, yaşadıkları olay ve bilgiler arasında bağlantı kurmasını öğrenemeyen, soru sormasını, eleştirmeyi bilmeyen, eleştirel düşünceyle yetiştirilmeyen öğrenciyi bağımlıktan, dogmatik düşüncelerden korumak da çok zor olacaktır (Sayın, 1990'dan aktaran Yıldırım, 1994: 20). Önyargılı, dogmatik ve otoriter bireylerin, anti-demokratik bir kişilik geliştirdikleri birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Bu kişilik tipinin karşıtı da demokratik veya hümanist kişilik tipidir. Otoriter kişilik özelliklerinin, demokratik kişilik özelliklerine karşı direnç gösterdiği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ülkemizin demokratikleşme yolunda yaşadığı sıkıntılarda otoriter kişilik özelliklerinin etkisi olduğu söylenebilir (Gürses, 1999: 169).

Demokrasinin en büyük güvencesi kendisinin ve başkalarının haklarını ve görevlerini bilen, bu sorumluluğu taşıyabilen eğitilmiş insanlardır. Eğitimin en önemli görevi, demokratik bir toplum yaratmaktır. Bu görevini kurumları, programları ve öğretmenleri vasıtası ile yerini getirir. Eğitim ortamının sosyal ve duygusal atmosferi açısından öğretmen tutumları çok önemlidir (Gözütok, 1995: 34).

Tutumların davranış geliştirmedeki önemi, tutumların araştırılmasını da beraberinde getirir. Önyargılı, bağımlı, dogmatik düşüncelere sahip, demokrasiye inanmayan, demokrasiyi savunmayan ve demokratik tutumlara sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencilerinde demokratik davranışlar geliştiremeyeceği ve toplumun ihtiyacı olan demokratik bireyleri yetiştiremeyeceği gerçeğinden hareketle, bu araştırmada "Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ve Dogmatik Düşünce Biçimleri" araştırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.1. Alt Problemler

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünceleri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

I. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşüncelerine yönelik amaçlar:

I.1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *cinsiyet* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *yaş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *branş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *mesleki kıdem* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *mezun oldukları kurum* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *eğitim düzeyi* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *demokratik tutumlar ile ilgili kurs/seminer veya eğitim alma* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *görev yaptıkları okulun yeri* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.9. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *medeni durum* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *çocuk sahibi olup olmama* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.11. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *çocuk sayısı* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.12. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *mesleki yayın takip edip etmeme* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

I.13. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ve dogmatik düşünceleri, *görev yaptıkları okulun imkânları* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

II. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda;

1. Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde uygulanan programlarda değişiklikler yapılabilir.

2. MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı yetkililerinin, öğretmenlere yönelik olarak düzenleyeceği hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlanabilir.

3. Kitle iletişim araçlarının programlarında, demokrasi konusunun işlenmesi gereği ortaya konabilir.

4. Bu araştırmanın bundan sonra yapılacak araştırmalar için kaynak olacağı beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayılıları

1. Demokratik Tutum ve Dogmatizm bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.
2. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, araştırma araçlarına yansız ve samimi cevap verdiği kabul edilmektedir.
3. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, araştırma araçlarına verdikleri cevapların mevcut durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler, aşağıdaki sınırlamalar dâhilinde geçerlidir:

1. Bu araştırma, 2007–2008 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'ndaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin araştırma araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Bu araştırma; Demokratik Tutumlar için “Demokratik Tutum Ölçeği”, Dogmatik Düşünce Biçimleri için “Dogmatizm Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otorite: 1. Yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet.

2. Siyasi veya idari güç.

Otoriter: Otoriteli.

Otoriteriyenizm: Bir bireyin diğerleri üzerine baskı kurma eğilimidir (Ray, 1976'dan aktaran Kaygusuz, 1995: 13).

Dogma: 1. Doğruluğu sınanmadan benimsenen, bir öğretinin veya ideolojinin temelı yapılan sav, nas, inak.

2. Belli bir konuda ileri sürülen bir görüşün sorgulanamaz, tartışılmaz gerçek olarak kabul edilmesi.

Dogmatik: Deney bilgisini, deneye dayanan kanıtları hiçe sayarak kanılarını inanç öğretilerinden çıkaran (düşünce biçimi).

Dogmatizm: Dogmacılık.

Demokrasi: Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki.

Demokrat: Demokrasi yanlısı.

Demokratik: Demokrasiye uygun (Türkçe Sözlük, 2005).

Demokratik Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda, belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel, 1987: 173'ten aktaran Gömleksiz, 1993).

Tutum: Bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi ve dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce sistemidir (Tolan, 1985: 259).

Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yalınlığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da olaya yönelik geliştirdiğimiz tutum, eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı, eğer tutumlarımız olumsuz ise onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1997: 88).

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OTORİTERYENİZM

2.1.1. Otoriteryenizm ve Tanımı

Otoriteryenizm, bir bireyin diğerleri üzerine baskı kurma eğilimi olarak tanımlanmıştır (Ray, 1976'dan aktaran Kaygusuz, 1995: 13). Gregory (1955), otoriteryenizm tanımında şu öğeleri öne çıkarmıştır: Katılık, somutluk, zorlayıcılık, bir ilkenin özüne değil de sözüne sadık kalmak, etrafına uyma eğilimi, titizlik ve dogmacılık (aktaran Gürses, 1999: 35). Otoriteryenizm çalışmalarının öncülerinden biri olan Maslow, otoriteryenizmi şu şekilde ifade etmiştir: “Otoriteryen sürekli doymak bilmez bir hırsa sahiptir. Bunun anlamı hiçbir zaman elde ettikleriyle yetinmemek ve hiçbir zaman mutlu olamamak demektir. Demokratik bir birey için böyle bir durum yoktur. O, temel ihtiyaçlarının birçoğu doyurulduğunda memnun olduğu için mutludur. Üstelik onun memnuniyet çabaları ulaşılabilir bir özellik taşır. Oysa otoriteryenin memnun olmak için giriştiği çaba, teorik olarak ulaşılabilirlikten uzaktır (Maslow, 1943'ten aktaran Kaygusuz, 1995: 5).

Otoriteryenizm ile ilgili ilk kapsamlı ve istatistiksel verilere dayalı çalışma, İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında, faşizmin sosyal-psikolojik kökeniyle ilgilenen; Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson ve Sanford'un 1950 yılında yayınladıkları “Otoriteryen Kişilik” (The Authoritarian Personality) adlı yapıtlarıdır. Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson ve Sanford (1950) tarafından yazılan Otoriteryen Kişilik; sosyal tutumlar, ideoloji ve kişilikte kendini gösteren ve genel anti-demokratik davranış eğilimi olan tüm kişiliğin geniş bir araştırmasıdır. Otoriteryen Kişilik kitabının yazarları tarafından istenilmeyen, olumsuz bir kişilik tipi olarak kavramlaştırılan “Otoriteryen Kişilik Sendromu”, demokratik kişiliğin karşısında bir kavram olarak düşünülmüş ve bu kişilik tipinin özellikle çocuk yetiştirme biçimlerine bağlı olarak; anne-babanın taleplerinin korkuyla yerine getirildiği, sıkı disiplin altında büyütülme sonucu oluştuğu öne sürülmüştür (Kaygusuz, 1995). Adorno'nun otoriter kişilik incelemesinde belirlediği özellikler; geleneksel değerlere katı bağlılık, iç grubun ahlaki otoritesine

karşı boyun eğici tutum sergileme, cezalandırmaya hazır olma, hayalcilik ve yumuşak yürekliliğe karşı olma, kaderci kuramlara inanma ve belirsizlikleri hoşgörülle karşılamayı istememe olarak sıralanabilir (Marshall, 2003). Otoriteriyen denince; dogmatik, katı, şüpheli, önyargılarla hareket eden, batıl inançlara ve otoriteye boyun eğmeye yönelen bir kişilik tipi akla gelmektedir. Otoriteriyen Kişilik yazarlarına göre; kişinin çeşitli tutumları birbiriyle tutarlı bir düzen içindedir ve kişide bunlardan birisi görüldüğünde diğerlerinin de görülmesi gerekir (Gürses, 1999).

Otoriteriyenlik, davranışsal düzeyde, eline otoriteyi geçirince mümkün olduğu kadar ceberut ve acımasız, fakat karşısında bir otorite bulunduğu zaman ise olabildiğince uysal ve boyun eğici, hatta süklüm püklüm olabilen kişilik tutumlarına ve dışa vurumlarına yol açar. Otoriteriyen Kişilik örüntüsü, anti-demokratik davranışların tümünü kapsayan bir genel tanımı içeren bir üst kavram haline gelmiştir. Bu kavram hem psikolojik hem de sosyolojik sonuçları ve oluşum nedenleri olan, bir davranışlar örüntüsü halinde incelenmektedir (Batmaz, 2006: 49–50). Otoriteriyen kişilik tipinin, dinamik bir organizasyona sahip olduğu düşünülmektedir. Bu, bütünü meydana getiren, kökü derine inen hatta bilinçaltı eğilimlerdir. Bunlar saldırganlığa, otoriteye körü körüne boyun eğmeye, tutuculuğa, dışa açık olmamaya, batıl inançlara, katılığa, önyargıya, yeniliğe kapalılığa (dogmatik düşünce tarzı) ve hoş görmezliğe yönelmektedirler (Gürses, 1999: 33). Otoriter kişilik özelliği gösteren bireyler; sosyal, ekonomik, siyasal, her anlamda itibar sahibi üstün konumdaki insanlara saygı duyma, kötü durumda olanları hor ve değersiz görme, eleştiriye tahammülsüzlük ve öz-eleştiriden kaçınma, kendi güçsüz ve beğenmediği yanlarını başkalarına yansıtma gibi belirtiler gösterirler. Yapılan araştırma bulguları, bu kişilerin yaşamlarına sıkı bir disiplinin hâkim olduğu yönündedir (İnceoğlu, 1993: 97).

Otoriteriyen kavramı, Türkçe’de de kullanılan otoriter kelimesi ile karıştırılmaktadır. Otoriteriyen teriminin Türkçe karşılığı otoriter değildir. Otoriter kelimesinin karşılığı otorite sahibi, otorite kullanan iken; otoriteriyen kavramı, “kişisel karar verme ve davranış özgürlüğü yerine, otoriteye körü körüne itaat eden ya da buna inanan kişi” anlamına gelmektedir (Gürses, 1999: 31). Bu araştırmada, birbirine yakın ve birbirini

tamamlayıcı özellik gösteren otoriteryen, otokratik ile otoriter kavramları aynı anlamda kullanılmıştır.

2.1.2. Otoriteryenizmin Değişkenleri

Otoriteryen kişilik, biçimsel ve içerik değişkenlerinden oluşan bir tablodur. Otoriteryen kişilik, bireylerin yüksek derecede önyargılı oldukları eğilimini taşıyan, karmaşık bir kişilik özellikleri kümesidir. Otoriteryen kişilik örüntüsü şu dokuz temel kişilik ediminde (tutum ve davranışın karışımı) oluşmaktadır:

1. *Alışılmışı Bağlılık* (Conventionalizm): Uzlaşımsal, orta sınıf değerlerine katı bir biçimde bağlılık.

2. *Otoriteryen Boyun Eğme* (İtaat-Authoritarian Submission): Kişinin kendisini üyesi saydığı grup-toplum içindeki idealize edilmiş moral otoritelere karşı boyun eğici, eleştirel olmayan tutumları.

3. *Otoriteryen Saldırganlık*: (Authoritarian Aggression): Alışılmış, uzlaşımsal değerleri dinlemeyenlere karşı aşırı tepki gösterme, suçlama, reddetme ve cezalandırma istekliliği, merakı.

4. *İçsellik Karşıtlığı* (Anti-intracception): İçsel, öznel, öze ve öz güce ilişkin hayal gücüne karşı olma, düşçülükten hoşlanmama.

5. *İnsanüstü Varlıklara (Batıla) İnanma ve Tek Tipleştirme* (Superstition and Stereotyping): Mistik, metafizik belirleyicilere inanma ve katı bir biçimde kişileri tek özelliğe indirgeme.

6. *Güç, İktidar ve Sertlikten Yana Olmak* (Liking Power and Toughness): Hükmetme-boyun eğme- itaat, güçlü-zayıf ilişkisi; egonun gereğinden fazla önemsenmesi.

7. *Yıkıcılık ve İnsana İnançsızlık* (Destructiveness and Cynicism): Herkese ve her şeye karşı düşmanca his duyma, insanı kötüleme, hor görme, suçlama ve insana inançsızlık.

8. *Yansıtıcılık* (Projectivity): Bilinçaltındaki duygusal ve zayıflık hislerini başkalarına atfetme, yansıtma; Dünyanın insafsızlığına inanma.

9. *Cinsellik* (Sexuality): Cinsel olaylara karşı aşırı ilgi duyma.

Birçok eleştirmen, bu dokuz özelliğin birbirleriyle ayırt edilemeyecek kadar örtüştüğünü söylemektedir (Batmaz, 2006: 51–52).

Otoriteryen hastalık tablosu oluşturan belirtilerin, biçimsel ve içerik olmak üzere iki çeşit olduğu belirtilmişti. Otoriteryenizmin biçimsel nitelikleri; boyun eğme, aşırı yargılarda bulunma, ikilemler kullanma eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük vb. davranışları kapsamaktadır. Otoriteryen Kişilik yazarlarından Frenkel-Brunswick(1954) otoriteryenler için şöyle dememizi öneriyor: Kesin olan ve bildikleri şeye dört elle sarılırlar; ayrıntılara önem verirler ve onların körü körüne etkisindedirler; tutum veya vaziyet alışlarını değiştirmekte güçlük çekerler; problemlere mutlak çözümler arama eğilimindedirler; hareketlerinin çoğu serbest ve içten geldiği gibi olmayıp, kendilerini savunma gereğinden doğar; duyguları ve düşünceleri büyük ölçüde kanalize olmuştur, öyle ki, bu durum onları yeni denemelere girişmekten alıkoyar. Otoriteryenizmin içeriksel değişkenleri ise; otoriteye kayıtsız şartsız saygı, güçlü-güçsüz ayrımı üzerinde durmak ve sabit fikirlilik şeklinde kendini gösterir (Gürses, 1999).

2.1.3. Dogmatizm

Dogmatizm kavramının kökü olan dogma kelimesi; dini, politik veya diğer otoriteler tarafından sunulan belli düşünce ve ideolojilere, hiçbir şüphe ve eleştiri olmaksızın inanma eğilimi, bu düşünce ve inanışlara karşı olan her tür kanıtı kesin bir inkâr anlamına gelir (Gürses, 1999). Kant'a (1781) göre dogmatizm, insan aklına sınırsız bir güven hissi verir ve ona metafizik bilgi de yükler (aktaran Kraus, 2004). Dogmatizm, bir inançlar sistemine bağlı olmaktır ve otoriteryenizmin alternatif bir formülüdür (Akboy, 1986: 8). Dogmatizm, otoritelerce ileri sürülen düşünce ve ilkeleri kanıt aramaksızın, incelemeksizin ve eleştirmeksizin bilgi sayan anlayıştır. Ayrıca dogmatizm, bir düşünce, bir iddia ya da bir kurama ilişkin bir incelemeyi reddetme; düşünce, iddia ya da kuramın, her tür eleştiri ve sorgulamadan bağımsız olarak, otorite temeli üzerinde doğru olduğunu ileri sürme tavrına karşılık gelir. Dogmatizm, birey tarafından öncelik verilen belirli düşüncelere ve ideolojilere, herhangi bir şüphe

duymadan ve bunları, eleştiride bulunmadan kabul etme eğilimi olarak da tanımlanabilir.

Dogmatik bireyler için tek bir doğru vardır ve onun tartışılmasına, asla müsaade etmezler. Bir anlamda, demokratik tutumun tersi olarak kabul edilebilecek bir tutum sergilerler (Ekşi, 2004). Başka bir ifadeyle dogmatizm; herhangi bir sistemde değişmez formüller düşlemek, bir düşüncenin tartışmasız kabulünü istemek, bilginin bağımsızlığını göz önüne almaksızın her zaman ve her yerde geçerli mutlak bilgiler olduğunu ileri sürmektir. Dogmatizm, değişik türden yeni bilişsel sistemlere karşı yetersizlik ve zihinsel kapalılık düşünceleriyle ilişkili, biraz da modası geçmiş bir kavramdır (Gürses, 1999).

Dogmatikler, problem çözme ve düşüncede boyun eğmez ve sert bir stile sahip görünürler; belirsizlik karşısında düşük toleranslı, toplumsal etkilere karşı yüksek hassasiyete sahip, itaatkâr ve gelenekçidirler. Aslında dogmatizm, entelektüel kanaat ve eğilimle negatif bir ilişkiye sahiptir. Bu nedenle dogmatik, bir anti-entelektüeldir. O, zaten bilmek istediğinde hep bilir. Bilgi, dogmatik inancı veya kanaati desteklediği ölçüde gereklidir. Genel olarak dogmatik kişi ya da kişilik; dar kafalı, eleştiri ve kuşkuya tahammülsüz olan, hoşgörüsüz anlamında kullanılır (Gürses, 1999: 48). Dogmaların ve ön yargıların karşısında özgürlük demek olan hoşgörü, insanların kendilerini ifade edebilmesi, müdahale olmaksızın davranması ve konuşması demektir (Topuz, 1995'ten aktaran Kılıçözgürler, 2002). Hoşgörü demokratik yaşam biçiminin zorunlu ilkelerinden biridir ve kişinin kendine ters gelen tutum ya da düşünce karşısında, karşıdakinin farklı düşünme ve davranma özgürlüğüne saygılı olmayı gerektirir (Timuçin, 1990'dan aktaran Kılıçözgürler, 2002). Dogmatik kişileri tanımlamak için kullanılan diğer terimler; anti-demokratik, dar görüşlü ve otoriter olarak sayılabilir (Wald, 1992; Hassan, 1974'ten aktaran Tolunay, 2001). Dogmatik kişiler; bazı inanışları, kabulleri, prensipleri ve kanunları tüm zamanlar ve her durum için mutlak doğrular olarak kabul ederler (Cevizci, 1996'dan aktaran Tolunay, 2001).

Rokeach (1960) otoriteryenizmle bağlantılı bir zihniyet olarak gördüğü dogmatizmi, bir çeşit dar kafalılık (closed-mindedness) veya kafanın yeni fikirlere kapalı olması, açık fikirli olmamak şeklinde tanımlamış ve bu durumun genel bir kişilik özelliği olduğunu

ileri sürmüştür. Rokeach, yeni fikirlere karşı kapalı olan bir insanın, kendi inanışları doğrultusunda salt bir ya da birkaç konuya karşı değil, düşünce sisteminin kendi doğrusu dışındaki tüm konulara karşı olduğunu vurgular. Bu anlamda, aslında neye inandığı değil, nasıl inandığı daha önemlidir (aktaran Tolunay, 2001). Rokeach, her bireyin daha önceden oluşturduğu ön-ideolojik inançlar çerçevesinde, ideolojileri değerlendirdiğini iddia eder. O'na göre bireyler, inanç sistemlerinden ziyade, kişisel politik ideolojilerini düzenleme konusunda daha kapalıdır. Bireylerin inanç sistemlerini ölçmek üzere bir Dogmatizm Ölçeği (Dogmatism Scale) geliştiren Rokeach, otoriteren bireylerin katı ve sabit fikirli olduğunu; bu katılık ve sabit fikirliliğin sadece toplumsal görüşlerine değil, genel bilişsel ve algısal davranışlarında da ortaya çıktığını savunur. Sonraki yıllarda yapılan otoriterenizm çalışmalarından Eysenck&Wilson (1978), otoriteren bireylerin diğerlerine oranla daha dogmatik, tutucu ve aynı zamanda daha dar düşünceli olduğunu ifade etmiştir (aktaran Kaygusuz, 1995). Kişinin açık veya kapalı bir inanış yapısının olduğu ya da bireyin dogmatik veya dogmatik olmadığı, dışardan gelen faktörleri alması, değerlendirmesi ve sonuçta nasıl hareket ettiği ile anlaşılır (Tolunay, 2001).

Otoriteren kişiliği açıklamaya çalışırken psikolojik, psikoanalitik, sosyal ve politik görüşleri birleştirme çabasına girişen Fromm (1941), otoriteren kişiliğin temelini çocukluk yıllarında aile ortamında atıldığını; kendi başının çaresine bakma beceri ve yeteneklerinden yoksun olan çocuğun, ihtiyaçlarını giderebilmek için ebeveynlerine itaat etmek ve boyun eğmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Bu durumun çocuğun kendini geliştirmesinin önüne bir engel olarak dikildiğini ve kendini geliştirmek isteyen çocuğu, itaatsizlik ve isyan gibi duygulara yönelttiğini öne sürmüştür. İsyen duygularının çocuğun temel güvenini sarstığını ve suçluluk duygusuyla yüzleştiğini ifade eden Fromm, çocuğun temel güvenine yeniden kavuşabilmek için tekrar otoriteye sığınarak boyun eğdiğini ve bu sürecin, çocuğun kişiliğini belirleyen en önemli faktör haline geldiğini iddia etmiştir. O'na göre otoriteren kişiliğin temelini oluşturan bu süreç, bireyin temel güvenini koruyabilmek için özgürlüğünden vazgeçmesiyle sonuçlanmaktadır (aktaran Kaygusuz, 1995).

2.1.4. Eğitimde Otorite ve Otoriter Tutumlar

2.1.4.1. Otorite Tanımı

Otorite, fiziksel zorlama olmaksızın ve taleplerini tartışmaya ya da haklı göstermeye çalışmaksızın, gönülden itaat ettirme yolu, yani usdışı ve düşüncesiz bir itaatkârlık olarak tanımlanmaktadır. Benzer tanımla otorite, açık güç kullanmadan, fiziksel zorlama ve açık tehdide başvurmada ve ne aklama, ne de açıklama getirmek zorunda kalmadan, tabi olanların itaatini sağlayan iktidar çeşitliliği olarak nitelendirilir. Otorite konusunda açıkça tutucular arasında yerini alan Hannah Arendt ise, “Otorite, zorlayıcı dışsal güçlerin kullanımından uzak durur; güç kullanılan yerde otorite, kelimenin tam anlamıyla yenik düşmüştür.” şeklinde görüş bildirmiştir (Mendel, 2005: 30). Arendt (2004), şayet otorite şiddet ile aynı işlevleri yerine getirirse, yani halkın itaat göstermesini sağlarsa, şiddet otorite olmaktadır. Hem, kitle toplumunun sorunlarının ancak emir-itaat ilişkisinin yeniden kurulmasıyla çözülebileceğini düşünen insanlar; hem de diğer toplumsal teşekküller gibi, kitle toplumunun da kendini yönetebileceğine inanan insanlar bir noktada anlaşma halindedir: İnsanların itaat göstermelerini sağlayan her şey otoritedir.

Otoritenin özü; çelişkileri, adaletsizlikleri, eşitsizlikleri göz ardı etmekten ibarettir. Bu anlayışla; yönetilen yönetene itaat eder, kadın erkeğe, çocuk ana babasına ve öğretmenine, işçi patronuna, mahkûm gardiyanlara, vs. itaat eder. İtaat edenler bunu düşünmeden, tartışmadan, açıklama talep etmeden yaparlar. Neredeyse refleks haline gelmiş, bedene, dile, kurumlara kayıtlı bir itaat söz konusudur ve itaat eden özne, itaatın söz konusu olduğunu aklından bile geçirmez. Elleri arasında otoriteyi tutanlar, gündelik yaşamda bundan ciddi avantajlar elde ederler. Ve otoriteye tabi olanlar kendi itaat edişlerini açıklayamazlar ve bunu doğal bir olgu gibi yaşarlar (Mendel, 2005).

Otorite gereksinimi, psikolojik eğilimin yanı sıra tarih ve kültür tarafından da biçimlenmektedir (Sennett, 1992’den aktaran Gürses, 1999: 40). Başka bir ifadeyle otoriteriyenizm, her ne kadar genel bir kişilik özelliği olarak ortaya atılmışsa da, toplumsal normların dışında değildir; yani kültüre bağlıdır (Kağıtçıbaşı, 1973’ten aktaran Gürses, 1999: 40). Kalıp yargılar, moda, gelenekler, adetler ve değerler gibi

yerleşik sosyal normların psikolojik temeli, bireyler arası etkileşimin ürünü olarak, ortak referans noktalarının ya da dayanakların oluşumudur. Bu dayanaklar oluşuktan ve bireyler bunları içselleştirdikten sonra, daha sonra tek başına karşılaşılan durumlara verilen tepkileri belirleyen ya da yönlendiren önemli faktörler haline gelirler (Batmaz, 2004: 159). Şerif, yaptığı deneylerle bireyler arası duygusal ilişkilerin ve saygınlık ilişkilerinin, etkileşim sırasında oluşan sosyal normlar üzerinde kestirilebilir etkileri olduğunu göstermiştir (Batmaz, 2004: 170). Modern dünyada geleneklerin yitilmesiyle, geçmişimizin uçsuz bucaksız topraklarında bize yol gösteren kılavuz ipini de yitirmiş olduk. Gelenek gibi sağlam bir çapa olmadan, geçmiş de bütün boyutlarıyla tehlikede demektir. Modern çağda, geleneklerle birlikte ve bağlantılı olarak otoritenin de kaybı söz konusudur. Otorite, dünyaya insanların ölümlü olmaktan dolayı ihtiyaç duydukları kalıcılığı ve sürekliliği kazandırmıştır. Dünyanın kalıcılığını ve güvenilirliğini yitirmesi -ki siyasi açıdan otoritenin yitirilişi ile aynı anlama gelir-, mutlaka hayatta kalmamızı sağlayacak, bizden sonra geleceklerin içinde hayatlarını sürdürebilecekleri bir dünya kurmak, bu dünyayı korumak ve bu dünyaya özen göstermek gibi insani yetilerin de kaybolması anlamına gelmez ve gelmemelidir (Arendt, 2004: 132).

Günümüzde bazı yönetim biçimleri toplumu disipline etme ve sistemi koruma adına, tek tip insan modeli öngörüp bunu sağlamak için de faşizan baskılar uygulayabilmektedir. Elbette toplum düzenini sağlamak için, hem iktidarın hem de geleneğin oluşturduğu açık ya da kapalı otoriteyi kullanmayan ulus yoktur. Ancak, insanların düşünce, inanç ve fikir zenginliklerini körelten; ferdin toplum içinde bireyselliğini ve biricikliğini yaşamasına engel olan bir otorite anlayışı ve uygulaması doğru değildir. Böyle bir sistem içerisinde fertler ya otoriteryen boyun eğme ya da otoriteryen başkaldırı gösterebilirler (Gürses, 1999).

Harold j. Laski (1929), “İtaatin Tehlikeleri” başlıklı makalesinde şöyle der: Uygarlık, her şeyden önce gereksiz acı çektirmemeyi bilmektir. Bu tanıma göre, içimizdeki kişiler arasında, yetkenin buyruklarına kayıtsız koşulsuz boyun eğenler, uygar insan olduklarını savlayamazlar... Eğer tümüyle anlam ve önemden arınmış bir hayat sürdürmek istemiyorsak, görevimiz, temel yaşantılarımıza aykırı düşen hiçbir şeyi -

gelenek ve görenekten ya da yetkeden bile gelse- kabul etmemektir. Bu konuda belki de yanılığara düşeceğiz; ama eğer kabul etmemizi istedikleri gerçekler, yaşantımızdaki gerçeklere uymuyorsa, kendi kendimizi tanımlamamız kökünden yıkılmış demektir. Bunun için de özgürlüğün koşulu, güçlünün ve yetkenin üzerinde ısrar ettiği düzen ve yasaları her zaman kuşkuyla karşılamaktır (aktaran Batmaz, 2006: 107). Otorite ne denli güçlü, sarsılmaz, vazgeçilmez ve gerekli olursa olsun; toplumun eleştirisi, öneri ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenebilmelidir. Otoriteyi elinde tutanlar; eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü vb. demokrasinin vazgeçilmezleriyle beslenmelidirler.

Otorite ile demokrasi arasında temelde bir çelişki vardır, ama bu iki gücün hiçbiri, kendi karşıtını ortadan kaldıracak durumda değildir. Günümüz koşullarında bu çelişki, iyi yönetildiği ölçüde tersine olumlu gibi görünmektedir. Otorite ile demokrasi arasındaki temel çelişkinin içinde, kendi kişisel oyununu sürdüren üçüncü unsurun asıl adı iktisadi kapitalizmdir. Günümüzde otoritenin krizi söz konusudur. Bu durum, uzun süredir soluk yitiren politik demokrasinin ilerlemelerine bağlı değildir. Buna karşılık, otoritenin zarara uğradığı söylenen “devlet-işyeri-okul-aile” dörtlüsünde, istikrarsızlıkların sorumlusu güncel biçimiyle iktisattır (Mendel, 2005).

2.1.4.2. Okulda Otorite

Otorite ilişkilerinin temeli çocukluk yıllarında atılmakta, bu ilişkiler sonraki yıllarda kurumsal otoriteye doğru genellenerek sürdürülmektedir. Çocukların toplumsal davranışlar konusunda ilk öğrenmelerini, yakın ilişkide bulunduğu bireylerle özdeşleşerek gerçekleştirdikleri göz önüne alındığında, bu ilk özdeşleşme modellerinin otoriteriyen özellikler göstermesi, çocukların da otoriteriyen özelliklere öykünmelerine ve sonuçta otoriteriyen özellikler geliştirmelerine yol açmaktadır (Kaygusuz, 1995). Piaget, çocukların kuralların değişmez olduğuna inandıkları ve otoriteye itaatin esas olduğunu düşündükleri *dışsal kurallara bağlılık dönemi* ile kuralların değişebileceğine ve niyetin önemli olduğunun farkına vardıkları *ahlaki özerklik dönemi* olmak üzere iki dönemden geçtiğini söylemektedir (Bacanlı, 2003; Senemoğlu, 2003'ten aktaran Ekşi, 2004: 197). Her iki dönemde de otoritenin doğru ve kabul edilebilir ölçüde kullanılması gerekmektedir. Çocuk yetiştirirken ve eğitirken esas olan otoriter olmamak değil, otoriteyi akla uygun kullanıp sevgi ile uygulamaktır.

Siyasi otoriteden kaynaklanan bunalımlar, çocuk yetiştirme ve eğitim gibi siyaset öncesi alanlara da yayılmıştır. Bu alanlardaki otorite, daima çocuğun doğal ihtiyaçları ve bakıma muhtaç olmasından kaynaklanan doğal bir zorunluluk olarak kabul edilir. Bu açıdan bakıldığında durum, siyasi zorunluluğu andırır. Burada da yerleşik uygarlığın devamı ancak, doğumla gelenlere, birer yabancı olarak geldikleri ve önceden kurulu buldukları bir dünyada yol gösterilmesiyle sağlanır. Basit ve temel nitelikli oluşu nedeniyle bu otorite türü, bütün siyasi düşünce tarihinde her çeşit otoriter yönetim biçimine örnek olmuştur (Arendt, 2004: 128).

Altmışlı yıllara kadar okul öğretmeninin otoritesi, aile babasının otoritesini devam ettiriyordu ve gerekli görüldüğünde fiziksel cezayla tamamlanan otoriter terbiye, öğretmenlere de öğrencilere de meşru geliyordu. Geçmişte öğretmenlerin otoritesi toplumsal saygınlıkla at başı gidiyordu; günümüzde ise otorite ailede olduğu kadar okulda da krizdedir. Otoritenin bugünkü çöküşü, açıkça sosyolojik ve psikolojik nedenlere bağlıdır. Günümüzde adı hala ve her zaman anılmasına rağmen, otoritenin okulda etkisi kalmamıştır. Okul kurumlarında yitirilen otoritenin yeniden tesisi çağrısı yapıldığında kastedilen şey, disiplinin güçlendirilmesidir (Mendel, 2005). Çocuk eğitimi ve yetiştirilmesinde otorite gereği, her şeyden çok daha akla uygun ve anlaşılır bir durumken; bu son derece sınırlı ve siyaset dışı otorite türünü bile ortadan kaldırma isteklerine rastlanmaktadır (Arendt, 2004).

Çocuğun serpilip gelişmesine kendini adamak isteyen aile, çocuğu disiplin ve kurallar uyum ilişkisine hazırlamamakta ve disipline edici otorite rolü, okul tarafından üstlenilmektedir. Okulda da öğretmenler, kendi rollerini eğitmek ya da sosyalleştirmek olarak değil, yalnızca öğretmekle sınırlı kabul etmekte; eğitim otoritesini ailenin üstlenmesini ve kendilerine itaat etmeyi öğrenmiş çocukların gönderilmesini talep etmektedir. Bu kısır döngüde taraflardan her biri cefayı karşı tarafa çektirmeye çalışırken, kaybeden ya da kaybedilen yine otoritedir.

Otorite ilkesinden uzaklaşmış olan elbette okul değildir. Öğretmenler hala, geçmişin sürekliliğini hayal etmeye devam etmektedir. Geleneksel değerleri, dolayısıyla otoriteyi zayıflatmış olan şeyler; iktisadın dönüşümleri, yaşam tarzındaki ve kuşaklararası

ilişkilerdeki değişimler, kültürde yaşanan alt üst oluşlardır. Toplumdan tamamen kopuk bir okul hayal etmek imkânsızdır (Mendel, 2005).

Yapılan araştırmalarda “otoriter tutuma sahip” ana-babaların çocuklarının pasif veya saldırgan, sorumluluk almak istemeyen, kendine değer vermeyen, kendini değersiz gören, girişimcilikten uzak özelliklere sahip olduklarını ve dolayısıyla bu çocukların benlik saygısının düşük olduğunu; “demokratik tutuma sahip” ana-babaların çocuklarının ise aktif, sorumluluk alabilen, çevresiyle uyumlu, girişimci, kendine ailesi tarafından verilen değerle orantılı yüksek değer duygusuna sahip oldukları ve dolayısıyla bu çocukların benlik saygısının yüksek olduğu bulguları ortaya çıkmıştır (İkizoğlu, 1993: 96). Aileden başlamak üzere okulda da çocuklara karşı demokratik tutumlar içinde olmak; kendine ve başkalarına değer veren, hoşgörölü, sorumluluk sahibi, uyumlu ve mutlu bireylerden oluşan toplum yapısının kuruluyor olduğunu gösterir.

Okulların açılmaya başladığı 17. yüzyılda “doğru disiplin”den “iyi bir eğitme sanatıymış” gibi söz edilir (Faucalt, 1992’den aktaran Tosun, 2003). Günümüzün modern disiplin anlayışı önleyici disiplin anlayışıdır. Önleyici disiplin, öğrencilerin dışardan baskı ve otoriteyle kurallara uymalarını değil, iç kontrol yoluyla davranışlarının sorumluluklarını almaları ve çevreye uyumlarını ifade eder. Böylece öğrencilerin demokratik bir toplum içinde yaşamaya hazırlanmalarını sağlar. Demokratik bir toplum için; evlerimizden, sınıflarımızdan, okullarımızdan başlayarak bireylere kendi davranışlarının sorumluluğunu taşıma hakkını vermeliyiz. Steere’e (1988) göre de “birinin kendi hareketlerinden sorumlu olmasına doğru değişen tutumlar”, gençlerin daha disiplinli olmaları şeklinde sonuçlanır (aktaran Tosun, 2003). Burke (1992) “Öğrencilerin eğitimleriyle ilgili kararlara katılmalarına ve kendi gelişimlerini değerlendirmelerine izin verildiğinde, disiplin sorunları azalacaktır.” ifadesiyle aynı görüşü savunur (aktaran Tosun, 2003). Kişiler öz saygılarını, sorumluluğu öğreten disiplin ve başkalarına sevgiyle bağlı olmakla kazanırlar. Disiplin her zaman sevginin içinde yer almalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerini sevmeleri, öğrencilerine insan olarak saygı duymaları ve bunu onlara hissettirmeleri

önemlidir. Böylece öğrenciler öğretmenlerinin tutumlarına uyum sağlayıp, davranışlarını taklit ederler (Tosun, 2003).

Okul çağına gelmiş bir çocuk için karizmatik otorite, doğal olarak öğretmeni olmaktadır. Karizmatik otorite, her söylediğine inanılan kişi veya kurumlardır. Okul çağına kadar çocukların karizmatik otoriteleri anne-babaları iken, okul yaşamının başlamasıyla karizmatik otorite olarak, anne babanın yerini öğretmen almaktadır. Çocuk, okul çağına kadar söylediklerini ve yaptıklarını kuşku duymadan kabul ettiği anne babasının yerinde öğretmeni görmeye başlar (Demir, 2003). Aydın'a (1993) göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Çocuk, gününün önemli bir bölümünü sınıf ortamında birebir ilişki içinde bulunduğu öğretmeni ile geçirir. Bu önemli zaman diliminde çocuk, karizmatik otorite olarak gördüğü öğretmenin söylediği ve yaptıklarıyla ilgili kuşku duymayı aklından bile geçirmez. Öğretmen, öğrenci için her yönüyle bir örnek (model) niteliği taşır ve eğitim niteliğini etkileyen en önemli öğedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin söz ve davranışlarıyla, çocuğa iyi örnek olması istenir ve beklenir. Nas'a (2000: 269) göre, en iyi öğretim yolu iyi örnek olmaktır. Öğretmenler, öğrencilerinin kişisel gelişimlerini sağlayabilmek için onlara kendilerini bir yetişkin modeli olarak sunar ve öğrencileri kendi kişiliklerine uygun davranışlara yönelmeleri için zorlar ve tüm bunları başarmak için büyük bir çaba ve enerji harcarlar (Hart, 1967; Mussen, 1974'ten aktaran Edwards&Morris, 1976).

Okullarda öğretmenlerin öğrenci davranışlarına biçim verme ve öğrencilerin sorunlu davranışlarına müdahale tarzlarında olumlu değişim ve gelişimin yaratılması için; her okulun kendi özgün koşullarını yansıtan, okul geliştirme ve ilerletme sürecinin bir parçası olarak tüm okul disiplin politikasının okul yöneticileri tarafından yapılandırılıp en kısa zamanda uygulanması gerekmektedir (Türnüklü, 2000: 465).

2.2. DEMOKRASİ

2.2.1. Demokrasi Tanımı

Zengin olmadığı halde, sadece özgür olanların yönetimi ele geçirmesine demokrasi denir. Demokrasi, eşitlik ilkesine dayanır. Demokrasi her bakımdan eşit ve özgür olan kimselerin kendilerini yönettikleri ve kendi kaderlerine yön verdikleri rejimin adıdır

(İşçi, 2004). İnsan özgürdür ve insanın dünyaya gelişi, özgürlüğün evrende ortaya çıkışıyla eş zamanlıdır; çünkü insan bir başlangıçtır. Bu ilk başlangıç, her yeni insanın doğuşuyla yeniden olunur (Arendt, 2004). Demokrasi sevgisi, eşitlik sevgisidir (Eyuboğlu, 1997). Rousseau “Hâkimiyet, milletin kendisindedir.” diyerek hâkimiyeti bütün topluma verir (aktaran Meriç, 1997). Atatürk Anıtkabir’de yazılı bir sözünde “Halk için, yönetimi halkın eline vermektir.” şeklinde demokrasiyi tanımlamıştır (İnan, 1989’dan aktaran Demir, 2003). Atatürk’e benzer şekilde Lincoln de “Halkın, halk tarafından ve halk için yönetimidir.” deyişle demokrasiyi tanımlamıştır (aktaran Gözütok, 1996). Bernstein “Demokrasi, bir uzlaşma okuludur. Demokrasi, sınıf egemenliğinin yokluğudur, yani, hiçbir sınıfın siyasal ayrıcalığa tek başına sahip olmadığı bir toplumsal durumdur.” ifadesiyle demokrasinin, sosyalizmin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir (aktaran Kışlalı, 2003).

Lenin’e (1917: 18) göre, demokrasi ve özgürlük geniş halk kitleleri içindir. Toplumda baskı varsa, orada aynı zamanda şiddete başvurma vardır, dolayısıyla demokrasi ve özgürlük yoktur (aktaran Erdoğan&Alemdar, 1990). Demokrasi, mevcut yönetimle, ülke çözümleri hakkında aynı düşüncede olmayanların, bu düşüncelerini açıklama ve yayma haklarının bulunduğu bir çoğunluk yönetimidir. “Demokrasi, rejimler arasında kötülerin en iyisidir.”, ”Demokrasi erdemdir.” gibi deyişlerin altında yatan önemli bir gerçek vardır: Demokrasi, bir toplumun yapısına en uygun olan siyasal iktidarı ortaya çıkarır (Kongar, 2005).

Demokrasi, azınlıkta olanların haklarına saygı gösterildiği ve onlara bir gün çoğunluğa dönüşebilme yollarının açık tutulduğu, özgürlükçü bir çoğunluk yönetimi biçiminde tanımlanabilir (Kışlalı, 2003). Demokrasi, tek bir doğruya birleşmek yerine başkalarının doğrularına da saygı göstermeyi öğrenerek, farklı düşünen ve davrananlarla barış içinde yaşayabilmeyi amaçlar (Demir, 2003). Demokrasinin gerçek halk egemenliğini yansıtan bir yönetim şekli olması için; eksikliklerinin ciddi biçimde incelenmesi, tespit edilmesi ve giderilmesi önem taşımaktadır (Aktan&Dileyici, 2005).

Adalet dayanan bir ahlaklılığı temel almayan bir demokrasi sadece bir oyundur. Ahlaki yargı yeteneği, demokratik kişiliğin temelini oluşturur (Çiftçi, 2003: 72). Lind (1984) de “Ahlaki yargı yeteneği, demokratik kişiliğin çekirdeğini oluşturur.” sözüyle kişinin

haklı-haksız konusunda karar verebilmesi için yargılama yeteneğinin kullanılması gereğini önemle vurgulamıştır (aktaran Çiftçi, 2003). Demokrasiyi özlü olarak uygulamanın yolu, yani oy verme, seçim gibi genel izlekler yanında; kamusal alanı vatandaşların katılımına açmak ve vatandaşların çıkarlarını göz önünde tutmak, devletin “*sosyal devlet uygulamaları*” dediğimiz çalışmalara da girişmesinden geçer. Sosyal devletler; gelir, yaş ve sağlık durumu açısından ihtiyacı olan vatandaşlara el uzatır. Sosyal devlet uygulamalarını gerçekleştirebilen demokratik sosyal devletler, eşitsizlikleri azaltıp, gelir ve riski yeniden dağıtarak ekonomik büyüme ve istikrarı sağlamakta, böylece toplumsal istikrarı da arttırmaktadır (Bilgin, 2005).

Demokrasi kültürünün temelinde yatan, “kendime istediğim özgürlükleri başkalarına da tanımam gereklidir” düşüncesiyle ortaya çıkan, “kendine saygı” ve bu saygının “insana saygı” şekline dönüşmesi anlayışıdır (Demir, 2003). Tanilli (1982: 12)’ye göre demokrat insan; yeniliklere, değişime açık, kendini yineleyip yenileyen, tabuların, dogmaların tutsağı değil, kuşkucu, araştırmacı, bağımsız düşünebilen, kısaca çağdaş insandır. Karasar (1979) çağdaş demokratik toplumlarda iyi vatandaşı şu şekilde tanımlamıştır: Bağımsız düşünebilen, problem çözmede bilimsel yöntemlerden yararlanabilen, kendisine ve çevresine karşı dürüst davranabilen, açık fikirli, karşı fikrin ve karşıdaki insanın saygıdeğer olduğunu içtenlikle kabul edebilen, eleştirebilen, bilimsel gerçekleri kabul eden, alçak gönüllü olabilen, kendisine açıklanan hükümler için ispatlar isteyebilen bir kişiliğe sahiptir (aktaran Demir, 2003: 8).

Demokratik ortam, demokratik uzlaşma, adalet, hak, ödev bilinci ve duygusu gelişmiş bireylerin oluşturduğu; insan onuru, özgürlüğü, eşitliği, yaşamın dokunulmazlığı ve insana güven gibi değerlerin temel değerler olarak kabul edildiği, bir dayanışma ve uzlaşma ortamıdır (Çiftçi, 2003: 44).

Arendt (1983), demokratik bir politika kavrayışının, insanın çoğulluk durumuna dayanması gerektiğini belirtir. Çünkü dünyada insan değil, insanlar yaşamaktadır (aktaran Kılınç, 2005: 49). Demokratik toplum yapısı; insanın odak alındığı, demokratik, laik, sosyal hukuk devletinin işlerlik kazandığı, her alanda insanca yaşama ve gelişmenin temel amaç ve hedef olduğu, katılım, dayanışma ve paylaşmanın toplumsal bütünleşmeyi sağladığı, ilişkilerde karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörünün temel

olduğu, sorumluluk sahibi ve bilinçli bireylerin etkili olduğu bir toplum düşüncesini gerektirir. İnsan haklarına saygı, özgürlük, eşitlik ve sosyal adalet düşüncesi; çoğulculuk ve katılımcılık demokrasi kültürünün temel göstergeleridir (Tezcan, 1992’den aktaran Demir, 2003: 83). Bu özellikler ışığında demokratik toplum; rasyonel-eleştirel düşünen, sorumluluk üstlenebilen, özgür karar verebilen, karar ve davranışlarının arkasında duran, otonom bireylerin oluşturduğu bir toplumdur, şeklinde tanımlanabilir. Aksi halde, bu özelliklere sahip olmayan bireylerden oluşmuş toplumlarda demokrasi işlevsel olamaz. (Lind, 1984’ten aktaran Çiftçi, 2003).

2.2.2. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Tarih incelendiğinde görülmektedir ki, felsefe ve bilim alanındaki tüm çalışmalarda biçimlendirici güç hep Yunan Felsefesi olmuştur. Demokrasinin başlangıcı olarak da, Antik dönem Yunan şehir devletlerinde M.Ö. 5. yüzyıldan 4. yüzyıla kadar uygulanmış devlet yönetimi kabul edilir. Antik Çağ’da demokrasinin anlamı “yurttaş egemenliği”nden (demos) ibaretti ve herkesi etkileyen kararlarda tüm yurttaşların söz hakkına sahip olmaları tasarlanmıştı. Bu hak herkesin bir araya geldiği toplantılarda kullanılıyor ve günümüzdeki ifadesiyle “doğrudan demokrasi” biçimine yakın bir noktada duruyordu (Marshall, 2003). Yaklaşık 2500 yıl önce Atinalı hükümdar Perikles meşhur hitabesinde, Atina’nın devlet düzeninin dayandığı demokrasi anlayışını çok güzel belirtmiştir. Perikles derki: “...İktidar birkaç kişinin elinde değil, çoğunluğun elindedir. Kamu hayatında insanlar, belirli bir sınıftan geldikleri için değil, herhangi bir alanda başarılı işler yaptıkları için ün kazanırlar. Bizim toplumumuz hem siyasi hem de sosyal hayatta özgür bir toplumdur.” (Yıldırım, 1994).

Modern demokrasiye yönelik ciddi katkılar sağlamış olan Locke’ye (1632–1704) göre; insanlar devlet mekanizmasının kurulmasından önce, doğa durumu olarak tasvir edilen bir ortamda yaşamaktaydılar. Her insan, eylemleri açısından sadece doğal hukuka uygun davranmak zorunda olduğundan, doğa durumu, aynı zamanda bir özgürlük durumuydu. Ayrıca, her insanın otorite ve yargılama hakkı saklı olduğundan ve hiç kimsenin bir başkası üzerinde egemenlik kurma hakkı olmadığından, doğa durumu bir eşitlik durumuydu. Locke, bütün insanların var oluş itibarıyla sahip oldukları temel ve

doğal hakların; yaşama hakkı, özgürlük hakkı ve mülkiyet hakkının doğal hukuktan kaynaklandığını savunmuştur (aktaran Torun, 2005).

Tarih sayfalarında derin izler bırakmış olan Roma Uygarlığı'ndaki devlet hukuk sistemi de, eski Yunan Felsefesi ve özgür insan anlayışı ile bugünkü Batı Uygarlığı'nın temelini oluşturmuştur. Antik Romalı düşünür Cicero, insan doğasının iyiliğe yatkın, vahşeti sevmeyen, bir araya gelmeye ve bir arada yaşamaya ve de demokratik bir toplum oluşturmaya meyilli olduğunu ileri sürmüştür (Erdoğan, 2002). 18.yüzyılda J.J.Rousseau'nun Toplum Sözleşmesi adlı kitabının yayınlanmasından sonra, demokrasi fikri yeniden canlanmış ve başta Fransa olmak üzere tüm dünyayı sarmıştır. 1789 ve 1848 Fransız Devrimleri ile feodal düzenin sonu gelmiş, demokrasiyi anlama, kurma ve geliştirme yolunda önemli mesafeler kat edilmiştir. Bugünkü modern demokrasinin temeli; 1776'daki Amerikan İhtilali, 1789'daki Fransız İhtilali ve İngiltere'nin 1832'deki Reform Kanunları'na dayandığı söylenebilir. 19.yüzyıl Avrupa için özgürlük mücadeleleri ile geçmiştir (Demir, 2003).

On dokuzuncu yüzyıl düşünürlerinin üzerinde fikir yürüttüğü eşitlik ve özgürlük konularına demokrasi açısından bambaşka bir bakış getiren Tocqueville, herhangi bir topluluğun demokrasiyi benimseyip benimsemediğini, eşitliğe verdiği önemle ölçmektedir. Tocqueville demokrasiyi, bir yönetim biçiminden çok, toplumun tutumu olarak değerlendirmektedir. Ona göre demokrasi her şeyden önce hayat şartlarında eşitlik anlamına gelen sosyal bir olgudur. Demokrasi, siyasi alanda halkın egemenliği ve yönetime katılmasına dayanırken, ekonomide milli gelirin dağıtılmasında, yoksulların korunması ve işsizliğin önlenmesini hedeflemektedir. Tocqueville'ye göre, demokratik sistemler zamanla aristokrasinin yerini alacaktır. Bu toplumların da temel ilkesi eşitlik olacak, özgürlük ise eşitliğin aşırılıklarını önleyecektir (İşçi, 2004: 276).

Bütün yönetimlerde kanun koyanlar, kanunların nasıl yürütüleceğini de bilir. Demokrasilerde yasayı yapan da, uygulayan da halkın çoğunluğudur. Yasayı yapanın en iyi uygulayıcı olduğu ilkesinden hareketle, demokrasinin en iyi yönetim olduğuna karar verilmiştir (İşçi, 2004). John Dewey, demokratik yönetimin özelliklerini kısaca şöyle açıklamıştır (Oğuzkan, 1965'ten aktaran Gömleksiz, 1993: 6):

1. Bir yaşayış biçimi olarak demokrasinin temeli, her yetişkin kimsenin, insanların birlikte yaşayışlarına düzen veren değerlerin teşekkülüne katılmasıdır.
2. Her insan, içinde yaşadığı toplumsal kurumların etkisi altında kaldığına göre, bir demokraside bu kurumların şekillenmesi konusunda, onun da fikri alınmalıdır.
3. Demokrasi; maddi, ekonomik, psikolojik ya da manevi baskılar sonucu, çoğunluğun azınlığa boyun eğmesi yerine, danışmayı ve içten gelen anlaşmayı içerir.
4. Demokrasi bir yargıda bulunma ve fırsatlardan yararlanma konusunda eşitlik demektir... Demokrasi, yasalar önünde eşitlik anlamına gelir.
5. Temel özgürlük düşünce özgürlüğüdür. Düşünce özgürlüğünü sağlamak için ne derece eylem ve tecrübe gerekiyorsa, bu fırsat bir kimseye verilmelidir.

Dewey'in bu belirlemelerinin, sağlam ve nitelikli bir demokrasinin uygulamaya geçirilmesinde temel oluşturabileceği söylenebilir.

Demokrasi tarihi, insanlar arasında toplumsal kökenli eşitsizlikleri gidermek için verilen savaşımın tarihidir. Demokratik düşüncenin tarihi de, eşitlikçi ve özgürlükçü düşüncenin evrimini yansıtır. Demokratik düşüncenin evrimi, insanın akıllı bir yaratık olduğu, kendisi için iyi olanla kötü olanı ayırt edebileceği inancından kaynaklanan, insana saygıya dayalı, iyimser bir dünya görüşünün evrimidir (Kışlalı, 2003: 238). Demokrasinin geleceği ise, halkın nesne değil, özne olarak görüldüğü; araç değil, amaç olarak muamele gördüğü bir siyasal kültürün yeşermesine ve yerleşmesine bağlıdır (Arslan, 2005).

2.2.3.Ülkemizde Demokrasi ve Mustafa Kemal

Yeryüzünde göründükleri andan itibaren yaşadıkları hayat gereğince sistemli ve hızlı bir teşkilatlanma gösteren Türklerin, düşünce tarzları da buna göre şekillenmiştir. Yaşadıkları bölgenin coğrafi özelliğine bağlı olarak konargöçer bir hayat tarzı seçen

Türkler, bu hayatın gereği olarak yayla- kışlak düzenini benimsemişler ve bu düzenin şartlarına göre de teşkilatlanma göstermişlerdir (İşçi, 2004: 335).

Türkler, devlet teşkilatlanmasında atalarından gelen tecrübe birikimlerinden yararlanmışlar, görev dağılımı yaparken liyakat ve hiyerarşiye önem vermişler ve devlet düzenini bilgi, tecrübe ve hoşgörü üzerine kurmuşlardır. Filozoflar düşünce sistemlerini oluştururken akıl, bilgi ve sezgiye dayanırlarken; milletler kültür hazinesine dayanırlar. Devlet de milletin, en mükemmel ve teşkilatlı halidir (İşçi, 2004).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, batmakta olan Osmanlı İmparatorluğu'nun enkazı üzerine yeni ve modern bir devlet şeklinde kurulmuştur. Tarih, büyük milletlerin zor durumda kaldıklarında, en önemli dayanakları olan beşeri kaynağa başvurarak yeniden dirildiklerinin örnekleriyle doludur. Bağımsız bir devlet olarak kesintisiz 600 yıldan fazla (1299–1918) yaşamış olan Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde başlayan demokrasi ve cumhuriyet fikirleri, yeni devletin kuruluşuyla sancılı bir şekilde hayata geçirilmiştir. Demokrasi, insan onuruna en uygun rejim olmakla birlikte, kurulması ve yaşatılması hiç de kolay olmayan bir rejimdir (Kışlalı, 2003: 309). Türkiye Cumhuriyeti Devleti de, demokrasiyi yaşatmakta zorlu yollardan geçmiştir.

Türk demokrasi tarihi incelendiğinde, demokratikleşme yolunda üç önemli dönem dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki; siyasi partiler, meşrutiyet ve parlamento kavramlarının devlet hayatına girdiği “Jön Türkler Dönemi”; ikincisi, demokrasi temellerinin atıldığı 1945'e kadar devam eden “Tek Partili Cumhuriyet Dönemi”; üçüncüsü ise, 1946'da başlayan “Çok Partili Dönem”dir. Demokratikleşme süreci; 27 Mayıs 1960 Devrimi, 12 Mart 1971 Müdahalesi ve 12 Eylül 1980 Darbesi ile kesintiye uğramıştır (Demir, 2003).

Mustafa Kemal'in başlattığı demokratikleşme sürecinin, önemli bir adımını tamamlayarak tek partili döneme son veren İsmet İnönü, daha ileriki yıllarda şöyle diyecekti: “Atatürk'ü devlet idaresinde; istiklalci, cumhuriyetçi ve demokratik rejimci olarak tarif etmek lazımdır...”(Kışlalı, 2003). Atatürk'ün siyasi görüşlerinin temeli milli egemenliğe dayanmaktadır. Bunun da özü, yönetimi asıl sahibi olan millete devretmektir. Milletin kendi kaderini elinde tutması anlamına gelen milli egemenlik,

yönetim hakkının, millete ait olduğunun göstergesidir (İşçi, 2004). Mustafa Kemal, demokrasinin her şeyden önce bir özgürlük sorunu olduğuna inanıyor ve şöyle diyordu: “İrade ve egemenlik milletin tümüne aittir ve ait olmalıdır. Demokrasinin hedefi, milletin idare edenler üzerindeki muhakemesi sayesinde siyasi hürriyeti sağlamaktır.” (Kışlalı, 2003).

Atatürk demokrasi konusunda: “Biz Türkler tarih boyunca hürriyet ve istiklale timsal olmuş bir milletiz.”, “Hür olmayan bir memlekette ölüm ve zulüm vardır.”, “Her türlü gelişmenin kaynağı hürriyettir.” sözleriyle görüşlerini belirtmiştir (İşçi, 2004: 341).

Atatürk’ün yaptığı ve yapmaya özen gösterdiği bazı şeyler vardır ki, günümüzün “katılımcı” demokrasi anlayışını daha o zamanlar, sezgileriyle benimsemiş olduğunu düşündürmektedir. Dünya’da ilk kez bir bayram (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı) çocuklara armağan edilmiş ve bu vesile ile onlara, ülkenin gelecekteki sahipleri oldukları bilinci aşılana çalışılmıştır (Kışlalı, 2003).

Türk Milleti, çağdaş Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurucusu, ölümsüz önder, eşsiz kahraman Mustafa Kemal’i yetiştirerek, devlet ve düşünce tarihine önemli bir katkıda bulunmuştur.

Dünya bilgi üretimi ve bilgi kullanımı yolunda hızla ilerlerken, çağdaş ülke vatandaşları insan haklarına saygılı ve demokratik bir yaşam sürdürürken, Türkiye’de başta yaşam hakkı olmak üzere tüm insan haklarına uyulması ve saygılı olunması zamanı gelmiş ve hatta geçmektedir (Okçabol, 1996).

2.3. EĞİTİM

2.3.1. Eğitimin Tanımı ve Hedefleri

Eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Şişman, 2002). Eğitim, temelde bir yönlendirme ve yetiştirme çalışması ve bilimi olduğundan hayattaki her insanı, her toplumu ve her alanı ilgilendirmektedir (Mete, 2006). Eğitimi, tarih sürecinde devam eden bilgi, beceri, normlar, kurallar, değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılması olarak da tanımlamak mümkündür. Eğitim, beşer toplumunun en temel ve en gerekli etkinliklerindedir. Toplum asla sabit değildir, çünkü doğumla, yani yeni

insan varlıklarının eklenmesiyle sürekli olarak kendini yeniler (Arendt, 2006). Cervantes “İnsan eğitimle doğmaz, ama eğitimle yaşar.” sözüyle yaşamda eğitimin vazgeçilmezliğini vurgulamıştır (Açıl, 2005: 23). Yaşam boyu eğitim sözü ile eğitimin yaşam boyu sürmesinden ziyade, yaşam boyu eğitime duyulan ihtiyaç işaret edilmektedir (Kılıçözgürler, 2002). Eğitimin amacı, gelişimdir. Bireyde doğuştan var olduğu kabul edilen potansiyellerin geliştirilmesi, açığa çıkarılmasıdır. Var olan potansiyelini kullanmak ve açığa çıkarmak için eğitim alma, her bireyin en temel hakkıdır. Eğitim, kendi içindeki potansiyel yönünde gelişebilmesi için bireye uygun koşulların sunulmasıdır (Çiftçi, 2003: 44). Başka bir tanımlamayla eğitim; “Hem bireyler olarak yüksek bir yaşama düzeyi elde etmemizin başlıca yolu, hem toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, ileri ülkeler arasında yer almanın başlıca yoludur, hem de ülkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaşamı gerçekleştirmenin temel bir yoludur.” (Ünal&Ada, 2004: 12).

Eğitim ve kültür, bir insanın doğumundan ölümüne dek, sürekli bir biçimde yararlanacağı iki alandır. Kendini gerçekleştirme hakkı, insanın en temel haklarından biridir (Kongar, 2005: 33). Eğitim; dünyayı, onun sorumluluğunu üstlenecek kadar sevip sevmediğimize karar verdiğimiz noktadır. Aynı zamanda eğitim, çocukları kendi dünyamızdan atmayacak ve kendi yöntemleriyle baş başa bırakmayacak, daha da önemlisi, ellerinden yeni şeyler üstlenme şansını almayacak, bilakis onları ortak bir dünyayı yenileme görevine önceden hazırlayacak kadar sevip sevmediğimize karar verdiğimiz noktadır (Arendt, 2006).

Hedef, genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanırken; eğitimde hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler (bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, kişilik vb.) olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999). Eğitimin hedefi, çocuğun toplumsallaştırılmasıdır. Montessori ise, eğitimin ilk amacını çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesi olarak görür. O’na göre özgürlük demek eylem demektir. Devlet toplum adına eğitim alanındaki en büyük organizasyonun başında bulunmaktadır. Bu durumda eğitimi; devletin, bireyi toplumsal ortama alıştırmaları olarak görebiliriz. Lassalle’ye göre devletin amacı, insanlığın özgürlük için eğitilmesi ve geliştirilmesidir (aktaran Kışlalı, 2003: 112). Platon, Aristoteles, Locke ya da Hobbes’in vurguladığı gibi

eğitim, devlet çıkarlarını korumak ve daha ileriye götürmek için bir araçtır. Her ağda devlet, gelecekte yurttaşı olacak kişilerin eğitimiyle ilgilenmiş, bazı ideal amaçlara ulaşmada eğitimi bir araç olarak kullanmiş ve buna göre eğitime içerik kazandırmıştır. Ortaçağ toplumlarında egemen ideolojik aygıt kilise/din iken, günümüz toplumlarında egemen güç eğitimdir.

Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenecektir ve böyle olunca da, her toplumun kendi devamlılığını sürdürmek için ortaya koyduğu ahlak, değerler ve diğer sosyal normlar, eğitimin genç kuşaklara benimseteceği ilk unsurlar olacaktır. Eğitim, bireyleri ve toplumu belirli bir denge durumunda tutmak ve bu dengeyi sürdürmek için uygun davranmalarını sağlamanın bir aracı olmaktadır (Kılıozgrler, 2002). Ozankaya da eğitimin önemini; “bireyler olarak yüksek bir yaşama düzeyi elde etmenin, hem toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, ileri ülkeler arasında yer almanın başlıca yolu, hem de ülkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaşamı gerçekleştirmenin temel yolu” olarak belirtmektedir (1991: 404).

UNESCO, eğitimi ve eğitimin amacını şöyle tanımlamaktadır: Eğitim, her meslek için gerekli bilgileri, ahlaki-manevi değerleri ve anlayışı geliştirme ereğini güden etkinlikler olarak yorumlanır. Eğitimin amacı, gençlere ve yetişkinlere, içinde yaşadıkları toplumu etkileyen gelenekler ve düşünceler, kendi kültürleri ve başkalarının kültürleri, doğa yasaları üzerinde bir anlayış geliştirmek ve iletişimde temel sayılan ve diğer becerileri kazandırmak için zorunlu olan şartları sağlamaktır (Okçabol, 1996).

Eğitim etkinliğinin hedefi, her zaman bir şeye şefkat göstermek ve dünya karşısında çocuğu, ocuk karşısında dünyayı, eski karşısında yeniyi, yeni karşısında da eskiyi korumaktır (Arendt, 2006). Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve en verimli şekilde uyum göstermelerini sağlamaktır. Eğitim, bu toplumsallaşma süreci içinde bireylere toplum içinde yaşayabilmeleri için gerekli olan davranış kalıplarını kazandırır ve geliştirir (Yıldırım, 1994). Doğası gereği eğitim, ne otoriteden ne de gelenekten vazgeçebilir; fakat eğitim, ne otoriteyle şekillendirilen ne de gelenekle bir arada tutulan bir dünya içinde ilerlemek zorundadır (Arendt, 2006).

Bir toplumda eğitimsel, sosyal ve ekonomik gelişme ile politika, birbirleriyle etkileşimde bulunan, birbirine bağlı olan etkenlerdir. Daha yaygın ve daha nitelikli bir eğitim, daha olumlu bir ekonomik kalkınmaya, bu da, sosyal ve siyasal gelişmeye dolayısıyla demokrasinin güçlenmesine yol açar. Aynı biçimde toplum ilerledikçe ve zenginleştikçe de daha fazla eğitime gereksinme duyar (Kaya, 1981). Eğitim bir akıl ve hürriyet işidir (Oğuz, 2004).

2.3.2. Ülkemizde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eski Türklerde, göçebe bir toplum olmanın gereklerine uygun olarak “*hayat içinde, hayat için eğitim*” anlayışını esas alan bir eğitim uygulanmıştır. Türklere ait en eski yapıtlardan olan Orhun Anıtları’nda diğer toplumlarla ilişkiler, otoriteye karşı tutum ve bağlılık, bağımsızlığın değeri ve önemi konusunda çeşitli bilgilere rastlanmaktadır (Ünal&Ada, 2004).

Türkiye; dünyanın en eski ilköğretim sistemi olan ülkelerinden biridir. Ülkemizin siyasal liderleri, on dokuzuncu yüzyıl başından beri ilköğretim konusuna önem vermektedir. Osmanlı İmparatorluğu Gerileme Devri’nin en büyük Padişahı kabul edilen II. Mahmut (1785–1839) (Adım Adım Osmanlı Tarihi, 2003), “Eğitim almaya ve sonra öğrendiklerini başkalarına öğretmeye razı olan yeterli vatandaş kitleleri olmadıkça, bütün reform projeleri çökmeye mahkûmdur.” sözleriyle eğitimin önemini vurgulamaktadır (Kaya, 1981).

Milli Eğitim Bakanlığı, Osmanlı İmparatorluğu Döneminde 1857 yılında “Maarifi Umumiye Nezareti” adıyla kurulmuştur. Milli Mücadele yıllarında yasama, yürütme ve yargı yetkisini elinde bulunduran Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde ilk olarak 2 Mayıs 1920’de “Milli Eğitim Vekâleti” adıyla eğitim işleriyle ilgili bir birim kurulmuştur. 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra, “Milli Eğitim Bakanlığı” adıyla başlanan bakanlık çalışmaları, günümüzde aynı isimle sürdürülmektedir (Ünal&Ada, 2004).

Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’tan başlanarak örgün eğitim alanında çalışmalar yapılmış, bu çağdaş dönemde çeşitli alanlarda birçok yeni okul açılmıştır. 1868’de ilköğretimi zorunlu kılan bir beyanname hazırlanmış, 1869’da bütün eğitim hizmetleri toplu ve bir devlet hizmeti biçimine sokulmuştur. Bu, yönetsel bakımdan da yeni bir

örgütlenme getirmiştir. Yabancı okullar da Çağdaş Dönem’de açılmış, meslek okulları da ilk kez bu dönemde kurulmuş ve öğretmen yetiştirmenin önemi anlaşılacak, bilinçli düzenlemelere gidilmiştir (Grolier International Americana, 1993).

Kurtuluş Savaşı yıllarında eğitim de derinden etkilenmiştir. Savaşın en yoğun olduğu zamanda Mustafa Kemal, Ankara’da 1921 yılında Maarif Kongresi’ni toplamış ve çocuklara, gençlere önemli bir konuşma yapmıştır. Mustafa Kemal bu konuşmasında, öğretmenleri gelecekteki kurtuluşumuzun öncüleri olarak tanımlamıştır (Ünal&Ada, 2004). Cumhuriyetin ilanından hemen sonraki hükümetin; bütün çocuklarımızın ilköğretimden yararlanması için fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan bir eğitim politikasıyla, bilgisizliği yok etmeye azmettiğini görüyoruz. Eğitim, her düzeyde parasız hale getiriliyor ve ilköğretimin zorunluluğu 1924 Anayasası’nda tekrarlanıyordu. Aynı yıl ulusal bir eğitim sistemi geliştirmek amacıyla, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kurulmuştur (Kaya, 1981). Yeni devletin kurucusu Mustafa Kemal, eğitim ve öğretimi milli, laik, demokratik bir çerçevede içinde geliştirmeyi, ancak böyle bir eğitim ve öğretim yoluyla kişilikli, özgür, yaratıcı, aktif kuşaklar yetiştirmenin mümkün olduğunu belirtmiş, bunu öğretmenlere ve topluma temel hedef olarak göstermiştir.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte, eğitimde bilim ve teknolojiye önem verilerek, eğitime çağdaş ve işlevsel bir içerik kazandırılmıştır. Yurttaşların okur-yazar kılınmasıyla iş verimliliğinin artması; üretime yönelik eğitime önem verilerek, kazanımların kurumlarda uygulamaya geçirilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu yaklaşımla, hem rejimin gerektirdiği özgür düşünceli, üretken, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip demokrat insanların yetiştirilmesi; hem de ülke kalkınması amaçlanmıştır (Gömleksiz, 1993).

Anayasa, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda milli eğitim hizmetlerini yürütmek, Milli Eğitim Bakanlığı’na ait olup bakanlığın kuruluş, teşkilat ve görevleri 1992 yılında Resmi Gazete’de yayımlanan 3797 sayılı kanunla belirlenmiştir. Türkiye Eğitim Sistemi, Anayasa, hükümet programları, kalkınma planları, milli eğitim şuraları kararları temel

alınarak eğitim-öğretimi düzenleyen diğer yasalarla birlikte, Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre oluşturulmuştur. Türkiye Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden meydana gelmektedir. *Örgün Eğitim*, belirli yaş gruplarındaki bireylere, önceden belirlenmiş amaç ve programlara bağlı olarak belirli sürelerde, okul adı verilen mekânlarda yürütülen düzenli eğitimi ifade eder (Özden, 2004: 67). *Yaygın Eğitim* ise, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut her hangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında verilen tüm eğitim faaliyetlerini ifade eder (Milli Eğitim Mevzuatı, 2004: 22).

Karasar'a göre (1987'den aktaran Demir, 2003), eğitimin toplum için üç yönü vardır. Bunlar; mesleki, sosyal ve politik yönleridir. Eğitimin mesleki yönü; eğitilmiş kişilerin, bilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun mesleklerde çalışabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları demektir. Eğitimin sosyal yönü, toplumda sosyal bütünlüğün ve kaynaşmanın sağlanmasıyla ilgilidir. Eğitimin politik yönü ise, iyi vatandaş yetiştirmek şeklinde ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, ülkemizde eğitim kurumlarının en önemli politik görevlerinden biri de, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bir ülkenin hedeflediği ekonomik, teknolojik ve sosyal düzeylere ulaşmasını sağlayacak en önemli öge insan kaynağıdır. Eğitim sistemi, ülkenin bu hedeflere ulaşması için insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirir. Ülkede demokrasi anlayışının yerleşmesi de, ancak eğitim sayesinde gerçekleştirilebilir (Demir, 2003).

Aile içinde büyüyen çocuk, okulda toplumun gelenek ve kültür mirasını alarak zenginleşir; bilgi ve beceriler kazandırılarak Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Atatürk devrimlerine bağlı, sağlıklı, geniş dünya görüşlü ve Türk Ulusu'nu çağdaş uygarlığın yapıcı yaratıcı seçkin bir ortağı yapacak biçimde yetiştirilmeye çalışılır (Okçabol, 1996: 4).

Güdümlü ve bağımlı yetişmiş bireyler, toplumsal demokratik yönetimler için bir sorundur (Topses, 2004). Eğitimin bireylere kazandıracığı demokratik nitelikler, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmayı amaçlar. Çağdaşlığın temelinde ise, demokrasi vazgeçilmezdir (Ulusavaş, 1991'den aktaran Demir, 2003). Demokrasinin en büyük

güvencesi kendisinin ve başkalarının haklarını ve görevlerini bilen, bu sorumluluğu taşıyabilen eğitilmiş insanlardır. Eğitimin en önemli görevi, demokrat bir toplum yaratmaktır (Gözütok, 1995: 34).

2.3.3. Ülkemizde Yeni Eğitim Anlayışı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42.Maddesinde “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır.” ifadesi yer alır (T.C. Anayasası, 2004: 28).

Yeni ilköğretim programlarının vizyonu şu şekilde açıklanmıştır: Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (İlköğretim Programı, 2006: III). İlköğretimin amaçlarından biri olarak: Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak, maddesi yer almaktadır (İlköğretim Programı, 2006: 5).

Yeni eğitim sisteminin, birbirini tamamlayıcı olarak düşünülmesi gereken iki önemli işlevi söz konusudur. Birinci işlev, milletin kültürünü oluşturan sağlam ve kalıcı değerleri genç kuşaklara aktararak, milletin sürekliliğini sağlamak; ikinci işlev ise toplumun davranışlarında istenilen bazı değişiklikleri gerçekleştirmek, toplumun gelişmesini, ilerlemesini, çağdaşlaşmasını sağlamaktır (Kılıçözgürler, 2002).

Eğitimin önemli amaçlarından biri de öğrencilere hür bilimsel düşünceye sahip, olayları eş ve art zamanlı olarak inceleyen, görünen sebeplerin dışında da sebep-sonuç arayan bireyler haline getirmektir. Öğrenimi sürecinde kendisine “etken olma”, konusunu irdeleme, sorgulama ve öğretmenle tartışma, diyaloga girme imkânı tanınmayan öğrenci, öğretmenin söylediklerinden bağımsız özgür düşünmeyi ve düşünce üretmeyi öğrenemeyecek, öğretmenin söylediklerini bir sismograf gibi belleğine yerleştirmekle yetiştirildiği için, “edilginliğe” itilecektir. Bilimsel düşünce, öğrenciyi yalnızca bilgiyle

donatan, ona bilgi yükleyen değil, bilgilenme sürecinde öğrenciyi -öğretmenin otoritesinden bağımsız- kendi başına düşünmeye, eleştirmeye, yorumlamaya, yani okuduğunu, söyleneni anlamaya yönlendiren bir eğitimle gerçekleşir (Özdemir, 2000).

Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ilgi odağının “öğrenmeden” yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler “öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu” olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır.

Eğitimde ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasında toplumsal yapıda meydana gelen değişimler de etkili olmuştur. Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerinde odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır (Özden, 2002: 16).

Çağdaş dünyanın eğitim algısı ve yaklaşımı, insan değeri ve saygısına dayalı, benlik değerini yükseltmeye yönelik, iç denetimli, problem çözme yeterlilikleri gelişmiş, istek, sevgi ve güdülenmelerini kendi iç dinamiklerinden kaynaklandıran, özerk ve bağımsız bireyler yetiştirme amaçlarını içermek zorundadır (Topses, 2005). “Çocuklara çağdaş, demokratik değerlere uygun davranabilmeleri için iltifat edelim.” sözüyle çocuklarda özsaygının gelişmesiyle, onlara istenen toplumsal değerlerin kazandırılacağı vurgulanmaktadır (Dökmen, 2005).

Geçmiş yüzyılların itaatkâr, uslu çocuk kavramı, kendi kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen insan yetiştirme kavramı ile yer değiştirmiştir. Bunun eğitim anlayışındaki görünür etkisi, eğitim ortamlarındaki iklimin otoriter yaklaşımdan kişiler arası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşıma doğru değişmesi şeklinde olmuştur (Oktay, 2004).

Teknolojik gelişmeler ve üretilen yeni bilgiler insanlara yeni seçenekler sunmakta; bilgili, düşünen ve araştıran insan bilinçlenmekte; insan bilinçlendiği ölçüde, seçenekler

arasından daha sağlıklı seçimler yapabilmekte ve ister istemez giderek demokratikleşmektedir. Demokrasi; bilgili, anlayışlı, hoşgörülü ve eleştirel değerlendirmeler yapabilen kişilerle güçlenmektedir. Temel eğitim bu açıdan bir ön koşuldur; kişiyi bilgilendirmekte, ona geleceği yönünde seçenekler sunmakta, uygun seçeneğin belirlenmesinde yardımcı olmakta, bireyi yetişkinlik yaşamında daha katılımcı ve sorumluluk yüklenebilecek işlevlere hazırlamaktadır (Okçabol, 1996: 119). Ülkemizde temel eğitim süresi, 15 Ağustos 1997’de TBMM’nde kabul edilen 4306 sayılı kanunla beş yıldan sekiz yıla yükseltilmiştir. 1997–1998 Eğitim Öğretim Yılı’ndan itibaren ülkemiz genelinde tüm ilkokullar, ilköğretim okulu olarak yapılanmaya başlamıştır (Demir, 2003). İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (Milli Eğitim Mevzuatı, 2004: 17). Böylece bireylerin daha uzun süre eğitim ortamında kalması sağlanmış; bilgisi, görgüsü, anlayışı ile demokrasi temelli toplumsal yapı meydana gelmiş olur.

“Demokrasi, yalnız anayasa ile kendini bulan politik bir rejim olarak kurulamaz. Şeklen kurulacağı kabul edilse bile, yaşayabilmesi için duygu, alışkanlık ve fikirleriyle birlikte benimsenmesi şarttır.” (Yemişçioğlu, 1968’den aktaran Demir, 2003: 12). Toplumsal demokrasinin ölçütü, toplumun çeşitli düzeylerindeki -siyasal ve ekonomik olmayan- karar süreçlerine katılabilme ya da kararları etkileyebilme olanaklarıdır. Bu olanaklardan yararlananların toplumdaki oranı, toplumsal demokrasinin seviyesini belirler. Eğitim kurumlarından başlayıp tüm toplumsal nitelikli kurum ve kuruluşlarda sürecek bir yönetime katılma anlayışı ve uygulamaları, demokrasinin toplumsal boyutunun temelini oluşturur (Kışlalı, 2003). Demokrasi belli bir insan fikrine dayanır. Bu insan anlayışında yurtseverlik, hoşgörü, hukuka saygı vardır. Bu erdemler doğuştan gelmez, sonradan eğitimle öğrenilir ve geliştirilirler. Buradan şu sonuç çıkmaktadır; eğitimsiz demokrasi düşünülemez (Hesapçioğlu, 2004). Yetişen kuşakları demokratik bir siyasal erkin sahibi kılmak için okullar, onlara katı görüşlerden, eş deyişle bağınazlıktan ve dogmalardan uzak kalmayı öğretmelidir. “Yalnız benim dediğim, benim bildiğim doğrudur ve bunun dışında doğru yoktur.” diyen bağınaz görüşlü bireyler demokrasiyi bilemez ve yaşatamazlar. Çağdaş toplumda eğitim kurumları ulusal, demokratik, laik değerleri yetişen kuşaklara benimsetmekte; böylece toplumsal

dayanışma ve barışın temel etkeni olabilmektedirler (Ozankaya, 1991). Demokrasiyi yerleştirme, yaşatma ve geliştirmede, eğitim en önemli araçlardan biridir.

2.3.4. Demokrasi ve Eğitim

Demokrasinin bilgili yurttaşlara ihtiyacı vardır. Madison (1822), “Halkın bilgili olmadığı ya da bilgi alacak kaynaklara sahip olmadığı bir halk yönetimi olsa olsa bir komedinin ya da trajedinin, belki de ikisinin birden, önsözü olabilir. Bilgi her zaman cehaleti yönetir: Kendi kendisini yönetmek isteyen bir halkın da kendisini bilgiden gelen güçle donatması şarttır.” sözleriyle demokrasinin asıl ihtiyacının bilgili bir toplum olduğunu ifade etmiştir (aktaran Keane, 1993). Büyükkaragöz’e (1990: 152) göre, demokrasiyi gerçekleştirmek için onu; hava, yiyecek ve su gibi hayatın vazgeçilmez bir parçası haline getirme yolunda çaba sarf edilmelidir (aktaran Demir, 2003). Özgür düşünebilme bir kişilik özelliğidir ve bunun öğrenilebilmesi için alınması gereken bir eğitim söz konusudur. “Demokrasi eğitimi önce evde başlar. Kendi kendini yönetebilen bağımsız, özdenetimli bir çocuk yetiştirmek ve onun zamanı geldiğinde evden mutlu bir şekilde ayrılmasını kabul etmek, ana-babalığın biyolojik ve psikolojik başarısına bir kanıttır.” (Cohen, 1970: 328). Çocuk ilk olarak, okulda dünyaya adım atar. Okul, aileden dünyaya geçişi biraz daha olanaklı kılmak amacıyla evin özel alanı ve dünya arasına yerleştirdiğimiz bir kurumdur. Okulun işlevi, çocuklara yaşama sanatını öğretmek değil, dünyanın neye benzediğini öğretmektir (aktaran Arendt, 2006). Demokrasilerde eşitlik, özgürlük ve adalet ehil monarkların yönetimiyle değil, her birimizin içinde olması gereken ahlaki prensiplerle korunur. Okul öncesi kurumlardan üniversitelere kadar her türlü eğitim kurumu, bu moral gelişimi etkileme kabiliyetine sahiptir (Ekşi, 2004: 202).

Bir toplumda aileden başlayarak eğitim kurumlarına kadar tüm toplumsal kurumlar, demokratik bir yapıya sahip olmalıdır. Demokrasiye sahip çıkmak isteyen toplumların, halkın eğitimini bilimsel bir çerçevede içinde planlaması ve örgütlemesi, nicelik ve niteliğini koruması gerekmektedir (Gözütok, 1996: 33). Toplumu oluşturan bireylerin demokratik değerlere sahip olmaları isteniyorsa, onlara demokrasi ilkelerinin benimsendiği ve uygulandığı bir eğitim ortamı sunulmalıdır. Ülkemizde, eğitim kurumlarının en önemli politik görevlerinden biri; demokrasiye inanan, demokratik

tutum ve davranışlar gösteren, özetle demokrasiyi bir yaşayış biçimi olarak benimseyen bireyler yetiştirmektir (Yıldırım, 1994). Eğitim kurumları; sistemi kuran, yöneten, uygulayan, denetleyen ve diğer tüm öğeleriyle demokrasi simgesi olmalı ve böylece eğitim, demokratik kişiliklerin yetiştirilmesi görevini istenen biçimde yerine getirebilecektir. Demokrasiyi sağlayan kurumların başında gelen eğitim kurumlarından, insan haklarına saygı gösteremeyen, demokrasiyi kurumsal kültürünün etkin bir öğesi haline getiremeyen, okul kurallarını hukuk kurallarına dönüştüremeyen ve ekonomiyi bir eğitim alanı olarak görmekte zorluk çeken bir okul, görevini yerine getiremez (Çağlar, 2004).

Gerçekten demokratik bir düzeni, başka bir deyişle halkın erk sahibi olup topluma kendi çıkarlarına göre yön verebilmesi düzenini gerçekleştirmenin yolu ve yordamı eğitime bağlıdır. Çünkü demokrasi ancak, halk kitlelerinin toplum yaşamının ne olduğunu, nasıl işlediğini ve nasıl düzeltilebileceğini bilmesine bağlıdır. Bu ise eğitimsiz, bilimsiz olamaz. İçinde yaşadığı toplumun ne olduğunu bilmeyen, yoksulluğun, haksızlığın, hastalığın nedenlerini bilmeyen insanlar, bunları önlemenin yollarını da bilemezler; böylece kendi kendilerini yönetemezler. Kendi çıkarlarını savunup, gerçekleştirecek kişileri ve kurumları ortaya çıkarıp, onları iş başına getiremezler (Ozankaya, 1991: 405).

Tüm siyasi sistemler mevcut yapıyı korumak ve yaşatmak ister. Eğitim kurumları da siyasal sistemin benimsetilmesi için kurulur ve bu amaçla hizmet verirler. Bu noktada eğitim-demokrasi ilişkisinden yola çıkılarak demokratik eğitim tanımlanmalıdır. Demokratik eğitim, demokrasinin tüm niteliklerini içerisinde barındıran ve demokrasinin yaşamasına hizmet eden eğitimidir. Demokratik eğitimin ereği, insanların potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmak olmalıdır. Ülkenin kalkınması ancak yaratıcı düşünen, geniş perspektifli insanlar ile olacaktır. Bu bağlamda eğitimin amacı, belli kalıplar içerisine sıkıştırılmış bireyler yetiştirmek değil, potansiyellerini en yüksek düzeyde geliştirmiş ve kullanabilen insanlar yetiştirmektir. Kendi kararlarını verme yetkinliğine ulaşmamış insanların oluşturduğu toplumlarda, demokrasinin yaşatılması mümkün değildir (Özden, 2002).

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri VIII-Demokrasi Eğitimi İlkesi şöyle der: “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.” (Milli Eğitim Mevzuatı, 2004: 13)

Okullarımızda demokrasi eğitiminin amacı; demokratikleşme çabası içinde olan Türk toplumuna, bu değer ve davranışları kazanmış bireyler yetiştirmek olup, aşağıdaki alt amaçlara erişmekle gerçekleştirilecektir:

1. Irk, dil, din, cinsiyet, toplumsal sınıf vb. ayrımı yapmadan her insanı değerli bulma;
2. Başkalarını etkin bir biçimde, önyargılardan arınık olarak dinleyebilme;
3. Başkalarını anlamaya çalışma;
4. Görüş ve isteklerini başkalarına saygılı bir yaklaşımla anlatabilme;
5. Benimsemediği düşünce ve istekleri olan insanlarla geçinebilme;
6. Ortak sorunların çözümü için başkalarıyla etkin işbirliği yapabilme;
7. Karar sürecine etkin olarak katılma;
8. Benimsemediği kararların değiştirilmesi için çalışma, ama değişinceye kadar mevcut kararlara uyma;
9. Başkalarının haklarına saldırı olduğunda bunu yapanlara karşı çıkma;
10. Eleştiriye açık olma ve bunu bir gelişme fırsatı sayma;
11. Başkalarını eleştirirken kırıncı değil, yapıcı olma;
12. Davranışlarının sonuçlarını görebilme ve sorumluluğunu alabilme (Kuzgun, 2000'den aktaran Demir, 2003: 31).

Demokrasi eğitiminin amacı; topluma bağımsız, sorgulayan ve analitik görüş açısında, demokrasi ilkeleri ve uygulamalarıyla iyi yetiştirilmiş bireyler sağlamaktır. Eğitimin her kademesinde öğrencileri karar süreçlerine katmak, onların düşünmelerini sağlamak ve onları cesaretlendirmek demokrasi eğitimi açısından çok önemlidir. Wade'ye (1999) göre, demokratik eğitimin kalbinde öğrencilerin sözü ve seçimi vardır (aktaran Demir, 2003). Öğrencinin okul ve sınıf ortamında yaşadığı birlikte çalışma, problem çözme, tartışma yöntemleri ile bir yandan sorumluluk duygusu gelişirken; beraberinde katılma, hoşgörü, başkalarına saygı ve uzlaşma davranışlarının gelişmesi de sağlanmış olur (Gözütok, 1996). Bilgi toplumunun temel öğeleri arasında sayılan katılımcı demokrasi kuralları, sınıf ve okul ortamında; bilgiyi arama, bulma ve kullanma öğretimiyle beraber uygulanmalıdır (Genç, 2000). Eğitim kurumlarındaki demokratikleşme, toplumdaki demokratikleşme süreci ile çok yakın ilişkilidir. Eğitim kurumlarının demokratikleşmesi ile öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmaları, buna bağlı olarak da toplumun demokratikleşmesi söz konusudur. Demokrasi eğitimiyle; özgür düşünebilen, araştırmacı, iyi ilişkiler kurabilen, saygılı, hoşgörülü, kendi kararlarını kendi verebilen demokrat insanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Gömleksiz, 1993).

Demokratik eğitimin amacı; bireyleri, insanlığa yakışan bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunabilmeleri için, gerekli yetenek ve tutumları geliştirmelerine yardım edecek bir süreç içerisine çekebilmektir.

Demokratik eğitim sistemi, bireyde kalıplaşmış davranış oluşturma, ezbere dayalı ve dayatılmış bilgiler sunma yerine; yaratıcı düşünme ve sorun çözmeye dayalı öğrenmelere olanak verme ve öğrendiklerini yorumlayabilen, saplantıları olmayan bireyler yetiştirme temeline dayanır (Celep, 1995'ten aktaran Saracaloğlu, 2004: 341).

Demokrasi ile yönetilen toplumların, demokrasi eğitimi yoluyla demokrasiyi yaşatacak insanlar yetiştirmesi gerekir. Demokrasi eğitimi; bireyleri, insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan ve savunan etkin yurttaşlar haline getirmeyi hedefler (Gözütok, 1996: 25). Demokrasiyi koruma ve yaşatma sorunu, bir noktada, demokratik değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirme sorunuyla, yani demokrasi eğitimi ile çakışmaktadır. Demokrasinin, tüm ilke ve kurumlarıyla yerleşmesi bir yaşam biçimi olarak benimsenmesiyle olasıdır. Demokrasi ancak yaşanılarak öğrenilebilir (Ertürk,

1985'ten aktaran Gömleksiz, 1993). Yaşandıkça, demokrasinin gelenekleri oluşur. Yaşandıkça, demokratik kültürün temel öğeleri olan hoşgörü ve uzlaşma alışkanlığı gelişir. Demokrasi, yaymak istediği değerler sistemine uygun bir yaşam biçimi ile btnleştikçe etkinlik kazanır (Kışlalı, 1989'dan aktaran Gömleksiz, 1993:7). Çağdaş toplumların yaratıcı, eleştirel, araştırmacı, demokratik bireylere gereksinimi vardır. Ancak demokrat bireyler, toplumun çağdaşlık düzeyini yükseltebilir. Demokrat bireyler toplumsal gelişmenin itici gücüdür ve bu gücün oluşturulmasında eğitim en etkili ve en güvenilir yoldur (Demir, 2003). Sağlıklı bir toplum için özgür düşünebilen, laik, demokratik insanlar gereklidir. Demokratik insanlar, demokratik toplumu yaratır. Ve ancak, çocuğa değer veren, ailede ve okulda çocuğun hak ve özelliklerini gözeten bir eğitim anlayışıyla demokratik insan yetiştirilir (Okçabol, 1996). Aile ve öğretmenlerin sorumluluğu, çocukları kontrol etmek değil, onların kendilerini kontrol etmelerine yardım etmektir (Humphreys, 1998'den aktaran Tosun, 2003). Demokratik insan, davranışlarının sorumluluğunu taşıyan ve sonuçlarını görebilen insandır.

Demokrasi bilinci, demokratik bir ortamda ve uygulaması yapılıyorsa öğrenilebilir. Bu açıdan, "ğretimin demokratik, yönetimin otokratik olduğu bir eğitim kuruluşunda, eğitimin demokrasi hedeflerine hizmet etmesi çok zor, hatta olanaksızdır" (Newlon, 1939'dan aktaran Gömleksiz, 1993). Eğitim sisteminin temeline oluşturan okulun işlevsizliği veya demokratik olmayan yapılanması, bu birimin tüm parçalarını (ğretmen, ğrenci, yardımcı hizmetler) olumsuz olarak etkiler (Demirtaş, 1999). Eğitim kurumlarında öğretmenler ve yöneticiler, demokrasi geleneğini geliştirecek manevi-ahlaki niteliklerin yerleşmesi konusunda, üzerlerine ne gibi sorumluluklar düştüğünü bilmelidirler. Demokratik ilkelere değer verdiklerini yalnız sözleriyle değil, tutum ve davranışlarıyla da göstererek, demokratik davranışın en güvenilir destekleyicisi olmalıdırlar (Oğuzkan, 1985'ten aktaran zer, 2002).

Geleneksel ve otoriter toplumlardaki eğitimde, önceden belirlenmiş değer yargıları mutlak doğrular gibi aktarılır. Öğrenci edilgin, ğretmen ise sürekli etkin ve aktaran rolündedir. Demokrasi ilkelerine dayalı bir eğitimde ise, geleneklere saygılı olmakla birlikte, onları eleştirebilen, daha iyilerini geliştirmeyi düşünebilen özgür insanların yetiştirilmesi esastır. Öğrenci sürekli etkin, ğretmen sınıfta yol gösterici, rehber

rolündedir (Gömlüksiz, 1993). Geleneksel yöntemler öğrencileri pasif olmaya zorlamaktadır. Bu yöntemler kullanılarak, demokrasinin gerektirdiği *katılan insan* yetiştirilememektedir (Gözütok, 1996).

2.3.4.1. Öğretmen ve Öğretmenin Eğitimdeki Rolü

Öğretmenlik, insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. En eski toplumlarda bile bazı insanlar, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendilerine iş edinmişlerdir. Bilgilerin artıp karmaşık hale gelmesiyle, kurumsal bir nitelik kazanan eğitim ve öğretim faaliyetleri, bu amaç için tahsis edilen okullarda ve bu işi meslek edinen öğretmenler tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Öğretmenlik, Fransız Devrimi'nden sonra, bağımsız/ profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Devrimciler tarafından Fransa'da açılan dünyanın ilk öğretmen yetiştiren kurumları, 19. yüzyılda Aydınlanma Hareketi ve Fransız Devrimi'nin ortaya koyduğu fikirlerin, önce Batı Avrupa'da sonra da başka kıtalarda yayılmasına paralel olarak, toplum ve devlet yaşamının giderek laik bir nitelik kazanmasıyla dünyanın her tarafına yayılmıştır. Fransız Devrimi ile başlayan bu süreçte öğretmenlik, belli bir formasyon gerektiren, bağımsız bir mesleğe dönüşmüştür (Öztürk, 2004: 183).

Öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcı, yaşatıcı, hayata geçirici, uygulayıcı gücüdür (Çağlar, 1991'den aktaran Mete, 2006: 54). UNESCO/ ILO' ya göre öğretmen, “okullarda öğrencilerin eğitimiyle görevli olan tüm kişiler” olarak tanımlanmaktadır (Gülmez, 1991'den aktaran Özdemir, 2000: 151). Uluslar arası belgelerde “İnsan kişiliğinin geliştirilmesi ve toplumun kalkınmasında ikili bir işlev üstlenen ve bu işlevini akademik özgürlük içinde gerçekleştiren kişi” olarak tanımlanır öğretmen (Oğuz, 2003). Bir diğer tanımlamada, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi olarak değerlendirilir (Fidan&Erden, 1986). Öğretmen, tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen, eğitim sisteminin vazgeçilmez üyesidir. O, bu sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Ünal&Ada, 2004).

Öğretmen, doğumdan ölüme kadar, bütün bir hayat boyu, hayatı şekillendiren kutsi üstad'dır. Milletine, kader programında rehberlik yapıp, ahlak ve karakterini yücelten ve

ona ebediyet şuurunu aşıl原因, yerde melek soluklarının mihraklaştığı üstün varlıktır (Açıl, 2005: 8). Arif Hikmet Par, öğretmeni “Öğretmen, taze ruhları işleyen ustadır. Nesiller yaratır; ülkeler değil, gönüller fetheder.” şeklinde tanımlamıştır.

Öğretmenlerin alanlarında bilgili, genel kültür ve mesleki açıdan iyi yetişmiş ve sürekli gelişime açık olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen; samimiyet, sabır, sevecenlik, demokratiklik, hoşgörü, adalet vb. kişisel özelliklere sahip olmalıdır (Demirtaş, 1999).

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (İlgar, 2000: 161’den aktaran Demir, 2003). Öğretmenliğin bir bilim mi, sanat mı olduğu uzun zamandan beri tartışılmaktadır. Öğretmenliği sanat olarak görenlere göre; öğretmenlikte yetenek, sezgi, yaratıcılık ve ilham gibi nitelikler önem kazanmaktadır. Öğretmenliği bilim olarak görenler ise, bilgi ve beceriyi öne çıkarmaktadırlar (Woolfolk, 1990’dan aktaran Özdemir, 2000: 151). Öğretmenlik mesleğinde giderek yol göstermek, danışmanlık yapmak, cesaretlendirmek rolleri ağırlık kazanmaktadır. Öğretmen, insan kaynaklarına değer veren, bireyin kendisini gerçekleştirmesine ve geliştirmesine yardım eden örgütsel bir kültür kurumunun üyesidir (Ünal&Ada, 2004).

Rousseau’ya göre, tabiatın kucağında her şey iyidir; insan elinde her şey yozlaşmaktadır; eğitim sürecinde doğaya uyulması, çocuğun bireysel özelliklerine saygı gösterilmesi önemlidir. İnsanı disiplin altına alarak eğitime görüşüne karşı çıkan Rousseau, eğitilen kişinin, eğitim sürecinde bir egemenin belirlediği bilgi, tutum ve becerileri zorlayıcı yöntemlerle ve edilgin bir konumda öğrenmesinden çok, bu süreçte kendisinin söz sahibi olması gerektiğini savunmuştur. O’na göre, öğrenme ortamında kendisinin egemeni olan öğrenci, yaptıklarından doğacak sorumluluğu da kabul edecektir (Gutek, 1997’den aktaran Demir, 2003). Eğitim ortamında, öğrencinin aktif ve katılımcı olduğu demokratik anlayış benimsenmiş ve yaşatılabiliyorsa; toplumun demokratik yapısı, sağlam temeller üzerinde yükseliyor demektir. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi ve demokratik değerlerin kazanılmasında, öğretmenler öğrencilerine örnek olmalıdır. İyi örnek olmak da, öğretmenin kişilik, yetişmişlik, iletişim becerilerine sahip olma gibi özellikleriyle, yani nitelikli öğretmen davranışlarıyla gerçekleşir (Demirtaş, 1999).

Toplum olarak, genç insanlara saygıyla yaklaşılmalı ve başarılı bir yaşam için ihtiyaç duyacakları becerileri öğrenme şansına sahip olacakları bir okul hayalimiz olmalı. Öğrencilerin başarısız olduklarında küçük düşme yerine, güvenli bir ortamda hatalarıyla öğrenme fırsatını yakalayarak güçlendiklerini hissedecekleri; yarış yerine işbirliğinin öğrenildiği, öğretmen ve öğrencilerin çözümler üzerinde ortak çalıştığı; hayat ve öğrenme için heyecan aşılayan bir ortam yaratmada birbirine yardım eden öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir okul hayali... Eğitim sistemi genç insanları besler; mutlu ve topluma katkıda bulunan bireyler olmalarına yardım edecek, beceri ve davranış biçimlerini onlara kazandırır (Nelsen ve diğerleri, 2000). İnsan sadece şartlanarak eğitilebilecek bir canlı değildir. Çünkü davranışlarının arkasında karmaşık ve güçlü bir düşünce sistemi, bir bilişsel yapı vardır. İnsanın eğitilmesi, bir şartlanma ürünü değil, düşünce yapılarının etkilenmesine dayalı karmaşık bir süreçtir. Bir öğretmen, öğrencilerinin tek tek davranışlarını değiştirmek yerine, onlara eleştirel bakış tarzı kazandırmaya çalışmalı, sistematik düşünmeyi öğretmelidir. Okullarda öğrencilere bilginin kavranması, uygulanması, analiz ve sentez edilmesi, değerlendirilmesi konusunda koçluk edilmeli, öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilmelidir (Dökmen, 2005: 133).

Öğretmen “ölü bilgiyi” aktarmamalı, fakat bunun yerine aralıksız olarak bilginin nasıl üretildiğini göstermelidir. Bilinçli niyet, bilgiyi öğretmek değil bir beceri aşlamaktır (Arendt, 2006). Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olur. Öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olur (Kulaksızoğlu, 1995'ten aktaran Mete, 2005). Öğretmen öğrencilere; görüşme, sorumluluk, işbirliği ve bilgi öğretmek öğrencilerinin demokratik davranışlarda bulunmak için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Burke, 1992'den aktaran Tosun, 2003). Yeni eğitim ve okul anlayışında geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler gündeme gelmekte, öğretmen bilginin biricik kaynağı olmaktan, öğrenci de bilginin edilgin bir alıcısı olmaktan çıkmaktadır. Okul, bilginin sürekli olarak yeniden üretildiği, öğretmen ve öğrencinin de aktif rol üstlendiği bir kuruma dönüşmektedir. Öğretmenin temel rolü, öğrenmeyi ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olarak tanımlanmaktadır (Şişman&Turan, 2001: 63). Öğretmenin okuldaki rolleri,

eğitimdeki değişmelere ve gelişmelere paralel olarak geleneksel alandan çağcıl alana doğru kaymaktadır. Öğretmen, geleneksel rolü olan bilgi yayıcılıktan, “öğrenmeyi öğretmek” rolüyle daha çağcıl bir nitelik kazanmıştır (Erdem, 1998’den aktaran Demirtaş, 1999). Öğretmen, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına ulaşmada yol gösterici ve tüm bilgi süreçlerinde, işleri kolaylaştırıcı bir eğitim lideri olmalıdır (Başar, 1999). Çocuk üzerinde aileden sonra en etkili kişi olan öğretmen, çocukların bireyselleşmesinde, sosyalleşmesinde ve demokratikleşmesinde önemli rol oynar. Eğitim ortamının en önemli ve vazgeçilmez ögesi öğretmendir (Demir, 2003). Eğitimciler, kendileri kurmuş olmasa dahi, gizli ya da açık, dünyanın başka türlü olmasını isteseler dahi, sorumluluk almaları gereken bir dünyanın temsilcileri olarak dururlar. Dünya için ortak sorumluluk almayı reddeden bir kişi, çocuk sahibi olmamalı ve çocukların eğitiminde yer almasına izin verilmemelidir (Arendt, 2006).

Milli Eğitim amaçlarında belirlenen özelliklere sahip insanı yetiştirme işi, öğretmene düşen önemli bir görevdir. Büyük Atatürk, “Muallimler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” ve “Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır.” özdeyişleriyle yetişmekte olan kuşakların özelliklerinden öğretmenleri sorumlu kılmıştır (Gözütok, 1995: 15). Eğitimin özünün cehaletten kurtulmak ve bilim öğrenmek olduğunu vurgulayan Atatürk, “Dünyada her şey için en hakiki mürşit ilimdir, fendir.” demiştir. İlim ve fennin elde edildiği yerler olarak okulları gören Büyük Önder, “Mektep adını hep beraber ve hürmetle tazimle zikrederim. Mektep, genç dimağlara insanlığa hürmeti, millet ve memlekete muhabbeti, şerefi ve istiklali öğretir.” sözleriyle okullar hakkındaki düşüncesini açıklamıştır. Eğitim alanında en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü ifade eden Atatürk; milletleri kurtaranların yalnız öğretmenler olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerden yoksun milletlerin bir kalabalık ve bir kitleden başka bir şey olmadığını belirtmiştir (İşçi, 2004).

Demokratik davranışlara sahip öğretmenlerin, genel konularda olduğu kadar, sınıflarına ait konularda da öğrenci düşüncelerine başvurmaları, onların önerilerini dikkate almaları beklenir. Sınıf içi demokrasinin yerleşmesi, öğrencilerin demokrasiyi sindirerek yaşaması ve benimsemesi, ancak kendi katılımları ve sorgulama haklarının bulunmasıyla yaratılabilir (Demirtaş, 1999).

Rogers'a göre, öğretmenin sınıfta izlemesi gereken tutumlar şunlardır:

- a) Öğretmenin öğrenciyi anlayabilmesi için, onunla empatik bir ilişkiye girmesi gerekir.
- b) Öğretmenin öğrenciyi koşulsuz olarak değer vermesi gerekir.
- c) Öğretmen bütün içtenliğiyle kendini ortaya koymalıdır.
- d) Öğretmen öğrenciyi bir dost olarak görmeli ve otorite kaynağı olmamalıdır (Ünal&Ada, 2004: 259). Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar; öğretmenlerin özelliklerinin, çocuğun kişilik gelişimini etkilediğini göstermektedir.

2.3.4.2. Öğretmenlerin Demokratik ve Otoriter Tutumları

Değişik yaklaşımlar ve bakış açılarından yola çıkarak tutumları şöyle tanımlayabiliriz:

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, isteklendirme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 1993: 15). Belirli kişilere, eşyaya ya da durumlara olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi, olarak da tutumları tanımlayabiliriz (Gömleksiz, 1993). Katz (1967) ise tutumu, "Bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir." diye tanımlamaktadır (aktaran Tavşancıl, 2005: 66).

Sherif ve Sherif (1996) ise, "Bir tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur." şeklinde tanımlamaktadırlar. Sherif tutum tanımına güdü kavramını da eklemiştir. Sherif'e göre bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir yapısı olan tutum, bireyin dış dünyaya ilişkin her türlü duygusunu içerir (Tolan ve diğerleri, 1985'ten aktaran Tavşancıl, 2005: 66).

Yaşamlarımızda önemsiz değişiklikler yapmak istiyorsak, dikkatimizi uygun biçimde tutum ve davranışlarımıza verebiliriz. Ancak çok önemli bir değişiklik yapmak istiyorsak, o zaman temel değerlerimiz üzerinde çalışmamız gerekir. Thoreau'nun dediği gibi: "Kötülüğün yapraklarını kesen her bin kişiye karşılık, ancak bir kişi köküne

saldırır.” Biz de yaşantımızda çok önemli değişiklikler yapmak istiyorsak, o zaman tutum ve davranışlarımızın yapraklarını kesmekten vazgeçerek kökler üzerinde, yani, tutum ve davranışlarımızın kaynağı olan değerler üzerinde çalışmalıyız (aktaran Covey, 2004).

Demokrasinin en büyük güvencesi kendisinin ve başkalarının haklarını ve görevlerini bilen, bu sorumluluğu taşıyabilen eğitilmiş insanlardır. Eğitimin en önemli görevi, demokrat bir toplum yaratmaktır. Eğitim bu görevini kurumları, programları ve öğretmenleri aracılığıyla yerine getirir. Yüce Atatürk, “Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister.” direktifleri ile çağdaş insanı yetiştirme görevini öğretmenlere vermiştir. Eğitim ortamının sosyal ve duygusal atmosferi açısından öğretmen tutumları çok önemlidir (Gözütok, 1993). Bir eğitimci düşünür, “Eğer öğrencileri özgür bırakacaksak, önce öğretmenleri özgür bırakmalıyız.” diyerek, öğrenciler gibi öğretmenlerin de güç ve otorite tarafından yönetilip denetlendiğini ve özgür olmadıklarını vurgulamıştır (Gordon, 1998). Toplumda demokratik yapı oluşturulmak isteniyorsa, başta, öğretmenlerin demokratik ortamı yaşaması, demokratik tutumları benimsemesi, gösterdikleri demokratik davranışlarla öğrencilere örnek olması, tutum ve davranışlarındaki olumsuzlukların da sistem içinde çözülmesi gerekmektedir. Ancak, öğretmen demokratik bir tutum içinde olursa, öğrencide de demokratik davranış gelişir.

Çağdaş-demokratik eğitim anlayışı, öğretmenlerin öğrencileri algılayış ve onlara bakışları üzerinde değişiklikler yaratmıştır. Bu anlayışta, nitelikli ve etkin öğretmenler, öğrencileri bilgi depolanacak yerler olarak görmekten uzaklaşarak; öğrenmeye aktif katılan, yetenekleri ölçüsünde gelişen, öğrenirken öğreten, bağımsız bireyler olarak görür (Demirtaş, 1999).

Demokratikleşme, dünyanın hemen her ülkesinde ulaşılmaya çalışılan önemli hedeflerden biridir. İnsanların bu yoldaki çabaları tüm dünya ülkelerinin demokratikleşmesini sağlayamamıştır. Türkiye de, bu konuda gösterdiği tüm çabalara rağmen henüz uluslar arası düzeyde demokratikleşmeyi gerçekleştirememiştir. Bunun en kısa sürede gerçekleşmesinin başlıca koşulu, demokrasiyi bir yaşayış biçimi olarak benimsemiş bireylerin yetiştirilmesidir (Oktay, 2004). Toplumumuzda cumhuriyet ve

demokrasi için, sınıflarımızda ve okullarımızda da demokrasiyi oluşturmalıyız (Hesapçioğlu, 2004).

Demokratikleşme sürecinde en önemli olgulardan biri; aklın kalıplaşmış yargılardan, yani gerçeği yansıtmayan dayanaksız otoritelerden bağımsızlaşmasıdır. Toplumsal yaşamın kurallarını koyma çabasındaki akıl, ne denli bilimsel ilkelere göre düzenlenirse, demokrasi ilkelerinin uygulamaya dönüştürülmesi o denli başarılı olur. Bu çerçevede, sınıf ortamında bilimsellikten ödün verilmeden edinilen tutum ve davranışlar büyük önem taşımaktadır (Gömleksiz, 1993). Sınıf; öğretmen ve öğrencilerin psikolojik, eğitsel ve sosyal amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır (Başar, 1999). Bu işleviyle sınıf, öğrenci-öğretmen etkileşiminin en yoğun yaşandığı ortamdır. Eğitimin demokratikleşmesi için öğretmen sınıf ortamında demokratik bir iklim yaratmalı, öğrettikleri, insanın öğrenme, düşünme ve davranış özgürlüğünü en az düzeyde sınırlandırmalıdır. Eğitimin demokratikleşmesi bu tür öğrenmelere ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımına bağlıdır (Aytekin, 2004: 96).

Kişilik oluşumu, değişimi ve gelişimi yaşam boyu sürer. Çocuğun kişiliği, okula başladığı dönemde aşağı yukarı yapılmış olmasına rağmen, öğretmenin tutumlarından olumlu-olumsuz ya da yapıcı-yıkıcı yönde etkilenebilir. Öğretmen demokratik tutumlu olursa, çocuk okul yaşantısına ve okuldaki görevlerine kısa sürede uyum sağlayabilir. Öğretmenin otoriter tutumları, çocukların bir kısmının boyun eğici bir kısmının da meydan okuyucu ve menfi olmalarına neden olmaktadır. Ancak, gerçek disiplin sahibi öğretmen çocuğa güven sağlayabilir (Akboy, 1986). Disiplin, olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek ve yapılan işlerin belirli bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlamak için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmaktır (Erdoğan, 2002). Okulda ve sınıfta disiplinin sağlanması, etkili öğrenme-öğretme faaliyetlerinin temelini oluşturur. Eğer öğretmenler sınıfı yönetemezlerse, iyi öğretemezler (Blanford, 1998'den aktaran Tosun, 2003). Disiplin kavramı çoğu kez ceza kavramı ile eş tutulmaktadır. Oysa disiplin, ceza ile karıştırılmamalıdır. Disiplin yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek için uygulanır. Ceza ise, yıkıcı davranışa tepkidir (Tertemiz, 2005).

Öğretmenin sınıfta katı kuralcı olması, sınıf içi kural ve ilişkileri belirleme yetkisini yani gücü elinde tutması; sınıfta olumlu olmayan, öğrencileri tedirgin eden, soğuk bir havanın gelişmesine yol açar. Oysa sınıflar öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri ve sıcak ilişkilerin yaşandığı yerler olmalıdır. Bu anlamda öğretmenler, baskıyla disiplinin sağlandığı sınıflarda, bilgi aktarımına dayanan geleneksel anlayıştan ve bu anlayışın kendilerine yüklediği rollerden sıyrılmalıdır. Geleneksel disiplin yöntemleri sorunları ortadan kaldırmadığı gibi, öğrencilerin kendilerini disipline etme ve demokratik yaşamı benimseme anlayışından uzaklaşmalarına neden olur.

Geleneksel öğretim yöntemleriyle birlikte; öğrencilerin derslerde bıkkınlık hissettiklerini ve okuldan soğuduklarını, yeteneklerini ortaya koyamadıklarını, pasifleştiğini ve disiplin sorunlarının arttığını söylemek yanlış olmaz. *Geleneksel Öğretim Yöntemi*'nde ortaya çıkan öğrenci ve öğretmen rolleri aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 2.1. Geleneksel Öğretim Yöntemi'nde Öğrenci ve Öğretmen Roller

Öğretmen	Öğrenci	Sonuç
Hazırlayan, planlayan	Pasif	Öğrenci;
Anlatan	Dinleyen	Kendini ifade edemeyen
Yapan	İzleyen	Sorgulamayan, edilgin
Kontrol eden	Kontrol edilen	İlgi ve yeteneklerine uygun olarak gelişemeyen
Bilgi yükleyen	Yüklenen ve istenildiğinde aktaran	Kendine güvensiz olan
Cezalandıran, kalıba sokan	Cezalandırılan, kalıba sokulan	

Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretmenlerin geleneksel davranış biçimlerinden uzaklaşmasına ve sınıf içi demokratik davranışların gelişmesine yol açar. Demirtaş (1999: 15–16), *Çağdaş Öğretim Yöntemi*'nde öğrenci ve öğretmen rollerini aşağıdaki çizelgede şöyle vermiştir:

Çizelge 2.2. Çağdaş Öğretim Yöntemi'nde Öğrenci ve Öğretmen Rollerini

Öğretmen	Öğrenci	Sonuç
Eğitim yaşantılarına rehberlik eder.	Aktiftir, katılımcıdır.	Öğretmen ve öğrenciler uyumlu bir çalışma içindedirler.
Öğrenciyi aktif tutar, öğrenci katılımını sağlar.	Sürecin öznesidir.	Öğrenciler kendi yeteneklerinin farkına vararak gelişirler.
Düzenleyicidir.	Kendini kontrol eder.	Öğrenciler bağımsız ve özgür davranış gösterirler.
Yaratıcılığa önem verir.	Rahat davranır.	
Yol göstericidir.	Sorumludur.	
	Üretkendir.	
	Konuşan ve sorgulayandır.	

İnsan kişiliğinin önemli ölçüde gelişip şekillendiği ilköğretim döneminde, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine model olması, demokratik yaşayışın gerçekleşmesinde en önemli koşullardan biridir. Demokraside eşitlik, aynı unsurların değil, farklı unsurların eşitliğidir. Sınıfta da durum böyle olmalıdır. Çünkü sınıflarda, farklı özellikteki bireylerin bir araya gelmesi söz

konusudur. Ancak, kendi davranışlarında öğrencilerine karşı demokratik olabilen öğretmen, demokrasi eğitimini başarabilir (Demir, 2003).

Bir sınıfta, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlayabileceğimiz sınıf yönetiminin amacı, mevcut şartlar içerisinde her açıdan öğrenme kalitesini arttırmaktır. Sınıf yöneticisi denince akla ilk gelen öğretmen, otoriter ya da demokratik nitelikte yönetim tarzı uygulayabilir. *Otoriter Sınıf Yöneticisi*, güce dayanan ilke ve kuralları uygulayarak tüm gücü elinde toplar. Verdiği buyrukların koşulsuz olarak yerine getirilmesini bekler ve getirilmemesi durumunda cezayı kullanır. Sınıf yöneticisi, en iyi bilen ve emirleri yerine getirilmesi gereken kişi olarak görülür. Bu tarz sınıf yöneticiliği, öğrenciler üzerinde düşmanlık havası, güçsüzlük ve güvensizlik duygusu, başkalarına bağımlı olma ve sorunlardan kaçma gibi etkilere yol açabilir. *Demokratik Sınıf Yöneticisi* ise, sınıfta bulunan kişilerin ihtiyaç ve arzularını en üst düzeyde karşılayan ve aynı zamanda, sınıfın amaçlarına en üst düzeyde ulaşmasını sağlayacak düzenlemeleri gerçekleştiren kişidir. Demokratik sınıf yöneticisi, eleştiri ve aşağılamalardan kaçınır, sorumlulukları paylaşarak ve paylaştırarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmeye çalışır (Erdoğan, 2002). Öğretmenler ne kadar dogmatik olursa o kadar fazla emir verici, bağımsız, gösteriş meraklısı ve baskın öğretme stillerini tercih etmektedirler. Hart (1967) yaptığı araştırmada, dogmatik olmayan öğretmenlerin kendilerine uymayan değerlere sahip öğrencileri yargılamak, dogmatik öğretmenlerden daha doğru ve adaletli olduklarını bulmuştur (aktaran Edwards&Morris, 1976).

Cüceloğlu'na (1999) göre “Yönetim biçiminiz nasıl bir gelecek, nasıl bir toplum istediğinizle bağlantılıdır.” sözüyle, öğretmenlerin sınıftaki yönetim biçimlerinin demokratik toplum isteğimizle ilişkisine dikkat çekmektedir (aktaran Tosun, 2003). Sınıf ortamında öğretmenin liderliğinden vazgeçildiğinde, demokratik eğitimin gerçekleşmesi mümkün değildir. Aksine demokratik eğitimin gerçekleşmesi, güçlü demokratik liderlikle mümkündür. Demokrasinin gerçekten benimsenebilmesi için, öğrencileriyle her gün etkileşim durumunda olan öğretmenlerin, öğrencilerini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendiren, öğrencilerine bilgi, beceri ve inanç kazandıran, yaklaşım ve uygulamalarında demokrasi örnekleri sergileyen demokratik lider olması

çok önemlidir (Demir, 2003). Küçükahmet (1989),”Demokratik Öğretmen” konulu araştırmasında öğrencilerin demokratik bir öğretmende; güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adaletli, sevecen ve dengeli olma özelliklerini aradıklarını saptamış ve demokratik öğretmenin Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Anayasa’da yer alan Milli Eğitim’in amaç ve ilkelerini derslerinde uygulayan, insan haklarına saygılı, sosyal adalet ilkesini benimsemiş, siyasi propaganda yapmayan, fanatik düşünceleri olmayan, özgürce düşünen ve konuşan öğretmen olduğunu belirlemiştir (aktaran Yıldırım, 1994).

Öğrenme-öğretme sürecinin doğasını açıklamak için son yıllarda ortaya atılan ve en çok savunulan kuramlardan biri *yapılandırıcı öğrenme kuramı*dır (Özmen, 2004’ten aktaran İlköğretim Programı, 2006: 51). Bu kuramda öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler. Sadece okumak ve dinlemek yerine, tartışarak, fikirlerini savunarak, sorgulayarak ve fikirlerini paylaşarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır; bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999’dan aktaran İlköğretim Programı, 2006: 51). Yapılandırıcı yaklaşımda, merkezde öğrenci vardır. Yapılandırıcı öğretmen, öğrencilere bilgi sunan bir otorite değil, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, ön bilgilerin farkına varmasına, diğer insanlarla ve bilgi kaynaklarıyla etkileşime girmesine yardımcı olan kişidir (Brooks&Brooks, 1993’ten aktaran İlköğretim Programı, 2006: 52). Bu nedenle, sınıf ortamının demokratik olması ve demokratik bir şekilde yönetilmesi sağlanarak, öğrenci merkezli bir öğrenme ve öğretme sürecinin uygulanması gerekmektedir. Yapılandırıcı sınıflarda öğretmen, bir otorite değil, gözlemci ve dinleyicidir. Öğrenci ise, kendi öğrenmesinden sorumlu olan bireydir ve tüm sürecin merkezindedir (İlköğretim Programı, 2006: 52).

Demokratik tutum ve davranışların, her sınıf ortamı için tartışmasız çok iyi olduğunu iddia etmek, böyle bir genel kanıyı benimsemek olası değildir. Öğretmen için sorun, sınıf ortamının beklentilerinin demokratik tutum ve davranışlar boyutunun neresinde olduğunu bilebilmektir. Genellikle öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin öğrenci beklentilerinin alt sosyo-ekonomik düzeyde daha otoriter, üst sosyo-ekonomik düzeyde ise daha demokratik olduğu bilinmektedir (Demirbolat, 2005: 59). İyi bir sınıf havası, öğrenme iticilerini yerinde kullanan ve demokratik liderlik davranışı gösteren öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir (Fidan&Erden, 1986). Sınıfta gerçek verimlilik ve

başarı, demokratik bir sınıf ortamında meydana gelir. Demokratik bir sınıf ortamının varlığı, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olmakla birlikte, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de önemli bir etkendir (Gömleksiz, 1988).

İyi bir sınıf düzeninde öğrenciler, kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde, ortamda gerçekleştirilen sınıf içi etkileşimlerde planlanan uygulama programını izlerler. Düzen, kurallara katı şekilde uyulması ve öğrencinin pasif olması anlamına gelmez. Sınıf düzeninde öğretmenin temel yönetim görevi, davranış düzensizliklerini cezalandırmak ya da tek tek öğrencilerin katılımlarını arttırmak değil, sınıf için çalışır bir sistem oluşturup, bunun sürekliliğini sağlamaktır. Sınıfta düzeni sağlamak öğretmenin sorumluluğudur (Doyle, 1986'dan aktaran Gözütok, 2004: 163). Öğretmen bu sorumluluğunu yerine getirirken öğrencilerle paylaşım ve yardımlaşma içinde olmalıdır. Öğrenciler sorumluluk aldıklarında daha çok özgürlük kazanırlar ve sınıf ortamı da öğrenmeye daha uygun hale gelir (Tosun, 2003).

Öğretmen, sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve her anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, adeta sınıf bir tiyatro sahnesi, öğretmen de yönetmen olmalıdır (Başar, 2000). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin oluştuğu atmosfer ya da durum olarak tanımlanan *sınıf ikliminin* iyi olmasında, öğretmen davranışlarının önemli bir rolü vardır. Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki tutum ve davranışları, sınıf iklimini etkiler. Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmenler:

- a. Öğrencileri sevmeli, saymalı ve onların saygısını kazanmalıdır.
- b. Bütün davranışlarında tutarlı olmalıdır.
- c. Sorumluluk üstlenmelidir.
- d. Öğrenmeye değer vermelidir.
- e. Sıralanan bu davranışları sergileyerek öğrencilerine model olmalıdır (Good&Brophy, 1991'den aktaran Gözütok, 2004: 195).

Öğretmenin liderlik tarzları onun kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin; emreden, tenkitçi, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, şakacı, serbest bırakmayı seven vb. özellikleri, öğretilen konu, sınıf düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler. Öğretmen otoriter, demokrat ve vurdumduymaz lider olabilir (Tertemiz, 2005: 69). Öğretmenin niteliği, dünyayı bilme ve başkalarına bu konuda bir şeyler öğretebilmeyi içerir; fakat öğretmenin otoritesi bu dünya için sorumluluk üstlenmesine dayanır. Öğretmen, adeta dünyanın bütün yetişkinlerinin bir temsilcisiymiş gibi çocukla yüz yüze gelir, ayrıntıları işaretler ve çocuğa şöyle der: Bu, bizim dünyamız (Arendt, 2006). Evet, öğretmen sınıfta liderdir, yöneticidir, otoritedir fakat şu unutulmamalıdır, öğretmenin karşısında kendisini her yönüyle model alan sevgiye, ilgiye ve yakınlığa ihtiyaç duyan insanlar vardır. Öğretmenler sınıfta otorite olduklarını, bunun yanında öğrencilere sevgi ve saygı duyduklarını hissettirmelidirler (Yüksel, 2005). *Demokratik bir sınıf atmosferinin yaratılmasında*, öğretmenler aşağıda sıralanan davranışlara özen gösterirlerse sorunların aşılmasında önemli bir yol kat etmiş olurlar:

- a) Karşılaşabileceğiniz davranışlara hazırlıklı olun, yaşadığınız olumlu deneyimlerden yararlanın.
- b) Öğrencilere talep üzerine ilgi göstermeyin. Beklemedikleri bir anda onları görerek teşvik edin.
- c) Güç çatışmasına girmeyin.
- d) Bazı durumlarda olumsuz davranışların sonuçlarının yaşanmasına izin verin.
- e) Kendi intikamınızı almaya çalışmayın. Aksine iyi ilişkiler kurmaya çalışın.
- f) Umutsuzluğa kapılmayın. Yıkıcı eleştiri ve acıma göstermeyin.
- g) Her olumlu adımı destekleyin.
- h) Olumsuz davranışlarla ilgili tartışmalar yapın.

- i) Derslerde ve sınıf ortamında değişiklikler yapın.
- j) Okulda yöneticiler ve diğer öğretmenlerle işbirliğine gidip, ortak davranışlar sergileyin.
- k) Aile ile işbirliği halinde olun (Demirtaş, 1999: 20–21).

Söz ve eyleme dayalı öğretmen-öğrenci ilişkileri iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitimde amaca ulaşamaz. O halde, sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin tutum ve davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Ergün&Duman, 1998'den aktaran Demir, 2003). Bu görüşü, "Öğretmen nasılsa, sınıf da öyledir." Alman Atasözü destekler niteliktedir (aktaran Tugay, 2003).

Öğrencileri, demokratik/ katılımcı vatandaşlar olarak yetiştirmenin iki yolu vardır:

1. Öğrencilerin temel kuralları almaları ve anlamalarına yardım etmek.
2. Öğrencilerin okul yaşantısının her aşamasına katılmalarını sağlamak.

Sınıftaki demokrasi, 1980'lerden itibaren öğrenci hakları olarak anlaşılmaya başlanmıştır. Öğrenci hakları, otoriteye karşı olan bir uygulama değildir. İnsan haklarına saygı göstermek demokrasinin başlıca ilkelerindendir. Demokratik sınıflar, demokratik toplumların dayandığı; haklar, sorumluluklar, kendine ve başkalarına saygı, hoşgörü gibi idealleri yansıtır (Rogers, 1990'dan aktaran Tosun, 2003). Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz sahibi olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek işine güdülenmelidir (Cangelosi, 1988'den aktaran Başar, 1999). Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, onların isteklerini öğrenir ve mümkün olduğu ölçüde gerçekleştirir, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, sorumluluk vererek öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar, onlara çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır (Başar, 1999).

Otokratik öğretmen, tüm kararları kendisi verir, öğrenci katılımını pek istemez, zora dayalı dış kontrol unsurlarını kullanır, hata yapıldığında eleştirir. Başkalarının istencini

baskı altına alıcı davranışlar otoriter olarak nitelendirilir. Genellikle kendisinin daha iyi, hatta en iyi bildiğine inanma, diğer insanların deneyimlerini, eğilimlerini, eleştirilerini dikkate almadan kendi isteği doğrultusunda davranma, ilgililerin görüşlerini almadan bireysel olarak karar verme, yeri geldiğinde suçlama ve korkutma yollarına başvurma, emir verme, neyin nasıl yapılacağını kendisinin belirlemesi, direnmeler karşısında saldırgan davranma, diğer insanları kontrol altına alma eğilimi gibi özellikler otoriter bir tutumu simgelemektedir (Aydın ve diğerleri, 1991'den aktaran Demir, 2003: 35).

Demokratik liderlik modelinin; grup becerileri, olumlu sınıf iklimi ve arkadaşlık ilişkileri gibi bazı istendik tutum ve davranışların kazandırılmasında çok etkili, öğrenci merkezli bir model olduğu saptanmıştır. Otokratik liderlik ise, öğretmen merkezlidir. Eğitim öğretim çalışmalarında, otokratik liderlik davranışının, kavram ve kesin bilgilerin öğretilmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan öğretmen yerine göre demokratik, yerine göre de otokratik lider olmayı başarabilmelidir (Ünal&Ada, 2004).

Hem öğrenimi, hem de görevi bakımından öğretmen, demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temellerini oluşturan anlayış, tutum ve davranışları geliştirmede olumlu hizmet yapmaya durumu en uygun olan kişidir. Demokrasi her şeyden önce, belli bir takım manevi, ahlaki, toplumsal kavramlardan ve değerlerden kaynaklanan bir düşünce, eylem ve yaşatma sistemidir. Öğretmenler, demokrasinin yerleşmesinin ve gelişmesinin bireylerin bu anlayışı tanıyıp benimsemelerine bağlı olduğunu bilmelidir (Oğuzkan, 1985: 14). Öğretmen, her davranışı ile öğrenciye model olmalıdır. Öğrencinin göstermesi gereken davranışlar konusunda ona en yakın örnek görüntü, öğretmenden gelmelidir. Öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli bir değişkeni olarak belirlenmiştir (Thompson, 1993'ten aktaran Başar, 1999: 63). Öğretmen düşünsel tutum, duygusal tepki ve çeşitli alışkanlıklarıyla öğrencileri etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Ünal&Ada, 2004).

Öğretmenlerin demokratik öğretim yöntemleri kullanarak ders işlemeleri, öğrencilerine demokratik davranışlar sergileyerek örnek olmaları, öğrencilerde demokratik

davranışlar geliştirmenin yanı sıra öğrenci başarısına da olumlu katkı sağlayacaktır. Bu şekilde öğrenciler, grup içinde başkalarını saygıyla dinleme, düşüncelerini başkalarına etkili bir biçimde anlatabilme, çoğunluğun kararlarına uyma, farklı görüş, anlayış ve çalışmalara hoşgörü ile bakma, sorumluluklarının farkına varma gibi demokratik davranışları kazanabilir (Demir, 2003). Öğrenciler öğretmenlerine güvendiklerinde, onu sürekli denemeyi bırakır ve kendi davranışlarının sorumluluğunu alırlar (Good, 1991'den aktaran Tosun, 2003). Öğrenciler davranışlarının sorumluluğunu almaya ve sonuçlarını irdelemeye başladığında, demokratik toplumun temelleri atılmış demektir.

Öğretmenin tartışmasız olarak sunduğu doğrularla ve niceliğin önem taşıdığı eğitim programlarıyla, tartışmaya, diyaloga, yoruma açık olmayan bir eğitimle öğrenciler hür ve bilimsel düşünme gücünü kazanamayacaklardır. Okudukları, gördükleri, yaşadıkları olay ve bilgiler arasında bağlantı kurmasını öğrenemeyen, soru sormasını, eleştirmeyi bilmeyen, eleştirel düşünceyle yetiştirilmeyen öğrenciyi bağınazlıktan, dogmatik düşüncelerden korumak da çok zor olacaktır (Sayın, 1990'dan aktaran Yıldırım, 1994: 20). Önyargılı, dogmatik ve otoriteren bireylerin, anti-demokratik bir kişilik geliştirdikleri birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Bu kişilik tipinin karşıtı da demokratik veya hümanist kişilik tipidir. Otoriteren kişilik özelliklerinin, demokratik kişilik özelliklerine karşı direnç gösterdiği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ülkemizin demokratikleşme yolunda yaşadığı sıkıntılarda otoriteren kişilik özelliklerinin etkisi olduğu söylenebilir (Gürses, 1999: 169).

Çağdaş toplumun öğretmeni; sorun çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, öğrenci ve velileri ile olumlu ilişkiler kurabilen, sınıf ve okulu tüm imkânları kullanarak aktif bir öğrenme ortamına dönüştürebilen ve en önemlisi sürekli öğrenme ilkesine inanan ve bu çerçevedeki tüm rolleri üstlenerek, toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir birey olmak durumundadır (Ünal&Ada, 2004).

Karagözoğlu (1993) yirmi birinci yüzyıl öğretmenlerinin niteliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretmen, çok fikirli, demokratik, kültürel, ekonomik, toplumsal ve çevre sorunlarıyla ilgili, insan sevgisiyle dolu olmalıdır.

2. Öğretmen, tekrar ve rutin bir şekilde ders anlatmak yerine, zekice, yetenek ve deneyimlerini kullanarak öğretmeyi gerçekleştirmelidir.
3. Öğretmen, konuşma kadar dinlemede de iyi iletişim becerilerine sahip ve etkili bir güdümlenici olmalıdır.
4. Öğretmen; sabırlı, hoşgörülü, yaratıcı, samimi ve esnek olmalıdır.
5. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklarını bilmelidir.
6. Öğretmen, en son teknoloji hakkında bilgi sahibi olmalı ve onları eğitim-öğretim ortamında ve öğrencilerin geliştirilmesinde kullanmalıdır.
7. Öğretmen, öğrencilere danışmanlık yapmayı öğrenmelidir (aktaran Ünal&Ada, 2004: 67–68).

Öğretmen ordumuzun demokratik tutum ve davranışları, ülkemizin geleceğinin olumlu şekillenmesinde birincil öneme sahiptir (Gözütok, 1996). Denilebilir ki, demokratik davranabilen öğretmenler başarılı öğretmen olabilirler. Bütün veriler ve bilgiler ışığında Demir (2003: 36), *demokratik öğretmen* ve *otoriter öğretmen* davranışlarının neler olduğunu aşağıdaki çizelgede toplamıştır:

Çizelge 2.3. Otoriter ve Demokratik Öğretmen Davranışları

OTORİTER ÖĞRETMEN	DEMOKRATİK ÖĞRETMEN
Eğitimi, öğretmen merkezli bir süreç olarak görür.	Eğitimi, öğrenci merkezli bir süreç olarak görür.
Öğrencileri pasif hale getirir.	Öğrencileri aktif kılar.
Amacı, öğrenciye bilgi aktarmaktır.	Amacı, öğrenciye rehberlik etmektir.
Genellikle düz anlatım yöntemini tercih eder.	Genellikle soru-cevap, tartışma, gözlem gezisi vb. yöntemleri kullanır.
Öğrencilerin kendisinden farklı	Öğrencilerini farklı düşünmeye teşvik

düşünmesini olumsuz değerlendirir.	eder.
Öğrencilerin hata yapmalarını affetmez.	Öğrencilerin de her insan gibi hata yapabileceğini kabul eder.
Öğrenciler arasında rekabet yaratmaya çalışır.	Öğrencileri işbirliği yapmaya yöneltir.
Sınıf içinde uyulacak kuralları kendisi belirler.	Sınıf içinde uyulacak kuralları öğrencileriyle birlikte belirler.
Kuralların değişmeyeceğine ve çiğnenemeyeceğine inanır.	Kuralların değişebileceği konusunda esnekler.
Öğrenciler arasındaki farklı özelliklere değiştirecek özellikler olarak bakar.	Öğrenciler arasındaki farklılıkları sınıfın çeşitliliği olarak görür.
Yanlış davranışta bulunan öğrenciden hoşlanmaz.	Öğrencinin yaptığı yanlış davranıştan hoşlanmaz.
Öğrencilere karşı sübjektif davranışlar sergiler.	Öğrencilere karşı objektif davranışlar sergiler.
Her öğrenciden yüksek başarı bekler.	Her öğrenciden kapasitesi oranında başarı bekler.
Ölçme ve değerlendirmeyi amaç olarak görür.	Sınavları, öğrencileri geleceğe hazırlayan bir araç olarak görür.
Öğrencinin itaat etmesini bekler.	Öğrencinin yaptığı itirazları kabul eder.
Öğrencinin, öğretmen ve dersler için var olduğu mantığı hâkimdir.	Öğretmen ve derslerin, öğrenci için var olduğu mantığı hâkimdir.
Öneri ve eleştirilere kapalıdır.	Öneri ve eleştirilere açıktır.

Öğrencilerde dışsal motivasyonu kullanır.	Öğrencilerin içsel motivasyonu kullanmasına çabalar.
Emir verme yolunu kullanır.	İkna etme yolunu kullanır.
Kitap temel kaynaktır.	Kaynakta sınırlılık yoktur.
Derste daha çok öğretmen konuşur.	Derste öğrenciler daha çok konuşur, tartışır.
Sınıfta formel bir oturma planı vardır.	Sınıfta enformel bir oturma planı vardır.
Dersler daima sınıfta yapılır.	Bazı dersler sınıf dışında yürütülür.
Sınıfta sorunların çözümünde son sözü söylemekte ısrarlıdır.	Öğrencileri sorun çözmeye alternatif bulmaya iter.
Sıkıcı bir ders ortamı yaratır.	Eğlenceli bir ders ortamı yaratır.
Sınıfta dikey bir iletişim söz konusudur.	Sınıfta yatay bir iletişim vardır.
Sınıfta, öğrencilerde yanlış yapma korkusu oluşturur.	Öğrencilerde, yanlış da olsa düşündüklerini söyleme cesareti vardır.

Tezcan (1981) “Kuşaklar Çatışması” adlı araştırmasında, öğrencilerin sevilmeyen öğretmen özelliklerini; otoriterlik, hoşgörüsüzlük, anlayışsızlık, düzgün konuşmayı bilmemek, cahillik, tarafsız ve adil olamamak olarak sıraladıklarını belirlemiştir. Sevilen öğretmen özellikleri ise; öğrencilerle diyaloga açık, onların sorunlarına eğilen, onlara yardımcı ve rehber olan, iyi ders anlatan, konusunu iyi bilen, hoşgörülü, anlayışlı, olgun ve yansız davranan olarak belirlenmiştir (aktaran Gömlüksiz, 1988).

Ailede ve okulda hak ve sorumluluklarının bilincinde olan insanların yetiştirilmesi anne, baba ve öğretmenlerin çocuk yetiştirme tutumları ve disiplin anlayışlarıyla yakından ilgilidir. İlk eğitimlerini demokratik aile ve okul ortamlarında gerçekleştiren bireyler,

kazandıkları demokratik davranışları, daha sonra yer alacakları iş ve toplum yaşamına taşıyabilirler (Oktay, 2004).

John Dewey'in belirttiği gibi, demokratik görüş ve davranışlara sahip vatandaşların yetiştirilmesi, eğitim sistemi yapısının demokratikliği ile doğru orantılıdır. Sistemi demokratikleştirmenin ön koşullarından biri, eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğretmen, yönetici ve diğer personelin demokratik tutum ve davranışa sahip olması ve bunun neticesinde toplumda yaratıcı, üretken, bilimsel düşünebilen, hoşgörülü, çağdaş, toplumsal bilinç kazanmış bireylerin yetiştirilmesi söz konusudur (aktaran Oğuz, 2003).

Büyük Atatürk, Söylev'in son bölümünde şöyle demektedir: Bu Söylev'imle, ulusal varlığı sona ermiş sayılan büyük bir Ulus'un, bağımsızlığını nasıl kazandığını; bilim ve tekniğin en son verilerine dayanan ulusal ve çağdaş bir Devlet'i nasıl kurduğunu anlatmaya çalıştım. Bugün ulaştığımız sonuç, yüzyıllardan beri çekilen ulusal yıkımların yarattığı uyanıklığın ve bu sevgili yurdun her köşesini sulayan kanların karşılığıdır. Bu sonucu, Türk Gençliği'nin koruyuculuğuna bırakıyorum (Velidedeoğlu, 1987: 458). Bu büyük emaneti koruma ve yüceltme erdemine sahip çağdaş, bilgili, barışçı ve demokrat bireylerin yetiştirilmesi; eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerin bilinçli ve örnek davranışlarıyla mümkündür. Unutmayalım ki, geleceğimiz yetiştirdiğimiz nesile bağlıdır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünceleri tespit edilerek, bunlar arasındaki ilişkiler çok boyutlu olarak incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 262 öğretmen oluşturmuştur.

Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren, çalışma evrenidir. Pratikte araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Smith, 1975'ten aktaran Karasar, 2005: 110).

Araştırmanın örneklemini ise, 2007–2008 Eğitim-Öğretim Yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarından, *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* ile seçilen 262 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, tanımlanan evrendeki her elemanın, eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani, her eleman eşit seçilme şansına sahip olmalı ve aynı zamanda birisinin seçilmesi, diğerinin seçilmesine engel olmamalı, etki etmemelidir (Altunışık ve diğerleri, 2004: 127).

Örneklem'de yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri EK I'de sunulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplamada başlıca üç araç kullanılmıştır. Bunlar:

a- Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

b- Dogmatizm Ölçeği

c- Demokratik Tutum Ölçeği

Hazırlanan bu araçlar, önceden belirlenen ve gerekli izinleri alınan kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlere, görüşme yapılarak araştırmacı tarafından verilmiştir.

Bu görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlere, veri toplama araçlarının değerlendirilmesinde dikkat edilecek noktalar araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

Okullara dağıtılan anketler iki gün sonra, bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anketlerin dağıtılması, toplanması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması bir ay sürmüştür.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın amaçları olarak belirlenen sorulara cevap aramak üzere, Örneklem'e giren öğretmenlerle ilgili bilgi toplamak için, araştırmacı tarafından bir Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, branşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları kurum, eğitim düzeyleri, hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları, görev yaptıkları okulun bulunduğu semt, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmadıkları, çocukları varsa sayısı, mesleki yayın takip edip etmedikleri ve çalıştıkları okulun imkânları sorulmuştur (EK I). Bu bölüm, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik 13 sorudan oluşmaktadır.

Dogmatizm Ölçeği: İkinci bölümde öğretmenlerin dogmatik düşüncelerini belirlemek amacı ile Tolunay (2001) tarafından geliştirilen Dogmatizm Ölçeği kullanılmıştır (EK II). Bu araç üçü tersten puanlanan 15 maddelik 5'li likert tipi (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4- Katılıyorum,

5- Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. Dogmatizm Puanı on beş maddenin aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmakta, yüksek puanlar yüksek düzey dogmatizmi göstermektedir.

Ölçeğin altı maddesi Gürses'in Otoriteriyenlik Ölçeğinden, üç maddesi Rokeach'ın Dogmatizm Ölçeğinden, bir maddesi California F Ölçeğinden, bir maddesi Gough-Sanford Katılık Ölçeğinden alınmış, üç maddesi de Tolunay tarafından oluşturulmuştur.

Ölçek daha geniş bir madde havuzundan pilot bir çalışma sonucunda yapılan madde analiziyle, on beş maddeye indirilerek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik için hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 0,67'dir.

Demokratik Tutum Ölçeği: Üçüncü bölümde öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacı ile Tutum Araştırma Laboratuvarı tarafından geliştirilen, "Teacher Opinionaire on Democracy" ölçeğinin G ve H formlarından oluşturulan ve Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları Gözütok (1995) tarafından gerçekleştirilen Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır (EK III). Ölçek 50 madde içeren likert tipi bir ölçek olup, güvenilirlik katsayısı 0,87'dir.

Ölçekte 32 olumlu, 18 olumsuz madde yer almaktadır. Ölçeğe "Katılıyorum" veya "Katılmıyorum" şeklinde yanıt verilmektedir. Olumlu ifadelerde "Katılıyorum" seçeneği 1, "Katılmıyorum" seçeneği 0; olumsuz ifadelerde ise tersi puanlama yapılmıştır.

Ölçekten en fazla 50 puan alınabilmektedir. Puanların yüksek olması, demokratik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

Demokratik Tutum Ölçeği ve Dogmatizm Ölçeği araştırmanın Örneklem'ine uygulanmıştır.

3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Demokratik Tutum Ölçeği ve Dogmatizm Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Karşılaştırma analizlerinden, gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) dağılımlar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise, parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri puanların; cinsiyet, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmadığı ve öğretmenin çocuğunun bulunup bulunmadığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri puanların; yaş, branş, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki yayınları takip etme durumu, okulun imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,
3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri puanların, öğretmenin mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)*,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam ve Demokratik Tutum Toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 13,0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmadığı, öğretmenin çocuğunun bulunup bulunmadığı, yaş, branş, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki yayınları takip etme durumu, okulun imkanları, öğretmenin mesleki kıdemi değişkenlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Bay	100	38,2	38,2	38,2
Bayan	162	61,8	61,8	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem 100'ü (%38,2) bay; 162'si (%61,8) bayan olmak üzere Toplam 262 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
21–25 yaş	24	9,2	9,2	9,2
26–30 yaş	46	17,6	17,6	26,7
31–35 yaş	34	13,0	13,0	39,7
36–40 yaş	56	21,4	21,4	61,1
41–45 yaş	41	15,6	15,6	76,7
46–50 yaş	49	18,7	18,7	95,4
51 üstü yaş	12	4,6	4,6	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, 24 kişi (%9,2) 21–25 yaş aralığında; 46’sı (%17,6) 26–30 yaş grubunda; 34’ü (%13,0) 31–35 yaş grubunda; 56’sı (%21,4) 36–40 yaş grubunda; 41’i (%41–45 yaş grubunda); 49’u (%46–50 yaş grubunda); 12’si de (%4,6) 51 ve üstü yaş grubunda yer almaktadırlar.

Çizelge 4.3. Branş Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğret.	135	51,5	51,5	51,5
Matematik	16	6,1	6,1	57,6
Müzik	4	1,5	1,5	59,2
Yabancı Dil	23	8,8	8,8	67,9
Türkçe	15	5,7	5,7	73,7
Fen Bilgisi	13	5,0	5,0	78,6
Beden Eğit.	6	2,3	2,3	80,9
Görsel Sanatlar	11	4,2	4,2	85,1
Sosyal Bilgiler	11	4,2	4,2	89,3
DKAB	6	2,3	2,3	91,6
Diğer	22	8,4	8,4	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 135’i (%51,5) Sınıf Öğretmenliği; 16’sı (%6,1) Matematik; 4’ü (%1,5) Müzik; 23’ü (%8,8) Yabancı Dil; 15’i (%5,7) Türkçe; 13’ü (%5,0) Fen Bilgisi; 6’sı (%2,3) Beden Eğitimi; 11’i (%4,2) Görsel Sanatlar; 11’i (%4,2) Sosyal Bilgiler; 6’sı (%2,3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 22’si ise diğer branşlarda olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.4. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
1–5	39	14,9	14,9	14,9
6–10	86	32,8	32,8	47,7
11–15	37	14,1	14,1	61,8
16–20	32	12,2	12,2	74,0
21 üstü	68	26,0	26,0	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan bireylerin 39’u (%14,9) 1–5 yıl; 86’sı (%32,8) 6–10 yıl; 37’si (%14,1) 11–15 yıl; 32’si (%16–20) yıl; 68’i ise (%26,0) 21 yıl ve üstü süre mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.5. Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Eğitim Fakültesi	122	46,6	46,6	46,6
Teknik Eğitim Fakültesi	15	5,7	5,7	52,3
Mühendislik Fak.	8	3,1	3,1	55,3
Fen-Edebiyat Fak.	50	19,1	19,1	74,4
Diğer	67	25,6	25,6	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşıldığı gibi, örnekleme oluşturan bireylerin 122'si (%46,6) eğitim fakültesi; 15'i (%5,7) teknik eğitim fakültesi; 8'i (%3,1) mühendislik fakültesi; 50'si (%19,1) fen edebiyat fakültesi; 67'si de (%25,6) diğer fakültelerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.6. Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Ön Lisans	53	20,2	20,2	20,2
Lisans	186	71,0	71,0	91,2
Yüksek Lisans	20	7,6	7,6	98,9
Doktora	3	1,1	1,1	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin 53'ü ön lisans; 186'sı (%71,0) lisans; 20'si (%7,6) yüksek lisans; 3'ü de (%1,1) doktora düzeyinde eğitime sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.7. Demokratik Tutumların Geliştirilmesi Amaçlı Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	65	24,8	24,8	24,8
Hayır	197	75,2	75,2	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan bireylerin 65'i (%24,8) demokratik tutumların geliştirilmesi amaçlı hizmet içi eğitim aldıklarını; 197'si ise (%75,2) bu konuda bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.8. Okulun Bulunduğu Semt Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Merkezi Bölge	207	79,0	79,0	79,0
Gecekondu Bölgesi	55	21,0	21,0	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 207'si (%79,0) görev yaptıkları okulun merkezi bir bölgede olduğunu; 55'i ise (%21,0) gecekondu bölgesinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.9. Medeni Durum Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	195	74,4	74,4	74,4
Bekâr	53	20,2	20,2	94,7
Dul/Boşanmış	14	5,3	5,3	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılabilirliği gibi, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 195'i (%74,4) evli; 53'ü (%20,2) bekâr; 14'ü de (%5,3) dul/boşanmış olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.10. Çocuk Olup Olmadığı Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Var	172	65,6	65,6	65,6
Yok	90	34,4	34,4	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin 172'si (%65,6) çocuklarının olduğunu; 90'ı ise (%34,4) çocuklarının olmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.11. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
1-3	168	64,1	97,7	97,7
4-6	2	,8	1,2	98,8
7 üzeri	2	,8	1,2	100,0
Total	172	65,6	100,0	
Çocuksuz	90	34,4		
Total	262	100,0		

Çizelgede sunulduğu gibi, örnekleme oluşturan bireylerin 168'i (%64,1) 1-3 çocuklarının olduğunu; 2'si (%0,8) 4-6 çocuklarının olduğunu; 2'si de (%0,8) 7 ve üstü sayıda çocuklarının olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 4.12. Mesleki Yayın Takip Edip Etmediği Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Düzenli Takip Ediyorum	51	19,5	19,5	19,5
Bazen Takip Ediyorum	193	73,7	73,7	93,1
Takip Etmiyorum	18	6,9	6,9	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşıldığı gibi, örnekleme oluşturan bireylerin 51'i (%19,5) mesleki yayınları düzenli biçimde takip ettiğini; 193'ü (%73,7) bazen takip ettiğini; 18'i ise (%6,9) takip etmediğini belirtmişlerdir.

Çizelge 4.13. Çalışılan Okul Bir Bütün Olarak Düşünüldüğünde İmkânlarını Nasıl Tanımladığı Değişkeni İçin f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
İleri	25	9,5	9,5	9,5
Ortanın Üstü	94	35,9	35,9	45,4
Orta	112	42,7	42,7	88,2
Ortanın Altı	24	9,2	9,2	97,3
Zayıf	7	2,7	2,7	100,0
Total	262	100,0	100,0	

Çizelgede belirtildiği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin 25'i (%9,5) bir bütün olarak

değerlendirildiğinde görev yapmakta oldukları okulun imkânlarını iyi olarak; 94'ü (%35,9) ortanın üstü olarak; 112'si (%42,7) orta olarak; 24'ü (%9,2) ortanın altı olarak; 7'si de (%2,7) zayıf olarak değerlendirmişlerdir.

Çizelge 4.14. Dogmatizm Toplam Puanları ve Demokratik Tutum Toplam Puanları için N , \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ Değerleri

Puanlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Demokratik Tutum Toplam Puanları	262	37,141	6,236	,385
Dogmatizm Toplam Puanları	262	71,202	3,177	,196

Çizelgede görüldüğü gibi, Demokratik Tutum Toplam Puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=37,141$, standart sapması $ss=6,236$, aritmetik ortalamasının standart hatası ise $Sh_{\bar{x}}=0,385$ olarak; Dogmatizm Toplam Puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=71,202$, standart sapması $ss=3,177$, aritmetik ortalamasının standart hatası ise $Sh_{\bar{x}}=0,196$ olarak hesaplanmıştır.

4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler

Bu bölümde örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri puanlara ilişkin olarak araştırmanın amaçlarına yönelik çeşitli analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri puanların cinsiyet, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmadığı ve öğretmenin çocuğunun bulunup bulunmadığı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; yaş, branş, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki yayınları takip etme durumu, okulun imkanları değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*; öğretmenin mesleki kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)*; Dogmatizm Toplam ve Demokratik Tutum Toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

4.2.1. Demokratik Tutum ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler

Çizelge 4.15. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Tutum	Bay	100	37,80	6,79	,679	1,510	260	,132
Toplam Puanı	Bayan	162	36,69	5,85	,459			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,510$; $p>.05$).

Çizelge 4.16. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Demokratik Tutum Toplam Puanı	21–25	24	141,29	4,311	6	,635
	26–30	46	135,53			
	31–35	34	149,78			
	36–40	56	124,54			
	41–45	41	121,06			
	46–50	49	130,84			
51 üstü	12	115,50				
Total		262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,311$; $p>.05$).

Çizelge 4.17. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum Toplam Puanı	Sınıf Öğretmeni	135	129,59			
	Matematik	16	146,88			
	Müzik	4	112,25			
	Yabancı Dil	23	140,54			
	Türkçe	15	114,30			
	Fen Bilgisi	13	159,73	9,330	10	,501
	Beden Eğitimi	6	182,08			
	Görsel Sanatlar	11	102,82			
	Sosyal Bilgiler	11	128,68			
	DKAB	6	151,17			
	Diğer	22	117,73			
Total		262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenlerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 9,330$; $p > .05$).

Çizelge 4.18. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları							
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Demokratik Tutum Toplam Puanı	1-5	39	37,82	5,65	G.Arası	191,499	4	47,875				
	6-10	86	37,24	6,10		G.İçi	9958,276	257	38,748			
	11-15	37	37,78	7,48			Toplam	10149,775	261		1,236	,296
	16-20	32	34,94	5,81								
	21 üstü	68	37,31	6,12								
Total	262	37,14	6,23									

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,236$; $p>.05$).

Çizelge 4.19. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Demokratik Tutum Toplam Puanı	Eğitim Fakültesi	122	129,60	1,848	4	,764
	Teknik Eğitim Fakültesi	15	126,83			
	Mühendislik Fak.	8	143,31			
	Fen-Edebiyat Fak.	50	123,50			
	Diğer	67	140,56			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,848$; $p>.05$).

Çizelge 4.20. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Demokratik Tutum Toplam Puanı	Ön Lisans	53	126,15	2,643	3	,450
	Lisans	186	131,73			
	Yüksek Lisans	20	133,43			
	Doktora	3	198,67			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,643$; $p>.05$).

Çizelge 4.21. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Öğretmenin Demokratik Tutum Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Tutum	Evet	65	37,46	5,51	,683	,477	260	,634
Toplam Puanı	Yok	197	37,04	6,47	,461			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,477$; $p>.05$).

Çizelge 4.22. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Okulun Bulunduğu Semt Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Tutum	Merkezi	207	36,87	6,56	,456	-1,395	260	,164
Toplam Puanı	Gecekodu	55	38,18	4,73	,638			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının okulun bulunduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,395$; $p>.05$).

Çizelge 4.23. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Demokratik	Evli	195	130,83	,309	2	,857
Tutum	Bekâr	53	135,82			
Toplam	Dul/Boşanmış	14	124,46			
Puanı	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,309$; $p>.05$).

Çizelge 4.24. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Öğretmenin Çocuğunun Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Tutum	Var	172	37,27	6,11	,466	,452	260	,651
Toplam Puanı	Yok	90	36,90	6,51	,686			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,452$; $p>.05$).

Çizelge 4.25. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Demokratik Tutum	1-3	168	86,82	4,283	2	,117
	4-6	2	23,50			
Toplam Puanı	7 ve üzeri	2	122,75			
	Total	172				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,283$; $p>.05$).

Çizelge 4.26. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Demokratik	Düzenli Takip Ediyorum	51	123,16			
Tutum	Bazen Takip Ediyorum	193	131,66	2,127	2	,345
Toplam	Takip Etmiyorum	18	153,39			
Puanı	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının öğretmenlerin mesleki yayınları takip etme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,127; p>.05$).

Çizelge 4.27. Demokratik Tutum Toplam Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	İleri	25	106,18			
Demokratik	Ortanın Üstü	94	139,58			
Tutum	Orta	112	132,40	4,715	4	,318
Toplam	Ortanın Altı	24	129,56			
Puanı	Zayıf	7	105,71			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Demokratik Tutum Toplam Puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,715; p>.05$).

Öğretmenlerin Demokratik Tutumları; cinsiyet, yaş, branş, kıdem, mezun oldukları kurum, eğitim düzeyi, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almama, okulun bulunduğu semt, medeni durum, çocuğunun olup olmaması, çocuk sayısı,

mesleki yayınları takip etme durumu ve okulun imkanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre demokratik tutumların, araştırmamızın bağımsız değişkenleri açısından anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır.

4.2.2. Dogmatizm ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler

Çizelge 4.28. Dogmatizm Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dogmatizm	Bay	100	71,16	3,50	0,35	-,169	260	,866
Toplam Puanı	Bayan	162	71,23	2,97	0,23			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,169$; $p>.05$).

Çizelge 4.29. Dogmatizm Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Dogmatizm Toplam Puanı	21–25	24	121,63	3,593	6	,732
	26–30	46	120,42			
	31–35	34	137,09			
	36–40	56	143,86			
	41–45	41	124,12			
	46–50	49	133,50			
	51 üstü	12	137,25			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H

testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,593$; $p>.05$).

Çizelge 4.30. Dogmatizm Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	Sınıf Öğretmeni	135	135,89			
	Matematik	16	113,47			
	Müzik	4	97,38			
	Yabancı Dil	23	122,17			
	Türkçe	15	88,93			
	Fen Bilgisi	13	133,69	16,281	10	,092
	Beden Eğitimi	6	159,25			
	Görsel Sanatlar	11	120,14			
	Sosyal Bilgiler	11	144,95			
	DKAB	6	80,50			
	Diğer	22	166,66			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=16,281$; $p>.05$).

Çizelge 4.31. Dogmatizm Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	1–5	39	70,97	3,39	G.Arası	16,617	4	4,154		
	6–10	86	71,20	3,19	G.İçi	2617,662	257	10,185		
	11–15	37	71,78	3,29	Toplam	2634,279	261			
	16–20	32	70,97	3,10					,408	,803
	21 üstü	68	71,13	3,06						
	Total	262	71,20	3,18						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,408$; $p>.05$).

Çizelge 4.32. Dogmatizm Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Dogmatizm Toplam Puanı	Eğitim Fakültesi	122	138,65	5,396	4	,249
	Teknik Eğitim Fakültesi	15	93,27			
	Mühendislik Fak.	8	139,69			
	Fen-Edebiyat Fak.	50	125,30			
	Diğer	67	130,69			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,396$; $p>.05$).

Çizelge 4.33. Dogmatizm Toplam Puanlarının Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Dogmatizm Toplam Puanı	Ön Lisans	53	139,76	1,393	3	,707
	Lisans	186	128,02			
	Yüksek Lisans	20	139,73			
	Doktora	3	146,67			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenin eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H

testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,393$; $p>.05$).

Çizelge 4.34. Dogmatizm Toplam Puanlarının Öğretmenin Demokratik Tutum Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dogmatizm	Evet	65	70,45	3,82	0,47	-2,230	260	,027
Toplam Puanı	Hayır	197	71,45	2,90	0,21			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenin demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,230$; $p<.05$). Söz konusu farklılık hizmet içi eğitim almayan grubun lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.35. Dogmatizm Toplam Puanlarının Okulun Bulunduğu Semt Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dogmatizm	Merkezi	207	71,27	3,04	0,21	,626	260	,532
Toplam Puanı	Gecekondu	55	70,96	3,68	0,50			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının okulun bulunduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,626$; $p>.05$).

Çizelge 4.36. Dogmatizm Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	Evli	195	134,98	2,308	2	,315
	Bekâr	53	125,30			
	Dul/Boşanmış	14	106,54			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmen medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,308; p>.05$).

Çizelge 4.37. Dogmatizm Toplam Puanlarının Öğretmenin Çocuğunun Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	Var	172	71,09	3,10	0,24	-,810	260	,419
	Yok	90	71,42	3,33	0,35			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmen çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,810; p>.05$).

Çizelge 4.38. Dogmatizm Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	1-3	168	87,26	5,311	2	,070
	4-6	2	7,50			
	7 ve üzeri	2	101,50			
	Total	172				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenlerin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,311; p>.05$).

Çizelge 4.39. Dogmatizm Toplam Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	Düzenli Takip Ediyorum	51	143,44	1,852	2	,396
	Bazen Takip Ediyorum	193	129,43			
	Takip Etmiyorum	18	119,89			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenlerin mesleki yayınları takip etme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,852; p>.05$).

Çizelge 4.40. Dogmatizm Toplam Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dogmatizm Toplam Puanı	İleri	25	112,44	4,009	4	,405
	Ortanın Üstü	94	136,31			
	Orta	112	132,25			
	Ortanın Altı	24	119,23			
	Zayıf	7	165,00			
	Total	262				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Dogmatizm Toplam Puanlarının öğretmenlerin okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 4,715; p > .05$).

Öğretmenlerin Dogmatik Düşünce Biçimleri; cinsiyet, yaş, branş, kıdem, mezun oldukları kurum, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu semt, medeni durum, çocuğunun olup olmaması, çocuk sayısı, mesleki yayınları takip etme durumu ve okulun imkanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre demokratik tutumların, araştırmamızın söz konusu bağımsız değişkenleri açısından anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin dogmatizm toplam puanları demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık hizmet içi eğitim almayan grup lehine gerçekleşmiştir. Yani demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin dogmatizm puanları, alanlara göre daha yüksektir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenler, daha yüksek düzey dogmatizm göstermektedirler.

Çizelge 4.41. Dogmatizm Toplam Puanları ile Demokratik Tutum Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Puanlar	Dogmatizm Toplam Puanları		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum Toplam Puanları	262	-,170	,006

Çizelgede görüldüğü üzere, Dogmatizm Toplam Puanları ile Demokratik Tutum Toplam Puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, değişkenler arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -,170; p < .01$). Yani Dogmatizm Toplam Puanları yükseldikçe, Demokratik Tutum Toplam Puanları istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde düşmüştür.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Gruplandırılmış cinsiyet açısından bakıldığında, en yüksek cinsiyet frekansının 162'sinin (% 61,8) bayan öğretmen, 100'ünün (% 38,2) erkek öğretmen şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir (Çizelge 4.1). Örnekleme giren öğretmenlerden, bayan öğretmenlerin dikkat çekici düzeyde fazlalığı, öğretmenlik mesleğinin bayanlar tarafından daha çok tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, (Demir, 2003), (Gözütok, 1995) ve (Yıldırım, 1994) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Demokratik tutumların geliştirilmesi amaçlı hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre en yüksek frekansın, almayanlar 197 (% 75,2) alanlar 65 (% 24,8) şeklinde tespit edildiği görülmektedir (Çizelge 4.7). Bu sonuca göre, demokratik tutumların geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim çalışmalarının eksikliği söz konusu olabilir. Demokrasi kavramını özümsemesi, yaşaması, yaşatması ve benimsetmesi istenen öğretmenlerin; hizmet içi eğitimlerle beslenmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada, mesleki yayınların takip edilip edilmediği değişkenine göre en yüksek frekansın, bazen takip ediyorum 193 (% 73,7) şeklinde bulunduğu görülmektedir (Çizelge 4.12). Toplumun sürekli gelişim ve değişim içinde olduğu düşünüldüğünde, çağı yakalamak ve eğitim alanındaki yeniliklere hemen ulaşabilmek için, öğretmenlerin mesleki yayınları düzenli takip etmesi gerekmektedir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin mesleki yayınlara kolay ulaşamadığı şeklinde yorum yapılabilir.

5.1.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.15). Başka bir ifadeyle bay ve bayan öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuç, Gözütok (1995) ve Saracaloğlu ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.28). Bu sonuçlardan hareketle, toplumda her alanda kadın-erkek rollerinin birbirine çok yaklaştığı, tutum ve davranışlar ekseninde de paralellikler gözlemlendiği yorumu yapılabilir.

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.16). Son yıllarda demokrasi kavramının öneminin sürekli vurgulandığı göz önüne alındığında; genç öğretmenlerin demokratik tutumlarının daha yüksek olması beklenirken, çıkan sonuç beklenen şekilde gerçekleşmemiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.29).

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, branş değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.17). Gözütok (1995) ve Saracaloğlu ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin ortalama demokratik tutum puanları arasındaki fark Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aleyhine, diğer branş öğretmenlerinden .05 düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu sonuç, bizim araştırmamız tarafından desteklenir nitelikte değildir. Günümüze gelindiğinde, artık Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden farklı demokratik tutum sergilemedikleri, demokrasi kavramını benimsemiş oldukları yorumu yapılabilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, branş değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.30). Bir başka ifadeyle, farklı

branş öğretmenlerinde dogmatizm kavramı açısından bir farklılaşma söz konusu değildir.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.18). Öğretmenlerin demokratik tutumlarının, görev yaptıkları süreden bağımsız olduğu şeklinde değerlendirme yapılabilir. Bu sonuç, Gözütok (1995) ve Saracaloğlu ve diğerleri (2002) tarafından elde edilen sonuçları desteklemektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.31). Öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, görev yaptıkları süreden bağımsız olarak değerlendirilmelidir.

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, mezun oldukları kurum değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.19). Gözütok (1995) ve Saracaloğlu ve diğerleri (2002) araştırma bulgularının da desteklediği gibi, demokratik tutumlar mezun olunan kurum değişkeninden bağımsızdır. Bu durumda, her üç araştırma bulgusunun tutarlı olduğu ifade edilebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, mezun oldukları kurum değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.32).

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.20). Başka bir ifadeyle, eğitim seviyesinin farklılığı öğretmenlerin demokratik tutumlarını farklılaştırmamaktadır. Gözütok'un (1995) araştırmasında ise öğretim kademesinin yükselmesiyle, demokratik tutum ortalamasının düştüğü sonucu elde edilmiş ve bu sonuç araştırmacı tarafından düşündürücü bulunmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.33).

7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.21). Demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alan

öğretmenlerde, demokratik tutum puanlarının yüksek çıkması beklenirken; bu araştırma sonuçları beklentimizi gerçekleştirmedi. Bu açıdan bakıldığında, hizmet içi eğitimlerin niteliği, içeriği, verimli olup olmadığı ve istenilen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı konuları tartışılabilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatizm toplam puanları, öğretmenin demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alıp almaması değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Çizelge 4.34). Söz konusu farklılık, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim almayan grup lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin dogmatizm toplam puanları, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden daha yüksektir. Demokratik tutum konusunda alınan hizmet içi eğitim; öğretmenlerin dogmatiklikten, anti-demokratiklikten uzaklaşmasına, demokratik tutum ve davranışlarının gelişmesine etki edebilir yorumu yapılabilir.

8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, okulun bulunduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.22). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi farklı semtlerdeki okullarda çalışmaları, onların demokratik tutumlarını farklılaştırmamaktadır. Gözütok (1995) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin demokratik tutumlarının sosyo-ekonomik düzeyi farklı çevredeki okullarda çalışmalarına bağlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durumda, her iki araştırma bulgusunun tutarlı olduğu söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, okulun bulunduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.35).

9. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.23). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin medeni durumları demokratik tutumlarını farklılaştırmamaktadır. Bu sonuç, Gözütok'un (1995) araştırma bulgularını desteklemektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.36). Başka bir ifadeyle,

öğretmenlerin evli, bekâr, dul ya da boşanmış olmaları dogmatik düşünce biçimlerini farklılaştırmamaktadır.

10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.24). Çocuk sahibi olmanın bireylerde daha ılımlı, hoşgörülü davranışlar kazandıracığı ve buna bağlı olarak, çocuk sahibi olan öğretmenlerin daha yüksek demokratik tutum puanına ulaşmaları beklenirken; öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarının demokratik tutumlarını farklılaştrmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Gözütok'un (1995) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.37). Bir başka deyişle, öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmaması durumu dogmatik düşünce biçimlerini farklılaştırmamaktadır.

11. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, çocuk sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.25). Öğretmenlerin az ya da çok çocuk sahibi olmaları, demokratik tutumlarında farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuç, Gözütok'un (1995) araştırma bulgusuyla paralel bulunmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, çocuk sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.38).

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda dikkati çeken bir nokta, araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerden çocuk sahibi olanların büyük çoğunluğu 1-3 aralığında çocuğa sahiptir. Gerek ekonomik gerekse kültürel değişimler, öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısını etkilemiş olabilir. Son yıllarda toplumumuzda benimsenen, en iyi şekilde bakılabilecek ve yetiştirilebilecek kadar çocuk sahibi olma anlayışı, öğretmenler tarafından da benimsenmiş ve uygulanmaktadır sonucu çıkarılabilir.

12. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, mesleki yayınları takip etme durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge

4.26). Öğretmenlerin mesleki yayınları takip edip etmemeleri, demokratik tutumlarında bir farklılık yaratmamaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, mesleki yayınları takip etme durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.39).

13. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları, okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.27).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri, okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.40).

14. Son olarak, yapılan analiz sonucu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, Demokratik Tutum Toplam Puanları ile Dogmatizm Toplam Puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, Dogmatizm Toplam Puanları yükseldikçe, Demokratik Tutum Toplam Puanları istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde düşmüştür. Bu sonuç, araştırmamızda öne sürülen dogmatizm ile demokratik tutumlar arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu savıyla örtüşmektedir. Dogmatik, önyargılı, otoriteryen bireylerin anti-demokratik bir kişilik geliştirdiklerini yani demokratiklikten uzaklaştıklarını söyleyebiliriz. Gürses (1999) yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış ve dogmatik, otoriteryen bireylerin demokratik tutumun tersi olarak kabul edilebilecek bir tutum sergilediklerini öne sürmüştür. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile örtüşmekte ve onu destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Çalışmamız hem daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarını destekleyen, hem de farklı sonuçlar ortaya koyan bir nitelik taşımaktadır. Öneri, mevcut olan olumsuz durumların olumluya doğru gitmesi, olumlu durumların daha olumluya doğru bir gelişim göstermesi amacıyla yapıldığından; bu çalışmanın amacına hizmet edebilmesi için, araştırma sonucu elde edilen bulgulara paralel olarak aşağıdaki *öneriler* geliştirilmiştir:

1. Eğitimin verimli olmasını, öğretmen niteliği ve etkililiğinden ayırmak mümkün değildir. Nitelikli ve etkili öğretmen konusunda, öğretmen olarak eğitilecek kişilerin seçimi, yetiştirilmesi ve sürekli geliştirilmesi görevini yürüten öğretmen yetiştiren kurumlar bu bilinçle çalışmalarını sürdürmelidirler. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğrencilerin iletişim ve etkileşimini geliştirecek, demokrasinin bir yaşam biçimi haline geleceği etkinliklerin yanı sıra, insan hak ve özgürlükleri konulu konferanslar, paneller ve seminerler düzenlenmelidir.

2. Öğrencilerine demokrat davranışlar kazandırmaları isteniyorsa, eğitimin her düzeyinde öğretmenler; meslek bilgisi, genel kültür, demokrasinin ilke ve kurumları, sınıf içi demokrasiyi kurma, yaşatma ve geliştirme olanaklarını sağlayacak öğretim yöntem ve teknikleri konularında düzenlenecek seminer ve hizmet içi eğitim programlarına katılmalıdırlar.

3. Demokrasinin önemini kavramış, demokratik davranışlı ve örgütlü öğretmenler, mevcut durumun geliştirilip zenginleştirilmesi amacıyla uygulanabilir proje ve önerilerle, okul yöneticilerine öğrenci ve öğretmenlere yönelik okul içi eğitim çalışmaları konusunda önderlik yapmalıdırlar.

4. Demokratik davranışlar geliştirmede önemli bir fonksiyona sahip olan, ders dışı etkinlik çalışmalarına gereken değer verilmelidir. Bu etkinlikler çerçevesinde öğrencilere, sorumluluk duygusu ve karar verme yeteneği kazandırılmalıdır.

5. Okullarda bulunan rehberlik servislerinin öğrencilere bireysel, mesleki ve psikolojik rehberlik hizmetlerini vermek üzere, etkili düzeyde işler duruma getirilmesi

gerekmektedir. Halen rehberlik servisi bulunmayan okullarda, en kısa sürede servisler kurulmalı ve etkin olarak hizmet vermeleri sağlanmalıdır.

6. Öğretmenlerin mesleki yayınları takip etmeme ya da edememe nedeni olarak, yayınların kolay bulunur olmaması düşünülmüş olup, il, ilçe ve okul yöneticileri okullarda mesleki yayınların bulundurulmasına çalışmalıdırlar. Böylece öğretmenlerin, mesleklerindeki yenilikleri ve gelişmeleri zamanında öğrenmeleri sağlanacaktır.

7. Eğitim, insanla birlikte yaşayan ve gelişen bir olgudur. İnsanın, toplumun, dünyamızda bilim ve teknolojinin gösterdiği gelişime paralel olarak, eğitim programlarının da sürekli geliştirilmesi sağlanmalıdır.

8. Eğitim konusunun önemi ve farklı değerlendirilmesi gereği unutulmadan, MEB’de üst düzey görevlere; yetkin, bilgili, bilime değer veren, demokratik dünya görüşünü benimsemiş kişiler getirilmelidir.

9. Demokrasi eğitiminin toplum, aile, okul bağlantısı dikkate alınarak; anne baba ve çocuk eğitimi çerçevesinde gazete, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim alanındaki yetkililer, yayınlarında, ayrışmayı değil birleşmeyi, kavgayı değil anlaşmayı ve hoşgörüyü özendirmeli, sağlıklı beslenme, yardımlaşma, hak ve hukuka saygı, barış, demokrasi, laiklik gibi konularda insanları bilinçlendirecek içeriklere ağırlık vermelidirler. Keane’e (1993) göre, özgür basının doğuşu ve yaşayışı dogmatik gelenekleri yıkar.

10. Bu çalışma ışığında, farklı illerde özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere yönelik demokratik tutum ve dogmatizm kavramlarının araştırılması, ülkemiz geneli açısından daha doğru değerlendirmeler yapılmasına fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıl, M. 2005, **Başarılı ve Etkin Öğretmenin Beden Dili**, 1. Baskı, İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Akboy, R. 1986, **Otoriteryen ve Demokratik Özellikler Gösteren İlkokul Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Uyardıkları Kastrasyon Anksiyetesinin Karşılaştırılması Üzerine Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Aktan, C. C., Dileyici, D. 2005, “Demokrasi Eleştirileri”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 9, İstanbul: Atlas Yayıncılık Dağıtım.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. 2004, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, 3. Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arendt, H. 2004, **Geçmişle Gelecek Arasında**, 2. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Arslan, Z. 2005, “Hangi Demokrasi”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 9, İstanbul: Atlas Yayıncılık Dağıtım.
- Aydın, M. 1993, **Çağdaş Eğitim Denetimi**, 3. Baskı, Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Başar, H. 1999, **Sınıf Yönetimi**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. 2000, **Eğitim Denetçisi**, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başöz, L., Çakmakçı, R. 2004, **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**, 3. Baskı, İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Batmaz, V. 2006, **Otoriteryen Kişilik**, 1. Baskı, İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Bilgin, M. F. 2005, “Küreselleşme Demokrasiyi Zayıflatıyor mu?”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 9, İstanbul: Atlas Yayıncılık Dağıtım.
- Bouthoul, G. 1997, **Politika Sanatı**, 1. Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Covey, S. R. 2004, **Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı**, 23. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çiftçi, N. 2003, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı: 1, Bursa.
- Demir, M. K. 2003, **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri Üzerine Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Demirtaş, H. 1999, “Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları”, **Öğretmen Dünyası**, Sayı: 238.
- Dökmen, Ü. 2005, **Küçük Şeyler**, 2. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edwards, S. A., Morris, D. J. 1976, **Öğretmen Davranış Tercihleri ve Dogmatizm**, Georgia Southern College, Statesboro, 30458, Georgia.
- Ekşi, H. 2004, “Dogmatizm ile Ahlaki Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişki”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 2, İstanbul: Atlas Yayıncılık Dağıtım.
- Erçelik, S. 2004, **Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: MÜKDB.
- Erdoğan, İ., Alemdar, K. 1990, **İletişim ve Toplum**, 1. Baskı, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Erdoğan, İ. 2002, **Sınıf Yönetimi**, 4. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, N., Erden, M. 1986, **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı, Ankara: Repa Eğitim Yayınları.
- Genç, S. Z. 2000, “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 23, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gordon, T. 1998, **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, 6. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. 1988, **Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi Üzerine Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. 1993, **Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişmeye Etkisi Üzerine Doktora Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gözütok, D. 1995, **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**, 1. Baskı, Ankara: Ekin Matbaacılık ve Yayıncılık
- Gözütok, D. 2004, **Öğretmenliği Geliştiriyorum**, 2. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Grolier International Americana Encyclopedia. 1993, Cilt: 12, İstanbul: Medya Holding A. Ş.
- Gürses, İ. 1999, **Çağdaş Kişilik Teorileri ve İslami Kişilik Modelinin Karşılaştırılması Üzerine Doktora Tezi**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Bursa.

- İkizoğlu, M. 1993, **Demokratik ve Otoriter Ana-Baba Tutumlarının Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi Konulu Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. 1993, **Tutum Algı İletişim**, 1. Baskı, Ankara: Verso Yayıncılık.
- İşçi, M. 2004, **Siyasi Düşünceler Tarihi**, İstanbul: Der Yayınevi.
- Kant, İ. 2004, **Yaşamın Anlamı**, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Karasar, N. 2005, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. 1981, **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, 3. Baskı, Ankara: Erk Basımevi.
- Kaygusuz, C. 1995, **Öz Otoriteriyenizm ile Bazı Psikolojik ve Ailesel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Doktora Tezi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Keane, J. 1993, **Medya ve Demokrasi**, 2. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kılıçözgürler, D. S. 2002, **Türk Tiyatrosunda Gerçekçi Çocuk Oyunlarında Eğitimin Otoriter ve Demokratik Görünümleri Üzerine Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kılınç, N. T. 2005, "Demokrasinin Varlık Koşulu Olarak Çoğulculuk", **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 9, İstanbul: Atlas Yayıncılık Dağıtım.
- Kışlalı, A. T. 2003, **Siyasal Sistemler-Siyasal Çatışma ve Uzlaşma**, 6. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Kongar, E. 2005, **Demokrasi ve Kültür**, 5. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. 2005, **Sınıf Yönetimi**, 7. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marshall, G. 2003, **Sosyoloji Sözlüğü**, 2. Baskı, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mendel, G. 2005, **Bir Otorite Tarihi**, 1. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Meriç, C. 1997, **Sosyoloji Notları ve Konferanslar**, 14. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mete, C. 2006, **İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S. 2000, **Sınıfta Pozitif Disiplin**, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H. 2004, **21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, İstanbul: Dem Yayınları.

- Oğuz, S. 2003, “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kıyaslama”, **Kadıköy İlçesi Öğretmen ve Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Programı**, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okçabol, R. 1996, **Eğitim Sistemi Bozuk! Bozuk Olan Ne**, İstanbul: Motif Basımevi.
- Ozankaya, Ö. 1991, **Toplumbilim**, 7. Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özdemir, S. 2000, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. 2002, **Eğitimde Yeni Değerler**, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. 2004, **Eğitim ve Okul Yöneticiliği**, 1. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Ş. 2002, **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Davranışlarıyla İlgili Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: MÜKDB.
- Özgenel, M. 2006, **İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen R. 2004, **Mili Eğitim Mevzuatı**, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özükan, B. 2003, **Adım Adım Osmanlı Tarihi**, İstanbul: Boyut Yayıncılık A.Ş.
- Saracaloğlu, S., Evin, İ., Varol, R. 2004, “Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı: 4, İstanbul.
- Sönmez, V. 1999, **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Şişman, M., Turan, S. 2001, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. 2002, **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**, 1. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, S., Ada, S. 2003, **Sınıf Yönetimi**, 2. Baskı, İstanbul: MÜDSİTEF Matbaa Birimi.
- Ünal, S., Ada, S. 2004, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 3. Baskı, İstanbul: MÜDSİTEFMB.
- Tavşancıl, E. 2005, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tolan, B., İsen, G., Batmaz, V. 1985, **Ben ve Toplum**, Ankara: Teori Yayınları.
- Tolunay, A. 2001, **Dindarlık Derecesi, Dogmatizm ve Ahlaki Sorgulama Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Torun, Y. 2005, “Demokrasi mi Cumhuriyet mi?”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 9, İstanbul: Atlas Yayıncılık Dağıtım.
- Tosun, Ü. 2003, “Okulda Disiplin”, **Kadıköy İlçesi Öğretmen ve Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Programı**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türnüklü, A. 2000, “Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 23, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Velidedeoğlu, H. V. 1987, **Söylev**, 17. Baskı, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Lisansüstü Tez ve Proje Yazım El Kitabı**, 2006–2007, İstanbul.
- Yetkin, D., Daşcan, Ö. 2006, **İlköğretim Programı**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, L. 1994, **İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması Üzerine Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

EKLER

EK I- Kişisel Bilgi Formu

EK II- Dogmatizm Ölçeği

EK III- Demokratik Tutum Ölçeği

EK IV- Rektörlük Yazısı

EK V- Valilik İzni

EK I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz
 Bay Bayan
2. Yaşınız
 21–25 26–30 31–35 36–40 41–45 46–50 51 ve üzeri
3. Branşınız
 Sınıf Öğretmeni Matematik Müzik
 Yabancı Dil Türkçe Fen Bilgisi
 Beden Eğitimi Görsel Sanatlar Sosyal Bilgiler
 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
 Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
4. Mesleki kıdeminiz (Yıl)
 1–5 yıl 6–10 yıl 11–15 yıl 16–20 yıl 21 ve üzeri yıl
5. Mezun olduğunuz fakülte
 Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi Mühendislik Fakültesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
6. Eğitim düzeyiniz
 Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
 Diğer (Lütfen belirtiniz.....)
7. Demokratik tutumların geliştirilmesi amaçlı Hizmet İçi Eğitim aldınız mı?
 Evet Hayır
8. Okulunuzun bulunduğu semt
 Merkezdeki okul Gecekondu bölgesindeki okul
9. Medeni durumunuz
 Evli Bekâr Dul veya boşanmış
10. Çocuğunuz var mı?
 Evet Hayır
11. Çocuğunuz varsa, kaç tane?
 1–3 4–6 7 ve üzeri
12. Mesleki yayın takip ediyor musunuz?
 Düzenli takip ediyorum. Bazen takip ediyorum. Takip etmiyorum.
13. Çalıştığımız Okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde imkânlarını nasıl tanımlarsınız?
 İleri Ortanın üstü Orta Ortanın altı
 Zayıf

EK II

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	NE KATILMIYORUM NE KATILMIYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
Anketin bu bölümü 15 madde içermektedir. Bu maddeler, öğretmenlerin çeşitli sosyal ve kişisel sorunlar ile ilgili genel görüşleri hakkında bilgi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen ankette yer alan cümlelerle ilgili kişisel fikrinizi içtenlikle belirtiniz.					
1. Benim için yalnızca tek bir doğru vardır.	①	②	③	④	⑤
2. Pek çok insan kendisi için neyin doğru olduğunu bilmiyor.	①	②	③	④	⑤
3. Benimsediğim düşünceyi ve inancı yaygınlaştırmak için çoğunlukla güç kullanmamın gerekli olabileceğini düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
4. İnsanların fikirlerini özgürce ifade etmeye hakkı olduğuna inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
5. Bir başkası benim dile getirdiğim gerçeği kabul etmeyecek olsa kan beynime sızar.	①	②	③	④	⑤
6. Benimsediğim inanç ve düşüncelerin doğruluğuna kanaatim tamdır; fakat dünyada var olan çok çeşitli felsefi ideolojilerin de doğru bir yanının olabileceğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
7. Politik ya da ideolojik düşmanlarımızla uzlaşmamız, kendi tarafımıza ihanet etmek demektir.	①	②	③	④	⑤
8. İki tür insan vardır: Gerçek düşmanları ve gerçek taraftarları.	①	②	③	④	⑤
9. Bazı insanlardan sahip oldukları inanç ve fikirlerden dolayı nefret ediyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Hararetli tartışmalar esnasında kendi fikirlerime çok fazla yoğunlaştığımdan diğerlerinin sözlerini dikkatle takip edemiyorum.	①	②	③	④	⑤
11. Aynı fikirlere sahip olduğumuz kişilere açıkça saldırmak büyük bir suçtur.	①	②	③	④	⑤
12. Toplumsal ve ahlaki sorunları tartıştığım pek çok kişi, maalesef gerçekte neler olup bittiğinden haberdar değil.	①	②	③	④	⑤
13. İyi bir yaşam sürmek için, benimle aynı fikir ve zevklere sahip olan kişilerle yakınlık kurmam gerektiğine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Otoriteye saygı ve büyüklere itaat, çocuklara öğretilmesi gereken başlıca değerlerdir.	①	②	③	④	⑤
15. Yeni ve farklı durumlarla karşılaşmaktan ve onlara uyum sağlamaya çalışmaktan zevk alırım.	①	②	③	④	⑤

EK III

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Anketin bu bölümü 50 madde içermektedir. Bu maddeler, öğretmenlerin çeşitli konulardaki görüşleri ile ilgili genel bilgi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Bilimsel çalışmanın geçerliliği açısından, lütfen bütün ifadeleri okuyunuz ve doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeden; her maddedeki ifadeye katılıp katılmadığınızı, uygun olan kutuya çarpı işareti koyarak belirtiniz.

	KATILMIYORUM	KATILYORUM
1. İnsanların amaçlarına saygılı olma, demokratik bir insanın en temel özelliğidir.	①	②
2. Öğrenciler okulda yarışma içinde olmalıdırlar. Çünkü ileriki yaşamlarında yarışma içinde olacaklardır.	①	②
3. Öğrenciler sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilmeli, ancak zorlanmamalıdır.	①	②
4. Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde sınıfı terk etmek için öğretmenden izin almaları gerekir.	①	②
5. Öğrenciler sevmedikleri öğretmenlerin dersini almaya zorlanmamalıdır.	①	②
6. Demokratikleşme sürecindeki gelişme bilimdeki gelişmeden daha önemlidir.	①	②
7. Öğrenciler okul kantinini işletemeyecek kadar genç ve deneyimsizdirler.	①	②
8. Öğrencileri demokrasi uygulamaları için yüreklendirmek öğretmenlerin en yüce görevidir.	①	②
9. Gençlerin suç davranışlarının sıklığının ve ciddiyetinin artması, onların çok fazla özgür bırakılmalarının sonucudur.	①	②
10. Sınavların türleri ve zamanları öğretmenlerin kararlarıyla belirlenmelidir.	①	②
11. Sınıf düzeni ve disiplini, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, olabildiği kadar hızlı bir şekilde öğretmenlerin sorumluluğundan alınıp, öğrencilerin sorumluluğuna verilmelidir.	①	②
12. Öğrenci, öğretmenin otoritesini ya da düşüncesini sorgulamaya başladığında, yani kendisi için düşünmeye başladığında demokrasi işliyor demektir.	①	②
13. Türkiye’de eğitimcilerin zihnini kuralayan sorunları kökünden ve uzmanca çözmeye çalışacak tam gün hizmet veren eğitim araştırmacıları olmalıdır.	①	②
14. Öğretmenin sıkı denetimi altında bulunan öğrenciler kölelerden farklı değildirler.	①	②
15. Çocuklara her denileni yapmak değil, düşünerek dürüstçe davranmak öğretilmelidir.	①	②
16. Okul yönetiminin aldığı kararları değiştirmede öğrencilerin etkisi olmalıdır.	①	②
17. Bir çocuğun mutlu olmayı öğrenmesi, okumayı öğrenmesinden daha önemlidir.	①	②
18. Günümüzde kullanılan “geleneksel öğretim yöntemlerinin “ yerini “çağdaş öğretim yöntemlerinin” alması için bilimsel araştırmaların yapılması ihmal edilmiştir.	①	②
19. Amaçları başkaları tarafından belirlenen bir insan köledir.	①	②
20. Genci kendi değer yargılarıyla uyuşmayan şeyleri yapmaya zorlamak son derece yanlıştır.	①	②
21. Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarının araştırmalarla belirlenmesi gerekir.	①	②
22. Eğitim Politikaları belirleme konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne gerek duyulmadan karar alma uygulaması sürdürülmelidir.	①	②

23. Bir eğitim etkinliğinin değeri, öğrencilerin değerler sistemi açısından ölçülmelidir.	①	②
24. Öğrencilerin beğenileri, sınıflara ve koridorlara asılacak olan tablo ve resimlerin seçimini yapabilecek kadar gelişmemiştir.	①	②
25. Duyguların eğitimi, düşüncelerin gelişimi kadar önemlidir.	①	②
26. "Zorunlu" sorumluluk, gerçek sorumluluk değildir.	①	②
27. Öğrencilerin okulda sakız çiğnemelerine izin verilmemelidir.	①	②
28. Öğrencilerin 10'da 9'unun karşı olduğu herhangi bir okul kuralı değiştirilmelidir.	①	②
29. Ev ödevlerinin belirlenmesi, öğrencilerin kararına bırakılmamalıdır, bu ancak öğretmenler kurulunun karar yetkisinde olmalıdır.	①	②
30. Bireysel özgürlük, ancak gerekli olduğunda grubun ilerlemesine engel olduğu durumlarda, bireyin onayı alınmadan başkaları tarafından sınırlandırılabilir.	①	②
31. Çocuğun ilgilerinden çok ihtiyaçlarının dikkate alınması, tüm eğitim kurumlarının benimsediği ilke olmalıdır.	①	②
32. Demokrasi, otokrat öğretmenler yerine görüşleri özgürce eleştirilebilen, hiçbir zaman zorlayıcı olmayan uzman öğretmenler olduğu takdirde artırılabilir.	①	②
33. Bireylerin amacının kutsallığı, demokrasinin özü olarak vurgulanabilir.	①	②
34. Demokratik bir okulda okul müdürüne gerek yoktur. Okul yaşamıyla ilgili kararlar öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır.	①	②
35. Öğrencilerin az bildikleri ya da hiç bilmedikleri konularla ilgili görüşlerini söylemelerine izin verilmemelidir.	①	②
36. İdeal demokrasi herkese amaçlarını gerçekleştirme hakkı verir.	①	②
37. Okulun, öğretmenler tarafından belirlenmiş kesin kuralları olmalıdır.	①	②
38. Gerçekten demokratik olan öğretmenlerin, eğer özgürlük için gerekliyse, sınıfta bir miktar düzensizliği hoş görmeleri ve buna izin vermeleri gerekir.	①	②
39. En iyi öğretmenler, sınıf atmosferi ile değil, öğretim konusu ile ilgilenirler.	①	②
40. Ciddi davranış bozuklukları, öğrencilerin yönetime katılmalarına izin verildiği okullarda görülür.	①	②
41. Öğretim programlarına sıkı bağlılık, sınıftaki demokratik yaşamın en büyük düşmanıdır.	①	②
42. Uygulanamayan demokrasi öğrenilemez.	①	②
43. Demokratik yöntemle kazanılan bilgiler kalıcı ve gerçek bilgilerdir.	①	②
44. Okulun yakınında bir dükkânda çıkan yangın konusuna, verilecek ders konusundan daha çok zaman ayrılmalıdır.	①	②
45. Öğrencilerin sınıfta oturacakları yeri kendilerinin seçmelerine izin verilmemelidir.	①	②
46. Sınıfta yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oy hakkı olmalıdır.	①	②
47. Öğretmenlerin, öğrencilerin amaçlarına saygı göstermeleri, çocukların da büyüklerine saygı göstermelerine neden olur.	①	②
48. Çocukları özgür olan bir ulus, özgür insanları olan bir ulus olacaktır.	①	②
49. "İyi niyetli despot bir öğretmen" tam ve kontrolsüz özgürlük tanıyan öğretmenden" daha iyidir.	①	②
50. Sağlıklı, demokratik toplumda gençler için yarışmalı oyunlar ve sporlar önemlidir.	①	②

EK IV



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/6979
KONU : Anket (Gönül ŞAHİN)

13/12/2006

İstanbul İl Millî Eğitim
Müdürlüğüne,
Cağaloğlu

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Gönül ŞAHİN, İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde ekte dökümü bulunan okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları, Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet SERPİL
Rektör

EKİ: Anket Formu (2 sayfa)
Okul Listesi (2 sayfa)

EK V

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 73
Konu : Anket (**Gönül ŞAHİN**)

12 Ocak 07

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a-)Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13.12.2006 tarih ve 6300/6976 sayılı yazısı.
b-)Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Gönül ŞAHİN**, İlimiz Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye İlçelerinde ekte dökümü bulunan okullarda Öğretmenlere uygulamak üzere "**İlköğretim Okullarında Görev yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konusunda anket uygulaması yapma hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul Müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, (**EK: 3/2- 3/3**)' de belirtilen anket çalışmasını, İlimiz Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye İlçelerinde ek **3/4 ve 3/5**' deki listede isimleri geçen okullarda ki öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
12./01/2007

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632

ÖZGEÇMİŞ

Gönül ŞAHİN

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 11 Nisan 1971

Doğum Yeri: Zonguldak

Eğitim

İlkokul: 1977–1982 Zonguldak Kilimli Özel İlkokulu

Ortaokul: 1982–1985 Zonguldak Kilimli Ortaokulu

Lise: 1985–1988 Zonguldak Kilimli Lisesi

Lisans: 1995 Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Jeoloji Mühendisliği

Yüksek Lisans: 2008 İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Çalıştığı Kurum

2000–2008 Ümraniye Teletaş İlköğretim Okulu