

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖĞRENCİ MECLİSLERİNE
İLİŞKİN TUTUMLARI**

**Gizem YILDIZ BAKLAVACI
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul-2015

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖĞRENCİ MECLİSLERİNE
İLİŞKİN TUTUMLARI**

**Gizem YILDIZ BAKLAVACI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Levent DENİZ**



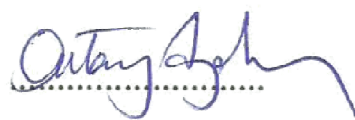
İstanbul-2015

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

© 2015

ONAY

Gizem YILDIZ BAKLAVACI tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Tutumları” konulu bu çalışma, 13/07/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN	

ÖZGEÇMİŞ

- 2006 Sivas Selçuk Anadolu Lisesi
- 2010 Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2010 Örnek İlköğretim Okulu'nda matematik öğretmenliği
- 2012 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
- 2013 Kurtuluş Ortaokulu'nda matematik öğretmenliği (halen)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Kurtuluş Ortaokulu - Şişli/İstanbul

E-Posta: gizemyildizbaklavaci@gmail.com

ÖNSÖZ

Okullarımızı daha demokratik, daha hoşgörülü, daha özgür yerler haline getirmenin mümkün olduğu düşüncesiyle başlayan bu çalışmada, özünde öğrencilerin okul yönetimine katılmasına ve çocuk haklarının korunmasına olanak veren yapılar olan okul öğrenci meclislerine ilişkin öğrenci tutumları belirlendi.

Lisansüstü eğitimim ve tez çalışmamın her aşamasında değerli yorum ve düşünceleriyle ufkumu genişleten, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, bu süreçte sabrını, emeğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Levent Deniz'e saygılarımı ve en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimimdeki desteğinden dolayı TÜBİTAK'a;

Çalışmaya katkı sağlayan tüm öğrencilere ve yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine ve öğretmenlere;

Süreç boyunca beni motive eden, desteklerini hep hissettiren güzel dostlarıma;

Kızları olmaktan gurur duyduğum canım annem ve babama;

Canım kardeşlerime, eşimin kıymetli ailesine;

Zamanından çalarak yürüttüğüm çalışmam süresince anlayışı ve desteğiyle yanımda olan hayat ortağım, sevgili eşim Nurettin Baklavacı'ya çok teşekkür ederim.

Gizem YILDIZ BAKLAVACI

ÖZET

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının ne seviyede olduğunun belirlenmesi temel amacının yanı sıra öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf, okul türü, okul veya sınıf temsilcisi olma, sınıf temsilciliğine aday olma, aile ortamını ve öğretmenleri demokratik bulma düzeyi) göre farklılaşma durumları sınanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin altı farklı ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır (n=900).

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği ayrı bir örnekleme grubundan elde edilen verilerle yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu 32 madde ve 4 faktörden oluşan 5'li Likert tipi bir tutum ölçeğidir.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken amaçlar doğrultusunda tanımlayıcı istatistiksel metotlar (yüzde, ortalama, vb.), fark testleri (t testi, tek yönlü varyans analizi vb.) ve ölçek geliştirme aşamasında geçerlik-güvenirlik analizleri (KMO ve Bartlett, açımlayıcı faktör analizi, Cronbach Alfa Katsayısı, bağımlı örnekler t testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu testleri) kullanılmıştır.

Araştırmanın belli başlı sonuçları şunlardır: Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin demokratik kazanımlar ve işe yararlılık tutumları orta düzeyde, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar tutumları ile genel tutumları ise yüksektir. Kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre, 5. sınıf öğrencilerinin tutumlarının diğer sınıf seviyelerine göre, okul veya sınıf temsilciliği yapanların tutumlarının yapmayanlara göre, sınıf temsilciliğine aday olanların tutumlarının olmayanlara göre, aile ortamlarını ve

öğretmenlerini daha çok demokratik bulanların tutumlarının daha az demokratik bulanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Okul türüne göre ise anlamlı farklılık bulunan tek boyut cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutudur. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul meclislerine ilişkin cinsiyete dayalı önyargıları daha fazladır.

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

ABSTRACT

This research aims to examine the attitudes of secondary school students towards school student councils. In addition to determining the level of secondary school students' attitude towards school student council, the study organized in accordance with the scanning model has also tested how students' attitude differentiate according to several variables (gender, grade, school type, being a school or class representative, being a candidate for class representative, the level of finding family environment and teachers democratic).

The sample of the study is formed by secondary school and religious vocational secondary school students studying in six different districts in Istanbul in the 2014-2015 academic year (n=900).

In this research, a Personal Information Form prepared by the researcher and a School Student Council Attitude Scale developed by the researcher were used. As a result of validity and reliability testing performed with the data obtained from a separate sample group, the School Student Council Attitude Scale has been developed as a 5-point likert type attitude scale with 4 factors and 32 items.

The data obtained in the study were analyzed by using SPSS 15.0 program. For the purpose of evaluating the data, descriptive statistical methods (percentage, average, etc.), difference tests (t-test, one way ANOVA, etc.), and reliability and validity analysis (KMO and Bartlett exploratory factor analysis, Cronbach's Alpha coefficient, dependent samples t-test, Pearson Product Moment Correlation tests) in the development phase of the scale were used.

The main results of the research are as follows: the attitudes of secondary school students towards the School Student Council's democratic gains and usefulness are on average level while responsibility and gender bias attitudes and general attitudes are on high level. Female students' attitudes are higher than male students. 5th grade students' attitudes are higher than the attitudes of other grades. The attitudes of students who represent their class or school are higher than those who don't. The attitudes of students who run for the position of class representative are higher than those who don't. The attitudes of the students who

find their family environment and their teachers more democratic are higher than those who find their family and their teachers less democratic. The only dimension we found significant differences according to the type of school is gender bias. Students of religious vocational secondary school have more gender bias about school student council.

Keywords: School Student Council, Attitudes, Democracy Education, Democratic Education, Democracy in Schools

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN	8
2.1. Demokrasi.....	8
2.1.1. Demokrasi - Eğitim İlişkisi.....	11
2.2. Okul Öğrenci Meclisleri	15
2.2.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi.....	20
2.2.1.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Kapsam ve Dayanakları	23
2.2.1.2. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Kazandırmayı Hedeflediği Beceri, Tutum ve Kazanımlar	26
2.2.1.3. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Kapsamında İşlenecek Konular	28

2.2.1.4. Okul, İl Ve Türkiye Öğrenci Meclislerinin Oluşumu Ve İşleyişi	30
2.3. Tutum.....	33
2.3.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler.....	35
2.3.2. Tutum ve Davranış	36
2.3.3. Tutumların Ölçülmesi	39
2.3.3.1. Tutum Ölçekleri	40
2.3.3.2. Likert Tipi Tutum Ölçeği.....	41
2.4. İlgili Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği.....	58
3.3.1.1. İçerik (Kapsam) Geçerliğine İlişkin Çalışmalar.....	58
3.3.1.2. Yapı Geçerliğine İlişkin Çalışmalar.....	59
3.3.1.3. Ayırt Edicilik Geçerliğine İlişkin Çalışmalar.....	62
3.3.1.4. İç Tutarlılığı Belirlemeye Yönelik Çalışmalar.....	65
3.3.1.5. Güvenirliğe İlişkin Çalışmalar (Test Tekrar Test).....	66
3.3.1.6. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği'nin Puanlandırılması	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi	71
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	72

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Seviyesine İlişkin Bulgular	72
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	72
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	73
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	75
4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği Yapma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	76
4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Temsilciliğine Aday Olma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	77
4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Aile Ortamlarını Demokratik Bulma Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	78
4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Öğretmenlerini Demokratik Bulma Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	81
BÖLÜM V: SONUÇ	86
5.1. Yargı	86
5.2. Tartışma	89
5.3. Öneriler	94
KAYNAKÇA	96
EKLER	101

Ek 1. Okul Öğrenci Meclisine İlişkin Tutumların Belirlenmesine Yönelik Deneme Ölçeği	101
Ek 2. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği.....	105
Ek 3. Uygulama İzni	108

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Tablo 3.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 3.3. Okul Öğrenci Meclisine İlişkin Tutumların Belirlenmesine Yönelik Ölçek Çalışmasının Faktör Yapısı.....	61
Tablo 3.4. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Geçerliğini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.5. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Ayırt Edicilik Geçerliğini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.6. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının İç Tutarlılık Katsayıları.....	65
Tablo 3.7. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının Test-Tekrar Test Güvenilirliği Bağımlı Örnekler t-test Sonuçları	67
Tablo 3.8. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının Test-Tekrar Test Güvenilirliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları	67
Tablo 3.9. OMTÖ ve Alt Boyutları İçin Belirlenen Puan Aralıkları	69
Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutum Puanları	72
Tablo 4.2. OMTÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.3. OMTÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 4.4. OMTÖ Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	75
Tablo 4.5. OMTÖ Puanlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği Yapmış Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	76
Tablo 4.6. OMTÖ Puanlarının Sınıf Temsilciliğine Aday Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	77

Tablo 4.7. OMTÖ Puanlarının Aile Ortamını Demokratik Bulma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Tablo 4.8. OMTÖ Puanlarının Öğretmenleri Demokratik Bulma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82

BÖLÜM I: GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Çağımızın ideal yönetim şekli olarak benimsenen demokrasi, yalnızca bir yönetim şekli olmaktan çok bir yaşam biçimidir (Dewey, 2008). Daha demokratik bir toplum olmak için demokrasinin bir yaşam biçimine dönüşmesine ihtiyaç vardır. Demokrasi, deneyimler içinde öğrenilir. Bu yönüyle neredeyse tüm gençlerin ortak deneyimi olan okul, demokratik yaşam biçiminin kazandırıldığı yerdir (Apple ve Beane, 2011).

Bir toplumda demokrasinin iyi işlemede üç önemli kurum belirleyici olur. Bunlar; devlet (çalışılan işyeri), okul ve ailedir. Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak toplumda yerleşebilmesi için bu üç kurumda egemen olan değerlerin birbirini desteklemesi gerekir. Bunun için okulun demokratik değerlerle yönetilmesi, demokratik bir okul ve sınıf ortamının hazırlanması ve okulda demokratik bir eğitimin sunulması önemlidir (Karakütük, 2001). Apple ve Beane (2011) de demokratik yaşam biçiminin genişletilmesinde devlet okullarının önemli bir rolü olduğunu belirtir.

Şişman (2006)'a göre demokratik bir toplumda eğitimin rolü şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim sistemi ve eğitim kurumları, bütün vatandaşlara açık olmakla kalmayıp söz konusu sistem ve kurumlara farklı özelliklere sahip olarak gelen herkesin eğitimden en iyi ve en etkili şekilde yararlanması sağlanır.
2. Eğitim sistemi, bireylerin bireysel tercihler yapma ve kendi yaşamına ilişkin projelerini gerçekleştirme konusundaki girişimlerini destekler.
3. Demokratik bir eğitim, öncelikle öğrencilerin ilgilerine ve tercihlerine dayanır.

Demokrasi ve eğitim ilişkisi çocukları ve gençleri demokratik bir toplumda yaşamaya hazırlamakla ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında okulun yapısının ve ortamının bu ihtiyaca

uyarlanabilmesi gerekliliği doğmaktadır. Okulun demokratikleşmesi için öğretim ve öğrenme yollarının, okuldaki yaşamın ve okul yönetiminin demokratikleşmesi gerekmektedir (Uysal, 2005). Demokrasilerde yönetimler demokratik süreçlere, kurumlara ve normlara uydukları, insan hak ve özgürlüklerini korudukları oranda meşrudurlar. Yönetimlerin hem kararları hem de uygulamaları yönünden demokratik olmaları gerekir (Yeşil, 2002). Okulda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer personel arasındaki ilişkilerin demokratik olması istenen bir durumdur. Bunun yanı sıra bu demokratik ilişkilere katılım da eklenmelidir (Kepenekçi, 2003). Yani okul yönetiminde karar süreçlerine öğretmen, öğrenci ve ailelerin de katılımı sağlanmalıdır.

Okuldaki aktiviteler öğrencilerin demokratik süreçleri doğrudan yaşayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Bunun en etkili yollarından biri okullarda öğrenci konseylerinin kurulmasıdır (Uysal, 2005). 2004 yılında “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri” projesinin uygulanmaya konulmasıyla bu anlamda önemli bir adım atılmıştır. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi [DEOMY]’nin 25, 29 ve 40. maddelerine göre; Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokole göre yürütölen bu projede tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında bütün öğrencilerin oylarıyla üyeler seçilmekte ve “Okul Öğrenci Meclisi” oluşturulmaktadır. Her ildeki Okul Öğrenci Meclis başkanları “İl Öğrenci Meclisi”ni oluşturmaktadır. 81 ilden seçölen İl Öğrenci Meclis başkanları da “Türkiye Öğrenci Meclisi”ni oluşturmaktadır. Türkiye Öğrenci Meclisi, her 23 Nisan Ulusal Egemenlik Haftası’nda Türkiye Büyük Millet Meclisinin Genel Kurul Salonu’nda toplanmaktadır. Projeye göre, okul öğrenci meclisinin aldığı kararlar okul yönetimi; il öğrenci meclisinin aldığı kararlar il yönetimi; Türkiye öğrenci meclisinin aldığı kararlar TBMM Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı için tavsiye niteliğindedir (MEB, 2004b). Millî Eğitim Bakanlığı bu projenin amacını DEOMY’nin 5. maddesinde şu şekilde açıklamaktadır: “Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçölmeye ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik

liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.” (MEB, 2004b).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi, demokrasinin ancak tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanılarak öğrenilebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanmaktadır. Demokrasinin salt bir yönetim biçimi olmayıp bunun da ötesinde bir hayat tarzı ve erdem düzeyi olduğu iletisini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler için okulda demokratik bir ortam sağlanmakta ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrenme imkânı yaratılmaktadır (zpolat, 2004).

Türkiye’de “Demokrasi Eğitimi” meselesi ilk kez 1949 yılında IV. Milli Eğitim şurasında gündeme getirilmiş ve demokrasi yönetiminin bir eğitim meselesi olduğu ve bu konuda öğretmenlere büyük görev düştüğü vurgulanmıştır (MEB, 1991). Demokrasi eğitimi Milli Eğitimin Temel İlkeleri arasında şöyle tanımlanmaktadır: “Güçlü ve istikrarlı, hr 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 Temel Kanunu [METK], 1973: md. 11).

Bu ilkede de dile getirilen demokrasi bilincinin kazandırılması amacıyla 2004 yılında pilot uygulamayla hayata geçirilen, ardından aynı yıl 81 ilde tüm okullarda uygulamaya konan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi, demokrasi eğitiminin planlı ve sistemli bir biçimde öncelikle okullarda başlatılması gerektiği gerçeğine de katkı sağlamaktadır (Tezgel, 2006).

Okul meclisleri, ocuk ve gençlerin karar mekanizmalarına ve diyalog süreçlerine katılım düzeyini ve kalitesini iyileştirmek için en elverişli ortamı sunar (İstanbul Bilgi niversitesi ocuk alışmaları Birimi [OA], 2013). Çocukların kendi hayatlarını etkileyen kararlara katılabilmeleri en temel haklarından biridir. Çocuğun katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 12. maddesinde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (UNICEF Türkiye, 2004):

Madde 12 – Her çocuk, kendisini ilgilendiren herhangi bir konu ya da işlem sırasında görüşlerini serbestçe ifade etme, görüşlerinin dikkate alınmasını isteme ve katılma hakkına sahiptir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi ise çocuğun katılım hakkının özellikle aşağıdaki durumlarda teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Erbay, 2013):

- a) Genel politikaların belirlenmesinde,
- b) Aile ortamında,
- c) Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada,
- d) Medyada,
- e) Okul ortamında.

Demek oluyor ki; okullarımızda kurulan okul meclislerinin birer katılım mekanizması olarak etkinleşmesi çocuğun katılım hakkını kullanmasına olanak sağlayacaktır. Çocukların katılım hakkını kullanabilmesi ve okulların demokratik deneyimlerin yaşandığı demokratik ortamlara dönüşebilmesi için öğrencilerin istekle, heyecanla, bilinçli bir şekilde okul meclislerini etkin birer demokrasi aracı olarak kullanmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar yönetici ve öğretmenlerin okul meclisleri projesiyle ilgili olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte uygulamada aksaklıklar gördüklerini ortaya çıkarmıştır (Biçer, 2007; Doğan, 2008; Güven, Cam ve Sever, 2013; Metin, 2006). Yine araştırmalar göstermektedir ki; öğrenciler okul meclisleri projesinin uygulama aşamasıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değiller ve meclisin seçim sürecindeki heyecan ve motivasyon seçimden sonra yok olmaktadır (ÇOÇA, 2013; Uyanık-Ceylan, 2009). Bu araştırmalar projenin amaçlarına, kazanımlarına veya uygulama süreçlerine ilişkin yönetici, öğretmen veya öğrenci görüşlerini ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarına yönelik bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Tutumlarla görüşler birbirine benzerdir; fakat görüşler genellenebilirlik derecesi ve ölçme tekniği bakımından tutumlardan farklıdır. Görüşler, belirli oluşumlara veya durumlara gösterilen özgül tepkilerdir. Tutumlar ise daha geniş çapta olaylar grubuna veya insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkileri bakımından daha geneldir.

Ayrıca insanlar görüşlerinin farkındadırlar ama tutumlarının tam olarak farkında olmayabilirler (Tezbaşaran, 2008).

Tutum, olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikir konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunma demektir. Olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeme ise olumlu tutum göstergesidir (Demirhan ve Altay, 2001). Dolayısıyla öğrencilerin okullarında kurulan okul öğrenci meclisini benimsemeleri, çalışmalara aktif katılabilmeleri için okul öğrenci meclisine ilişkin tutumlarının olumlu olmasının gerektiği söylenebilir. Böylece okul öğrenci meclislerinin, öğrencilerin istekle çalıştığı, katılım hakkını kullandığı, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesiyle hedeflenen kazanım, beceri ve tutumların kazanıldığı yerler haline alması kolaylaşır. 2004 yılından bu yana ülke genelinde tüm ilk ve orta öğretim kurumlarında uygulanmakta olan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin, okullarda demokratik kültür ortamını yerleştirme hedefine geçen 10 yılda ulaşmış olması gerektiğini ve bu yüzden uygulanmaya devam ettiğini düşünmek yanlış olmaz. Eğer projenin uygulanmasında süreç iyi işletiliyorsa öğrencilerin okul meclislerine yönelik olumlu tutumlar içinde olması beklenir. Bu araştırmanın problemini ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının bilinmemesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları ne seviyededir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları okul veya sınıf temsilciliği yapmış olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları sınıf temsilciliği için aday olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları aile ortamlarını demokratik bulma derecelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğretmenlerini demokratik bulma derecelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma kapsamında ortaya konacak sonuçların:

1. Okul öğrenci meclislerine öğrencilerin tutumunun olumlu veya olumsuz olduğuyla ilgili veri sunarak projenin devamında hangi noktalara önem verilmesi gerektiğine ışık tutacağı açısından Millî Eğitim Bakanlığı'na,
2. Tutumlar öğrencilerin okul öğrenci meclislerinin çalışmalarına katılmayla ilgili isteklerini belirleyebileceğinden bu konuda özendirici çalışmalar yapmaları açısından okul yönetimlerine ve öğretmenlere,
3. Projenin ortaokul öğrencilerine ne kadar ulaştığını yansıtacağından projenin yürütülmesiyle ilgilenen Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na, önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.
4. Ayrıca araştırma sonuçlarının; araştırmacıların, konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Konu açısından, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi kapsamında okul öğrenci meclisi uygulamalarıyla sınırlıdır.

2. Örneklem açısından, İstanbul ilindeki ortaokullarda (5-6-7-8. sınıflar) öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Zaman açısından, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrenciler ölçeklere samimi cevaplar vermişlerdir.
2. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.6. Tanımlar

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

Okul Öğrenci Meclisi: Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi kapsamında her sınıftan seçilen şube temsilcilerinden oluşan öğrenci meclisidir.

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram veya diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 2008).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Demokrasi

Demokrasi çok tanıdık bir sözcük olmasına rağmen bazı dönemlerde yanlış anlaşılmış ve yanlış kullanılmış bir kavramdır. Totaliter ve askeri diktatörlüklerin kendilerine demokratik etiketler yapıştırarak halk desteğine sahip olduklarını ileri sürmeleri buna örnek gösterilebilir. Veya Amerika Birleşik Devletleri'nin Birinci Dünya Savaşı'na girerken "dünyayı demokrasi için güvenli bir yer haline getirmek" için savaştığını söyleyerek çürütülmesi zor bir ifade ortaya atmış olması. Demokrasi sözcüğü bunun gibi çok çeşitli politik ve askeri manevralar için kullanılmıştır. İnsanlar neredeyse yapmak istedikleri her şeyi haklı göstermek için pek çok kez demokrasi sözcüğünü kullanmaktadırlar (Apple ve Beane, 2011). Bu farklı anlaşılmaların bir sebebi de farklı kültür yapılarıdır. Kapitalist ve bireyci değerlerin ön planda olduğu bir kültürle, geleneksel dayanışmacı değerlerin egemen bulunduğu kültürde demokrasinin tanımı ve demokrasiden beklentiler farklı şekillenmektedir (Şaylan, 1998). Ancak toplumlar tarih, kültür ve ekonomi bakımından ne kadar farklı olurlarsa olsunlar tüm modern demokrasilerde bulunan temel öğeler vardır. Bu öğelerden bazıları şunlardır (Türk Demokrasi Vakfı [TDV], 1992):

1. Demokrasi halk egemenliğine dayanmaktadır.
2. Hükümet yönetilenlerin rızasına dayanmaktadır.
3. Demokratik bir toplumda çoğunluk yönetmekte ve azınlıkların hakları hukuk tarafından korunmaktadır.
4. Temel insan hakları güvence altındadır.
5. Seçimler özgür ve adil şekilde yapılır.
6. Davalar hukukî usullere göre görülür.
7. Hükümetin güçleri anayasa ile sınırlandırılmıştır.
8. Kanun önünde herkes eşittir.
9. Hoşgörü, pragmatizm, işbirliği ve uzlaşma değerleri benimsenmiştir.

Sözlük tanımında demokrasi “üstün iktidarın halkta bulunduğu veya halk tarafından doğrudan ya da özgür bir seçim sistemi içinde seçilmiş temsilcileri aracılığıyla kullanıldığı halk tarafından yönetim”dir (TDV, 1992). Demokrasi kelimesinin etimolojik kökenine baktığımızda “demos” (halk) ve “kratos” (egemenlik/iktidar) kelimelerine dayalı olduğunu görüyoruz. Buna göre demokrasi sözcüğü, ilk olarak kullanılmaya başladığı Antik Yunan’da, “halkın egemenliği/halk iktidarı” anlamını ifade etmektedir. Bu sözcük, antik Helen dünyasında belli bir siyasi rejimi ifade etmek için kullanılmıştır (Şaylan, 1998). Aristoteles Atina demokrasisinin 11 ayrı özelliğini şu şekilde belirtmiştir (Uygun, 2003):

1. Bütün yurttaşların bütün kamusal makamlara gelebilmesi,
2. Her bireyi herkesin ve her bireyin herkesi yönetmesi,
3. Deneyim ya da eğitim gerektiren görevler dışında tüm görevlere gelenlerin kura ile belirlenmesi,
4. Hiçbir kamusal görev için zenginlik koşulunun aranmaması,
5. İstisnalar dışında bir kişinin aynı göreve üst üste iki kez getirilmemesi,
6. Bütün görevlerin genellikle kısa süreli olması (1 yıl gibi),
7. Üyelerini yurttaşların oluşturduğu jürili mahkemelerin olması,
8. Halk meclisinin egemen otorite olması,
9. Yasama, yürütme, yargı organlarında ve bürokraside görev alanlara ücret ödenmesi
10. Soyluluk, servet ve kültürün aristokrasinin özelliği olması gibi bunların karşıtlarının da demokrasilere özgü olması,
11. Kamusal makamların, zamanla yetkilerini arttırmalarını önleyecek biçimde yapılandırılması.

Demokrasi geçmişten günümüze yaşam biçimi, siyasal bir sistem, ideoloji ve özgürlük gibi kavramlarla eş anlamlı bir kavram olarak farklı yaklaşımlarla ele alınmış, bu durum demokrasi kavramına çok farklı anlamlar kazandırmıştır (Çeçen, 1995).

Demokrasinin en popüler tanımlarından biri 1863’te Abraham Lincoln tarafından “*Halkın, halk için, halk tarafından yönetimi*” şeklinde yapılmıştır (Uygun, 2003). Demokratik yönetim biçimi en çok sayıda bireye en büyük özgürlüğü veren, olası en büyük çeşitliliği tanıyan ve koruyan siyasal yaşam biçimidir. Demokrasiyi tanımlayan yalnızca kurumlar

veya çoğunluğun egemenliği değildir. Demokrasi inançların, kökenlerin, düşüncelerin ve tasarıların çeşitliliği olmadan var olmaz (Touraine, 2002). Belki de bu nedenle özgürlük ve demokrasi kavramları çoğu kez birbirlerinin yerine kullanılmışlardır. Gerçekte demokrasi özgürlüğe ilişkin fikirler ve ilkeler kümesidir. Demokrasi özgürlüğün kurumsallaşmasıdır (TDV, 1992).

J. J. Rousseau, 1762'de yayınlanan Toplum Sözleşmesi adlı eserinde insanları gerçek özgürlük ve eşitliğe ulaştıracak bir toplum düzeninin arayışı içindedir. Rousseau (2006) yasama yetkisinin halk tarafından kullanıldığı doğrudan demokrasiyi savunmuş ve demokrasinin temel öğelerini belirtmiştir. Rousseau (2006)'ya göre devletin temelinde sözleşme olması gerekliliği açıktır. Genel irade haklı, yanılmaz ve kamu yararınadır. Ayrıca devredilemez, bölünemez ve temsil edilemez.

Rousseau'nun bahsettiği doğrudan demokrasi modelinin onun döneminde bile geçmişe duyulan bir özlem ifadesi olmaktan öte bir anlamı yoktur. Dolayısıyla antik demokrasiden bu yana geçen zaman diliminde ortaya çıkan pek çok siyasal, kültürel, dinsel ve ekonomik etken söz konusu ilkeleri ve kurumları etkilemiştir (Uygun, 2003).

Demokrasiyi tanımlama çalışmaları genel olarak incelendiğinde, üç farklı yaklaşımın sergilendiği görülmektedir. Bunlar kısaca şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Demokrasiyi bir yönetim biçimi olarak tanımlama yaklaşımı,
2. Demokrasinin insan hakları boyutunu temel alan yaklaşım,
3. Demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunu vurgulayan yaklaşım.

Bugün, demokrasi insanlığın oluşturabildiği en iyi yönetim sistemi olarak görülmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıla gelene kadar çeşitli zamanlardaki düşünürlerin görüşleri ve devletlerin uygulamalarıyla demokrasi düşüncesi gelişmeyi sürdürmüştür. Bugün, demokrasiyi yalnızca bir yönetim biçimi olarak alıp hükümetlerle sınırlama, toplumsal hayatın bütün yönlerine mal etmeme anlayışı değerini kaybetmiştir. Bütüncül bir bakış açısıyla, hayatın değişik yönlerini etkileme gayreti içinde olan, insanın mutluluğuna hizmet etmeyi amaçlayan bir yaşam biçimi olduğu düşüncesi hâkim olmuştur (Yeşil, 2002).

Demokrasi düşüncesi, halk egemenliğine dayalı, insan yaşamıyla iç içe bir kavramdır. Halk bu egemenliği ne kadar bilinçli ve tutarlı olarak kullanırsa demokrasinin ona sunacağı eşitlik, adalet ve refah da o kadar güçlü işler. Bir devlette demokrasinin, yaşama en iyi şekilde geçirilmesi ise halkın demokrasiyi en şekilde öğrenmesi, benimsemesi, uygulaması ve gelişimine katkıda bulunmasıyla mümkündür. Bu nedenle demokrasi yalnızca bir yönetim biçimi ve siyasi sistem değil, aynı zamanda bir yaşama biçimidir (Aydın, 2008).

Demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazla ve daha kapsamlı bir şeydir. Demokrasi sadece siyasal yönetim biçimi ya da ilkesi değil hayatın her aşamasında insanların çeşitli ortak ve bireysel ilgi ve faaliyetlerinde onların varlığını ve özgürlüğünü sağlayacak bir tutumdur (Dewey, 1996).

Demokrasi belirli değerleri, özellikleri ve gerekleri olan bir yönetim biçimi, aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Bu bağlamda demokrasi, işlerlik yönünden insanoğlunun vazgeçemediği bir sistemdir. Bu sistemin işlerliğini arttıran unsurlardan bir tanesi de demokrasinin bir değerler sistemi oluşudur. Bu değerler sistemi, demokrasiyi sistemleştirmekte ve öteki sistemlerden farklılığını ortaya koymaktadır (Büyükkaragöz,1996).

2.1.1. Demokrasi - Eğitim İlişkisi

Demokrasi bilincini toplum geneline yaygınlaştırmak eğitimin bir işlevi olmanın yanı sıra, eğitimin de işlevini tam olarak yerine getirebilmesi için hem kendisinin hem de ait olduğu toplumun demokratik bir sisteme şiddetle ihtiyacı vardır. Demokrasinin benimsenmesinin eğitim düzeyi ile olan oransal ilişkisi, bunların birbirine bağımlılığı ve karşılıklı etkileşimlerini daha somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan bir toplumda demokratikleşme daha hızlı, demokrasinin yerleştiği bir toplumda eğitim düzeyi daha yüksektir (Özden, 2005).

Demokrasi ve eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki içerisinde demokrasi kendi varlığı ve devamı için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Aynı şekilde eğitim de demokratik bir ortama ihtiyaç duymaktadır.

Günlük yaşamda demokrasi bilinci ailede başlar, okulda devam eder ve basın, yayın, siyasi partiler, sivil toplum örgütleri ve benzeri ile de sürekli gelişim gösterir. Ailede alınan eğitim toplumsal yaşam için temel öneme sahiptir. Ailede ortak karar alma, paylaşma, adaletli olma, birbirinin haklarına saygı gösterme demokrasinin gereğidir. Ayrıca davranışların kazandırılmasında en etkili yolun gözlem olduğu düşünüldüğünde çocuklar açısından anne babanın ilişkisi çok önemlidir. Okulda verilen eğitim niteliğinin de demokrasi bilincinin gelişimi açısından önemli bir yeri vardır. Eleştirel bakış açısı kazandıran, farklı görüşlere yer veren, öğrencilerin derslere ve sosyal faaliyetlere katılımını sağlayan ve onların istek ve önerilerine değer veren bir örgün eğitim, demokrasinin yaşam biçimi olarak benimsenmesine katkıda bulunur (Aydın, 2008).

Demokratik yönetim dıştan müdahalelere kapalı olduğu için genel kabule ve ortak ilgiye dayalı bir düzeni merkeze alır. Bu düzenin sağlayıcısı ise eğitimidir (Dewey, 1996).

Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar gösterebilmesi, demokrasinin benimsenmesi için eğitimin demokratik bir ortamda, demokratik bir eğitimle verilmesi gerekmektedir (Gülen Morhayim, 2008).

Demokratik eğitim, demokrasi ve eğitim gibi iki kavramın birbirini nitelendirmesi ile meydana gelen bir söylemdir. Bu, iki açıdan ele alınabilir ki, bunlardan ilki, demokrasi eğitimi şeklindedir ve özgürlük, eşitlik vb. demokratik ilkelerin eğitim vasıtasıyla bireylere öğretilmesi ve benimsetilmesi şeklindedir. İkinci olarak da, eğitimin yönteminde, içeriğinde ve programında demokrasinin ilkelerinin uygulanması biçiminde, eğitimin demokratik olmasını, yani demokratik eğitimi vurgular. İlkinde demokrasinin eğitime konu olması, ikincide ise demokrasinin eğitime yansımaları söz konusudur ki, demokratik eğitim bunların her ikisini de kapsar (Doğan, 2004).

Demokratik eğitimin okullarda etkili olabilmesi için şu ilkelere uyulması gereklidir (Kuzgun, 2002):

1. Demokrasi ile ilgili kavram, ilke ve tutumların kazandırılmasında amaçlar, yalnızca vatandaş-devlet ilişkileriyle sınırlandırılmamalı; bunun bir yaşam biçimi olarak tüm insan

ilişkilerini yöneten değerler bütünü olduğu kabul edilmeli, programlar bu anlayışla hazırlanmalıdır.

2. Konuyla ilgili davranışların geliştirilmesi, sınıf içi etkinliklerle ya da belirli derslerle sınırlı tutulmamalı; her ortamda ve fırsatta olumlu davranışların pekiştirilmesine özen gösterilmelidir. Eğitim ortamlarında yaşayarak öğrenmeye ağırlık verilmelidir.

3. Okul demokratik ilkelerle işleyen bir kurum olmalı, öğrencilere her fırsatta uygun rol modelleri sunulmalıdır.

4. Demokratik eğitimde öğretmenlere önemli sorumluluklar verilmeli, her öğretmenin bu eğitim hedeflerini gerçekleştirmede rolü olduğu kabul edilmelidir.

5. Demokratik yaşamın gerektirdiği kişilik özelliklerini kazandırmaya çok erken yaşlarda başlanmalıdır.

Demokrasi eğitimi insan hak ve özgürlüklerini bilen, her türlü anlamda insan haklarına saygı duyan, demokrasiyi benimseyen ve savunan bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Yeşil, 2002).

Eğitimin demokratikleşmesinin demokratik okullarla gerçekleşebilecek bir olgu olduğunu belirten Kepenekçi (2003) demokratik okul ortamlarının;

1. Okul ve sınıf ortamında tüm insanlar arasında şiddetten uzak; sevgiye, saygıya, anlayışa ve hoşgörüye dayanan çift yönlü bir iletişimin sağlanması,

2. Okullarda, okulun tüm öğelerinin (öğretmen, öğrenci, aile) okul ve sınıf yönetiminde kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması koşullarını yerine getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İlkokuldan itibaren doğru düşünme, problem çözme, soru sorma, tartışma, başkalarının söz hakkına saygı duyma, hoşgörülü davranma alışkanlıklarını kazandıran bir eğitim uygulaması, toplumun demokratikleşmesi için atılmış önemli bir adımı oluşturur (Kuzu, 1997). Okul ve sınıf içinde yapılan faaliyetler ileriki dönemlerde okul merkezli olmaktan çıkıp, global anlamda daha geniş çevrelere doğru yayılacak ve bireyler okullarda

kazandıkları davranışları dış dünyada sergileyeceklerdir (Flowers ve Shiman, 1997; Rainer ve Guyton, 1999; akt. Yeşil, 2002).

Eğitim ortamının demokratik olması gerektiğini savunan Yeşil (2003), demokratik eğitim ortamını fiziksel boyut, bilgi boyutu, kural boyutu, ifade özgürlüğü boyutu, katılım özgürlüğü boyutu, sosyal ilişkiler boyutu ve sorumluluk boyutu başlıkları altında incelemiştir. Buna göre demokratik eğitim ortamı öğrencilerin farklı yönlerini geliştirmelerine fırsat verecek, öğrencilere seçme şansı tanıyacak, yeteri kadar gözlem ve deney yapma, araştırma inceleme olanağı sağlayacak biçimde düzenlenmiş olmalıdır. Demokratik bir eğitim ortamında öğrenciler insan hakları, demokrasi, sorumluluk, özgürlük, hoşgörü gibi kavramların anlamını ve içeriğini bilmelidir. Bu nedenle eğitim ortamında insan hakları ile ilgili konular eğitim programlarında yer almalı, öğretmen ve yöneticiler öğrencilere gereken bilgileri vermelidirler. Demokratik bir eğitim ortamında yasa ve düzenlemelerden veya toplumsal değerlerden kaynaklanan insan haklarına uygun kuralların bulunması bir gerekliliktir. Bu nedenle yönetici ve öğretmenler kurallar belirlenirken bu ölçütleri temel almalı ve öğrencileri bilgilendirmelidirler. Böylece kural boyutunda demokratik bir eğitim ortamı sağlanabilir. İfade özgürlüğü boyutunda demokratik ve insan haklarına uygun bir eğitim ortamının oluşması için öğrencilerin demokratik kurallar dâhilinde düşünceleri, düşündüklerini tartışmaları, eleştirmeleri, eleştirilmeleri, farklı düşüncelere ve çoğulculuğa saygı duymaları, hoşgörülü davranmaları, farklı fikirler arasında uzlaşabilmeleri gerekir. Böyle bir eğitim ortamında yaşayan bireylerin demokrasinin gerektirdiği tutum ve davranışları kazanması daha kolay ve davranışların kalıcılığı daha fazla olacaktır. Demokratik bir eğitim ortamında yönetici ve öğretmenler öğrenciler arasında eşit davranmalı, onların görüşlerini almalı, haklarına saygı duymalı, hoşgörülü, barışçıl bir tutum sergilemeli, onlara güvenmeli ve güvenlerini kazanmalı, işbirliği içerisinde etkinlikler yapmalı, onlarla daha çok zaman paylaşmalıdır. Bu özellikler demokratik eğitim ortamının insan haklarına dayalı sosyal ilişkiler boyutunu oluşturur.

Eğitim ortamının katılım boyutu ise bireylerin düşünce ve eylemleri ile yönetime, öğretim süreçlerine ve etkinliklere katılım hakkıyla ilgilidir. Apple ve Beane (2011), demokratik

okulları, öğretmen ve öğrencilerin beraber planlama yaptıkları, ortak karar aldıkları, öğrenme grupları oluşturdukları, farklı görüş açılarına ve farklılaşmalara destek olunan, çatışmalarla sosyal adalet anlayışı ile ilgilenilen yerler olarak tarif ederler. İnsan hakları temeline dayanan demokratik eğitim ortamında bireylerin katılımını sağlayacak bir yapı ve atmosfer olması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin katılımını gerektirecek olan kuralların belirlenmesinde, kendileri ile ilgili kararların alınmasında, farklı durumlar için tercihlerinin belirlenmesinde, çeşitli konularda yapılacak olan tartışmalarda, vb. çocukların da görüşleri dikkate alınmalıdır. Onlara katılım imkânı verilmelidir. Örneğin seçme ve seçilme hakkını kullanarak öğrenciler sınıf ve okul yönetimlerinde söz sahibi olabilmeli, yönetimi etkileyebilmeli ve gerektiğinde eleştirebilmelidir. Böylelikle demokratik eğitim ortamının katılım boyutu insan haklarına uygun duruma getirilmiş olur (Yeşil, 2003). Böyle bir katılım ortamı oluşturacak mekanizmaların başında okul meclisleri gelmektedir.

2.2. Okul Öğrenci Meclisleri

Demokrasi, özelliği gereği yaşanılarak öğrenilir. Demokratik hayat tarzının okullarda yaşanılır hâle getirilmesi bir zorunluluktur. Okul, bir anlamda eğitim yaşantıları merkezidir. Okuldaki öğrenme süreci, çok boyutlu bir yaşantıya dönüştürülmedikçe gençlere demokrasiyi öğretmekte istenilen başarı elde edilmeyecektir (Uyanık Ceylan, 2009). Okulun demokratik eğitime katkısı yalnızca demokrasiye yönelik derslerle gerçekleşmez. Öğrenciye tartışma ve katılım hakkı verilirse, öğrenci taşıdığı değer ve saygınlığı konusunda destek görürse demokratik eğitime katkı sağlanmış olur (Karakütük, 2001).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Milli Eğitimin temel ilkeleri arasında demokrasi bilincinin geliştirilmesi şu şekilde ifade bulmuştur: "Güçlü ve dengeli, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayışla ve davranışlarla sorumluluk duygusunun, Anayasaya, yasalara, manevi ve toplumsal değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına ve bu yöndeki duygu ve davranışların geliştirilmesine özen gösterilir" (METK, 1973: md. 14).

Bu maddeyle ilişkilendirilerek öğretim programlarında yer alan demokrasi eğitiminin uygulamadan çok kuramsal boyutta kaldığı görülmüştür (Özpolat, 2004). Ancak demokratik tutum ve davranışlar, gerek okulda gerekse toplumsal yaşamda uygulama yapabilme imkânının sağlanması halinde birey tarafından benimsenebilir (Aydoğan ve Kukul, 2003).

Okul meclisleri demokratik bir eğitimin sağlanması için önemli bir çalışmadır. Öğrenciler teorikte öğrendiklerini okul meclisleri sayesinde uygulamaya geçirir. Demokrasi onlar için bir yaşam biçimi olur (Uyanık Ceylan, 2009).

Öğrencilerin okul yönetimine katılması düşüncesi 1990'lı yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Sayıları bu yıllarda artmaya başlayan bir alternatif eğitim türü olan demokratik okullarda karar verme süreçlerine öğrenci katılımı temel kavramlardan biridir (Gülen Morhayim, 2008). Hatta kendi kendini yönetmeye dayanmayan okullara ilerici denemez. Hem çocuğun kazandığı geniş bakış açısı hem de gerçek demokrasinin yerleşmesinin sağlanması sebebiyle okullardaki özyönetim çok önemlidir (Neill, 2000). Bu demokratik okullarda toplantı sistemi söz konusudur. Okul toplantıları, okul yönetimiyle ilgili tam otoriteye sahiptir. Bu toplantı sistemlerinin yetkileri, okuldan okula farklılık gösterebilir. Örneğin, Rusya'da School of Selfdetermination'da 1200 öğrenci okulu demokratik bir parlamentoyla yönetmektedir. Öğrenciler alınacak öğretmenlerle iş görüşmelerini dahi kendileri yapmaktadır (Mintz, 2003; akt. Gülen Morhayim, 2008). Summerhill'de ise okul yaşamının özyönetim düzenine girmeyen yanları vardır. Örneğin, yatak odaları ile ilgili düzenlemeler, yemek çizelgesi, faturalar ve öğretmen atamaları konuları genel okul toplantısında gündeme getirilmez (Neill, 2000). Demokratik okullarda karar alma mekanizmaları ve yönetim şekilleri temel prensipleri paylaşmakla beraber, yapılanma şekillerinde farklılıklar olabilmektedir (Gülen Morhayim, 2008).

Geleneksel okullarda demokratik katılımın artırılması yönündeki çabalar da 90'lı yıllarda gerçekleşmiştir. İlk etapta yönetime öğretmenlerin sonra da velilerin katılımının etkinleştirilmesi düşünülmüştür (Levin, 1998; akt. Emir ve Kaya, 2004). Öğrencilerin okulların yönetimine katılması düşüncesi ise daha sonra ortaya çıkmıştır. Son yıllarda Amerika'da ve bazı Avrupa ülkelerinde okul yönetimine öğrenci katılımını artırmak ve

demokrasi eğitimini etkinleştirmek amacıyla “Öğrenci Kurulları” veya “Öğrenci Meclisleri” oluşturulmaya başlanmıştır. Öncelikle üniversitelerde başlayan bu oluşum zamanla orta ve ilk öğretim düzeyine indirgenmiştir. Batı ülkelerinde öğrenci meclislerinin amaçları ve çalışma sistemleri değişmekle birlikte genel çerçeve demokrasi eğitimidir (Emir ve Kaya, 2004). Bu ülkelerde öğrenci meclislerinin oluşturulma amacı; öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmek, okul yönetiminde öğrencilere olumlu roller vermek, fikirlerinin dikkate alındığını ve saygı gördüklerini hissettirmek, öz güvenlerini sağlamak, öğrenci katılımını teşvik etmek bu çerçevede okul yönetimine aktif olarak katılımlarını sağlamak olarak sıralanabilir (Tezgel, 2006).

Avrupa’da sosyal kenetlenmeyi güçlendirmek ve vatandaşların sosyal ve siyasal yaşama etkin katılımları, hükümetlerin ve Avrupa Birliği’nin esas kaygılarından. Okullar gelecekteki vatandaşların toplumsallaşma ve gelişme yeri olduğu için bu girişime önemli katkı sağlayabilecek kurumlar olarak görülmektedirler. Avrupa Konseyi’nin ana misyonu olan çoğulcu demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğünün güçlendirilmesi amaçlarıyla olan bağlantısı nedeniyle Konseyin politik bir önceliği haline gelmiştir. Bu amaçla başlatılan Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi’nin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Etkili yurttaşlık için gerekli olan becerilerin tanımlanması. Bu becerilerin öğrenilmesinde, çocuklar, gençler ve yetişkinler için gerekli olan eğitim deneyimlerini, yöntemlerini, uygulamalarını anlama ve çözümüleme,
2. Demokratik Yurttaşlık Eğitimi sürekli kılarak, gençlere ve yetişkinlere kendi geleceğini denetleme olanağı verme,
3. Demokratik Yurttaşlık Eğitimine, Avrupa ülkelerinde tüm pedagojik uygulamaların ve eğitim politikalarının temel oluşturucusu olarak öncelik tanıma,
4. Öğrencileri her türlü demokratik karar alma süreçlerine etkin katılımlarında yasalar yoluyla destekleme,
5. Öğrencileri, haklarını korumaları ve kullanmaları için yönlendirme.

İngiliz eğitimci okul meclisleri sayesinde öğrencilerde konuşma, dinleme, takım çalışması yapma isteği, problem çözme becerisi, ahlaki kurallar ve kendine güven duygusunu geliştirmeye çalışmaktadırlar. Böylece çevresindeki konulara seyirci kalmayan, gerekli duyarlılığı gösteren ve olaylarla ilgili kendi düşüncesini belirtmekten çekinmeyen bireyler yetişecektir. Ayrıca İngiltere’de eğitim alanındaki yenilikler okul meclislerine de yansıtılır.

Almanya’da demokrasi eğitimi ilköğretim seviyesinde öğrencinin yakın çevresini anlama ve açıklama üzerinde yoğunlaşırken, orta öğretimde ise toplumsal yaşama yönelik kazanımlar ön plana çıkmıştır. Berlin’de yürürlükte olan okul yasası gereği okul meclisleri oluşturulmuştur (Tezgel, 2006).

Norveç’te 2006 yılından itibaren okul meclislerinin faaliyetlerinin işlendiği “Demokrasi ve Katılımcı Vatandaşlık Eğitimi” dersi okutulacaktır. 2005 yılında Norveç’te yapılan genel seçimler öncesi öğrenciler de sembolik olarak oy kullanmışlardır. Avustralya’da da öğrencilerin politikaya olan ilgilerini arttırmak için ortaokulların son sınıflarına “Politika” adlı bir ders konulmuştur. (Tezgel, 2006).

Türkiye’de ise ilköğretim programında yer alan bütün derslerde insan haklarına ve demokrasi konularına yer verilmiş olmakla birlikte, özellikle bu derslerden hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi önemli bir yer tutmaktadır (Yeşil, 2002).

Hayat Bilgisi dersinin genel olarak demokrasi ve demokrasi eğitimine yönelik olarak gerçekleştirmek istediği hedefler şu şekildedir (Işık, Güven ve Apaydın, 2004):

1. Türk Milletinin bir bireyi olmaktan gurur duyma,
2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bütünlüğünün bilincinde olma,
3. İnsana sevgi ve saygı duyma,
4. Kendine güven duyma,
5. Dayanışma ve işbirliği içinde olmayı alışkanlık haline getirme,
6. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme,

7. Demokrasinin temel kurallarını kavrayabilme,
8. Sorumluluğunu yerine getirebilme,
9. Toplu yaşama kurallarına uyabilme.

Sosyal Bilgiler dersi de insan haklarının gelişmesi, demokrasinin gelişmesi ve yaygınlaşması ve bireysel sorumlulukların yerine getirilmesinde çok büyük katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, karar verme becerisini geliştirecek türde yaşantılarla öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, demokrasinin ilkelerini uygulama ve demokratik tutum kazanmalarına olanak sağlamalıdır. Bu anlamda demokrasi eğitiminin uygulama alanı sayılan Sosyal Bilgiler dersi, demokratik ortamlarda yapılması hâlinde etkili ve anlamlı olabilir. Demokrasinin ilkeleri uygun koşullar sağlandığında benimsenip gelişebilir (Gözütok, 1995).

İnsan Hakları ve Vatandaşlık bilgisi dersi de 2004 yılına kadar ortaokulda okutulan ve demokrasi konularına en geniş yerin verildiği bir derstir. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi ile:

1. İnsan haklarına saygı ilkesinin eğitim süreci içerisinde bireylere kazandırılması,
2. Öğrencilerin; Cumhuriyet rejimini benimseyen, insan hakları ve demokrasi ilkelerini günlük yaşamda gerçekleştirebilen ve koruyabilen bireyler olarak yetişmeleri,
3. Öğrencilerin haklarını ve özgürlüklerini kavrayarak, kendi haklarının ve toplumdaki tüm insanların haklarının farkında olma ve bu hakları korumaları, gerçekleştirmeleri,
4. Öğrencilerin katılımcı, sorumluluk sahibi olmaları, insana, insan onuruna saygı duymaları,
5. Kendileriyle, toplumla ve dünyayla barışık, çağdaş uygarlık değerini kavramış, birey ve yurttaş olmaları hedefleniyordu (Turan ve Taşpınar, 2004).

Yakın geçmişe bakıldığında vatandaşlık eğitiminin 1998 yılından beri 7. ve 8. sınıflarda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adıyla programda bir ders olarak yer aldığı bilinmektedir. 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları ile birlikte vatandaşlık eğitimi bir ders olarak değil “Ara Disiplin” olarak öğrenme - öğretme

sürecinde yer almaktadır. Bu derslerin dışında diğer derslerde de özellikle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde inkılâplar, Atatürkçülük ve Atatürk ilkeleri konularında demokrasi, özgürlük ve insan haklarından bahsedilmektedir. Diğer derslerde de Atatürkçülük konuları içerisinde ve ders konularında kısmen de olsa demokrasi ve insan hakları hususları yer almaktadır (Özdemir, 2009).

Fakat demokrasi kültürü, ilköğretim kurumlarında sadece müfredatlara demokrasi ile ilgili dersler ya da konular koymakla değil, gerçek hayatta görülen demokratik süreçlere benzer süreçlerin öğrenciler tarafından uygulamalı olarak gerçekleştirilmesiyle oluşabilir (Genç ve Güner, 2012).

Bu nedenle ve demokrasi eğitiminin pratiği yapılarak bir yaşam biçimi halini alabilmesi için, Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM arasında 13 Ocak 2004'te imzalanan bir protokolle bazı pilot okullarda “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamaya konmuştur. 2003–2004 öğretim yılında ülke genelinde 81 ilde toplam 300 okulda pilot uygulaması yapılan proje, 2004–2005 öğretim yılından itibaren tüm okullarımızda uygulamaya geçmiştir (MEB, 2004a).

2.2.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

Demokrasinin ancak, tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceği esasına dayanan, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri (DEOM)'un temel amacı; “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri arasında yer alan “demokrasi eğitimi” çerçevesinde öğrencilere; Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması”dır (MEB, 2004b).

Projenin ortaya çıkardığı üç ayrı meclis vardır. Bunlar:

1. Türkiye Öğrenci Meclisi

2. İl Öğrenci Meclisi

3. Okul Öğrenci Meclisi'dir.

Proje Türkiye'de her okulda "Okul Öğrenci Meclisleri"nin oluşturulması ile başlamıştır. Okul Öğrenci Meclisleri yeteri kadar temsilciden oluşmakta ve her okul meclisi, öğrenciler tarafından seçilen Başkan tarafından yönetilip temsil edilmektedir. Bu Başkan, bir üst yönetim birimi olan "İl Öğrenci Meclisi"nde okulunu temsil etmektedir. İl Öğrenci Meclisi de kendi içinde bir başkan seçerek Millî Egemenlik Haftası içinde belirlenen bir günde yapılacak "Türkiye Öğrenci Meclisi" toplantısında ilindeki tüm öğrencileri temsil etmektedir (MEB, 2004a).

Tüm seçim ve temsil işlemleri; demokratik ortamda, seçme seçilme ve oy kullanma bilinci ve kültürünün oluşturulması ilkeleri çerçevesinde yerine getirilir. Toplantılarda alınan kararlar tavsiye niteliğinde kararlardır (MEB, 2004a).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri projesinin uygulanmasında DEOMY'nin 6. maddesinde belirtilen aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur (MEB, 2004b):

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

Millî Eğitim Bakanlığı projenin hayata geçirilmesinden önce yayınladığı belgede projede

hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için hem Türkiye Büyük Millet Meclisi hem de Millî Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilâtlarında aşağıda ele alınan faaliyetlerin gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Yukarıda zikredilen amaçların tahakkuku için;

- a) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerek müfredata yansıtılarak, gerekirse ders dışı etkinliklerle esaslı bir demokrasi eğitimi verilecektir. Eğitimin teorik boyutundan ziyade, demokrasi kültürünün örnek etkinlik ve davranış modelleriyle verilmesi tercih edilecektir. Bu bağlamda sanatsal ve kültürel etkinliklerden yararlanmaya özen gösterilecektir.
- b) Tüm seçim işlemleri, öğretmenler tarafından oluşturulacak sandık kurulları tarafından yapılacak, gerekirse seçimle ilgili kurumlardan destek alınacaktır.
- c) Seçim kurulları tarafından seçim ortamının oluşturulmasına yönelik her türlü zemin hazırlanacaktır. Bu kapsamda propaganda döneminde; afiş ve döviz kullanımına yönelik ortamlar da hazırlanacaktır.
- d) “Meclis TV” tarafından; bilgilendirme, toplantı, propaganda ve seçim aşamalarına yönelik haber ve yayınlar yapılacaktır.
- e) Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığınca “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Tüzüğü” ve Türkiye Öğrenci Meclisi, İl Öğrenci Meclisi ile Okul Öğrenci Meclisi seçimlerine yönelik “Seçim Usul ve Esasları” başlıklı yayınlar hazırlatılıp çoğaltılarak Millî Eğitim Bakanlığı ile eşgüdüm içinde dağıtılacaktır.
- f) Anılan tüzük ile seçim usul ve esasların belirlenmesine, seçim sandıklarının kullanılması ve uygun görülecek diğer tüm çalışmalara yönelik gerekli eşgüdüm ve plânlama Yüksek Seçim Kurulu ile Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığınca yapılacaktır.
- g) Türkiye Büyük Millet Meclisi ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın eşgüdümünde genel düzeydeki bilgilendirme ve tanıtıma yönelik afiş ile broşürler hazırlatılacak ve dağıtılacaktır.
- h) Demokrasi eğitimi konusunda Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin birikim ve potansiyelinden yararlanılması için gerekli çalışmalar yapılacaktır. Bu kapsamda Milletvekilleri kendi seçim bölgelerinde yapılacak seçim işlemlerinde gözlemci olarak yer alacaktır.

Proje, her öğrenciyi bir seçmen; her şubeyi bir seçim bölgesi; her okulu da bir seçim çevresi olarak tanımlamıştır. Uygulamada gerçek demokratik hayatla aynılık ilişkisinin yaşanması için bir mevzuat çerçevesi esas alınmıştır. Bu amaçla, MEB ve TBMM'nin işbirliğiyle seçim yasaları ve TBMM iç tüzüğü örnek alınarak “Öğrenci Meclisleri Seçimi Usul ve Esasları” ile “Öğrenci Meclisleri İç Tüzüğü” hazırlanmış, bunlar bir kitapçık haline getirilmiş ve pilot uygulama yapılan okullarda seçim ve sandık kurullarına dağıtılmıştır (Özdemir, 2009).

İl ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşturulmasında aday olma, sandık kurulunu oluşturma, oy pusulası hazırlama propaganda yapma, oy kullanma, oy sayımı ve dökümünü tutanaklara bağlama, itiraz ve itirazı değerlendirme gibi seçim süreçleri ile seçim yapıldıktan sonra meclis başkanlık divanı ve meclis çalışma komisyonlarını oluşturma, genel kurulda söz alma, önerge verme, disiplin cezası uygulama, karar alma gibi bütün işlemleri plânlama, uygulama, denetleme, değerlendirme, raporlama vb. çalışmalar doğrudan öğrenciler tarafından yürütülecektir. Okul yönetiminin görevi, okulun seçim ve sandık kurullarını oluşturma, seçim takvimini belirleme ve seçim sürecinde rehberlik etmek ile sınırlandırılmıştır (Özpolat, 2004).

2.2.1.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Kapsam ve Dayanakları

Proje, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında, okul, il ve Türkiye öğrenci meclisinin seçim usul ve esaslarını, meclislerin iş ve işleyişleriyle ilgili işlemleri kapsar (MEB, 2004b).

DEOM'a ulusal ve uluslararası belgeler dayanak oluşturmuştur. Aşağıdaki ulusal belgelerin yanı sıra Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Çocuk Haklarına İlişkin Avrupa Sözleşmesi bunların arasındadır (Tezgel, 2006). DEOM'a yasal dayanak teşkil eden ulusal metinler şunlardır (MEB, 2004a):

1) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,

Madde 2- Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir.

2) Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı,

Eğitimde amaç; demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, özgür ve özgüveni olan bilgi çağı insanını yetiştirmektir.

3) Sekizinci beş Yıllık Kalkınma Planı,

675. madde- Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, bilgi çağı insanını yetiştirmektir.

4) Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı,

Türk Milli Eğitim Sistemi, Türk Milleti'nin bütün fertlerini Cumhuriyet'e ve demokratik değerlere bağlı, bunların evrensel ilkelerini yaşam tarzı haline getirmiş, insana ve insan haklarına saygılı, yaşama sevinci taşıyan, insani dayanışmayı ve yardımlaşmayı önemseyen; sorumluluk bilincine sahip, doğru düşünen ve etkili karar alan; katılımcı, yüksek iletişim becerileri geliştirmiş, hoşgörülü, yapıcı, özgür düşünceli, iyi yurttaş olarak yetiştirmelidir.

5) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu' Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar, Birinci Bölüm, Türk Milli Eğitiminin Amaçları,

I - Genel amaçlar:

Madde 2- Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

VIII - Demokrasi eğitimi:

Madde 11- (Değişik: 16/6/1983 - 2842/3 md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

Projenin uluslar arası dayanaklarından biri Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesidir.

6) Çocuk Hakları Sözleşmesi

Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi ülkemizde 1994 yılında onaylanmıştır (Metin, 2006).

Sözleşmenin ilgili hükümleri ise şu şekildedir:

- a) Çocuğu barış, onur, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhu içinde yetiştirmek amaçlanmalıdır.
- b) Taraf devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özeni göstermek suretiyle tanırlar.
- c) Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi genel kurul kararı ve eylem planında demokrasi ve insan hakları eğitimine yönelik olarak gerçekleştirilmesi gerekenler şu şekilde yer almıştır (Özdemir, 2009):

- a) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek,
- b) Anlayışı, hoşgörüyü, kadın- erkek eşitliğini ve insanlar arası dostluğu,
- c) Bütün insanların etkin şekilde özgür bir topluma katılmalarını olanaklı kılmak.

2.2.1.2. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Kazandırmayı Hedeflediği Beceri, Tutum ve Kazanımlar

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

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

Sorumlu ve aktif katılım için temel becerilere sahip olma, ortak yaşama ait temel kavram ve değerlerin anlaşılmasının yanı sıra toplumumuzda evrensel değer olarak kabul edilen insan sevgisi, saygı, hoşgörü, bağlılık gibi temel değerlere ait sosyal ve aktif tutumların da yetiştirilmesine imkân sağlayacaktır. Demokratik tutum; “Bireyi belli insanlar, nesnelere ve

durumlar karşısında demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir” (Gömleksiz, 1994).

Projenin kazandırmayı hedeflediği tutumlar ise şu şekildedir:

1. İnsan hak ve özgürlüklerinin bölünmezliği ve bütünlüğünü temel ilke olarak kabul etme,
2. Toplumda yaşayan tüm bireylerin değerleri, onurları, inanç ve özgürlüklerine saygı duyma fazileti,
3. Farklılıkların bulunduğu bir dünyada hukuk kurallarına, adalete, eşitliğe bağlılık,
4. Toplumsal problemler için yapıcı, şiddetten uzak, katılımcı ve barış içerisinde çözümler üretme,
5. Demokratik ilkelerin, kurumların ve işleyişlerinin yararlılığına inanma,
6. Hayattaki çoğulculuk ilkesine bağlı, farklı kültürlere ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme ve tahammül etme,
7. Karşılıklı anlayış, iş birliği, eşitlik, adalet ve dayanışma değerlerini kabul etme,
8. Irkçılık, ön yargı ve ayrımcılık konusunda mücadele etme,
9. Kişisel sorumluluğun önemine inanma,
10. İnsanın sürekli gelişiminin ana ilke olarak kabul etme,

Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi, demokrasi eğitiminin gerçek yaşantılar içerisinde, sorumluluk alınarak daha etkili ve kalıcı olarak gerçekleşebileceği düşüncesiyle yaşama geçirilmiştir. Dolayısıyla projenin kazandırmayı hedeflediği bazı kazanımlar vardır.

Bu kazanımları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Demokrasi kültürünün gelişmesinde TBMM, okul, aile kurumları arasında iş birliği ve ortak çalışma imkânı sağlama,
2. Sosyal hayatımızdaki karar alma süreçlerine etkin, sorumlu, katılımcı bireylerin yetiştirilmesini sağlama,
3. Öğrencilerin proje sayesinde Atatürk'ün Türk gençliğine emanet ettiği Cumhuriyet ve demokrasinin diğer rejimlerden farkını öğrenme imkânını sağlama,

4. Demokrasi ilkelerinin hâkim olduğu bir atmosfer içinde, öğrencilerin demokrasiyi bizzat yaşayan, uygulayan bireyler olarak yetişmelerini sağlama,
5. Öğrencilere proje sayesinde, yaşadıkları toplumda farklı düşünceler ve buna bağlı olarak 'muhalefet' olgusunu kavrama ve kabullenme alışkanlığı kazandırma,
6. Demokrasi kültürü içinde kendi düşünce ve değerlerini geniş kitlelere en iyi şekilde ifade etme becerisi kazandırma hedeflenmektedir.

2.2.1.3. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Kapsamında İşlenecek Konular

Öğretmenler, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (DEOMP) kapsamında yapılacak çalışmalarını ders programlarında yer alan demokrasi konularıyla ilişkilendirdiklerinde demokrasi eğitimi adına pratik bir uygulama alanı bulmuş olacaklardır. Bu ilişkilendirmenin yapılacağı alanlar altı ana başlık altında belirtilmiştir (Tezgel, 2006):

A) DEMOKRASİ EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

1. Demokrasinin Tanımı
2. Demokrasinin Temel İlkeleri ve Kuramları (Millî Egemenlik, Hürriyet ve Eşitlik, Seçimler ve Temsil, Siyasi Partiler, Çoğulculuk ve Katılım, Hukukun Üstünlüğü)
3. Demokrasinin Korunmasında Bireylere Düşen Görevler
4. Demokraside Kamuoyu ve Basının Önemi

B) AİLEDE DEMOKRATİK YAŞAM

1. Sevgi, Saygı, Hoşgörü
2. Sorumluluk, İş bölümü ve Dayanışma

C) OKULDA DEMOKRATİK YAŞAM

1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Amacı ve Önemi
2. Okul, İl ve Türkiye Öğrenci Meclisi (Okul Öğrenci Meclisi –Okul Öğrenci Meclisi ve Üyelikleri, Başkanlık Divanı, Öğrenci Meclisi Genel Kurulu, Birleşim/Oturuş, İç Tüzük,

Genel Kurul, Üyelikten Düşme, Önerge / Oylama / Karar, Disiplin Cezaları–, İl Öğrenci Meclisi, Türkiye Öğrenci Meclisi)

3. Sınıf Yönetiminde Demokrasi

4. Oyunda Demokrasi

D) TOPLUMDA DEMOKRATİK YAŞAM

1. Sevgi, Saygı, Hoşgörü

2. Sorumluluk, İş bölümü

3. Dayanışma

4. Toplum Yaşamını Düzenleyen Kurallar

E) İNSAN HAKLARI

1. Temel Haklar (Yaşama Hakkı, Kişi Dokunulmazlığı, Sağlık Hakkı, Eğitim Hakkı, Seçme ve Seçilme Hakkı –Sandık Kurulu ve Seçim Sandığı, Oy Kullanma, Seçim Sonuçlarını Kabulleme–, Sosyal Haklar, Ekonomik Haklar, Siyasal Haklar, Kişi Hürriyeti ve Güvenliği, Özel Hayatın Gizliliği ve Korunması, Mülkiyet Hakkı)

2. Temel Özgürlükler (Düşünce, Kanaat ve İfade Özgürlükleri, Basın Özgürlüğü, Din ve Vicdan Özgürlükleri, İletişim Özgürlüğü, Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü, Toplantı Hakkı ve Özgürlüğü, Bilim ve Sanat Özgürlüğü)

3. Görevler (Devletin Vatandaşlara Karşı Görevleri, Vatandaşlık Görevleri)

4. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

5. Çocuk Hakları Beyannamesi

F) YÖNETİM VE YAŞAM BİÇİMİ OLARAK DEMOKRASİ

1. Demokrasi Düşüncesinin Gelişimi

2. Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi

3. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Nitelikleri

4. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Yönetim Yapısı (Yerel Yönetim, İl Yönetimi, Merkezi Yönetim)

2.2.1.4. Okul, İl Ve Türkiye Öğrenci Meclislerinin Oluşumu Ve İşleyişi

Okul meclislerinin oluşumu ve işleyişi: DEOMY'nin 23, 25 ve 26. maddelerine göre okul öğrenci meclisi, her şubenin kendi içinden seçeceği bir temsilcinin katılımından meydana gelir. Disiplin cezası almış veya cezası okul disiplin kurulu tarafından silinmemiş öğrenciler dışında okulun şubelerindeki her öğrenci şube temsilciliği için aday olabilir. Şube temsilcisi aday olan öğrenciler arasından sınıf rehber öğretmeni gözetiminde öğrencilerin oylarıyla seçilir (MEB, 2004b). Aynı yönergenin 7 ve 8. maddesine göre şube temsilciliği adayları kendilerini ve yapacakları faaliyetleri tanıtmak amacıyla okulun ve halkın huzurunu bozmadan propaganda faaliyetlerinde bulunabilirler. Adaylar, tanıtım amacıyla hazırladıkları; afiş, duvar ilânları, flamaları ve benzeri malzemeleri, okul seçim kurullarınca gösterilen yerlere asabilirler. Ayrıca, el ilânı ve her türlü basılı malzemeyi dağıtabilirler. Okul yönetimleri de, seçim süresince yapılacak tanıtım çalışmalarına rehberlik eder. Tanıtım çalışmaları oy kullanma gününden beş gün öncesinin sabahında başlar ve oy kullanma gününden önceki gün saat 17.00' de sona erer. Seçimler, gizli, serbest, eşit, tek dereceli ve genel oy esaslarına göre yapılır. Oyların sayımı, dökümü ve tutanaklara bağlanması açık olarak gerçekleştirilir (MEB, 2004b).

Her seçim çevresinde bir Okul Seçim Kurulu oluşturulur. Okul Seçim Kurulu; öğretmenler kurulunca seçilen bir öğretmenin başkanlığında öğrencilerden seçilen iki asıl, iki yedek üyeden oluşur. Bu kurul seçimin düzenli bir şekilde yürütülmesi için gereken tedbirleri almak, oy sandıklarını kurmak, seçim işlerini denetlemek, itirazları inceleyerek karara bağlamak, seçim işlerinin yürütülmesinde tereddüde düşülen konuları açıklığa kavuşturmak, sandık kurullarından gelen tutanakları birleştirerek tutanak düzenlemek ve seçim takvimini belirlemek görevlerini yürütür.

DEOMY'nin seçimlerle ilgili olan 15 ve 17. maddelerine göre sandıklar öğrencinin oyunu kolaylıkla, serbestçe ve gizli şekilde kullanabileceği mekânlara konur. Okul yönetimince mahallî imkânlarla sağlanan malzemeler sandık yerine kullanılabilir.

Okula devam eden her öğrenci oy kullanma hakkına sahiptir. Seçmenler birden fazla oy kullanamazlar. Engelli öğrencilerin oy kullanması için okul yönetimi gerekli tedbirleri alır. Hiçbir seçmene sandık başında müdahale, telkin veya tavsiyede bulunulamaz ve oyunu kullanan seçmen sandık başında kalamaz (MEB, 2004b).

Okullar, okul öğrenci meclisleriyle ilgili iş ve işlemleri ekim ayı içinde tamamlayacak şekilde planlar ve uygularlar.

Okul öğrenci meclisi üyelerinin isimleri okul müdürlüğünce üç gün içinde ilan edilir.

Okul öğrenci meclisi iki ayda bir toplanır. Ayrıca; okul meclisi, okul müdürünün, üyelerinin beşte birinin veya Başkanın isteği üzerine istek tarihinden itibaren en geç bir hafta içinde olağanüstü toplanır. Okul meclisi, üye tam sayısının salt çoğunluğu ile toplanır ve toplantıya katılanların salt çoğunluğuyla karar alınır (Tezgel, 2006).

İl meclislerinin oluşumu ve işleyişi: İl Öğrenci Meclisi, ildeki ilçe temsilcilerinden oluşur. Büyük şehir statüsündeki illerde her ilçe, en fazla oy alan üç; diğer illerde merkez ilçe dahil her ilçede en fazla oy alan beş okul meclisi başkanı ile temsil edilirler. İlçe temsilcileri seçiminin hangi yöntemle yapılacağına ilçe millî eğitim müdürü karar verir. İlçelerde bulunan okul öğrenci meclisi başkanları kasım ayının birinci haftasında kendi aralarından il öğrenci meclisi üyelerini (ilçe temsilcilerini) seçerler. İlçe temsilciliği adaylarına beşer dakika kendilerini tanıtmaları için konuşma hakkı verilir. Bu seçim, ilçe Millî Eğitim Müdürlüğünün belirleyeceği yerde ilçe Millî Eğitim Müdürü veya görevlendireceği şube müdürü gözetiminde yapılır (MEB, 2004b).

İl öğrenci meclisi üyelerinin isimleri millî eğitim müdürlüğünce üç gün süreyle ilân edilir.

DEOMY 32. maddeye göre il öğrenci meclisi her yarıyılıda en az bir defa toplanır. İl öğrenci meclisi, il millî eğitim müdürünün, üyelerinin beşte birinin veya Başkanın isteği üzerine istek tarihinden itibaren en geç 20 gün içinde olağanüstü toplanır. Ayrıca bayram günleri ile belirli gün ve haftalara ilişkin konularda meclis özel gündemle toplanabilir (MEB, 2004b).

Türkiye öğrenci meclisinin oluşumu ve işleyişi: Türkiye öğrenci meclisi, il öğrenci meclisi başkanlarından oluşur.

DEOMY 45. maddeye göre Türkiye öğrenci meclisi, Millî Egemenlik Haftasında toplanır. Türkiye öğrenci meclisi TBMM Başkanı veya Millî Eğitim Bakanının isteği ile olağanüstü toplanabilir. Bayram günleri ile belirli gün ve haftalara ilişkin konularda meclis özel gündemle toplanabilir. Meclis, üye tam sayısının salt çoğunluğu ile toplanır ve toplantıya katılanların salt çoğunluğuyla karar alınır. Türkiye öğrenci meclisi gündemi, sabah oturumunda Başkanlık Divanı seçiminden sonra en az 10 üyenin imzasıyla verilecek gündem önerileri ile belirlenir. Her gündem önergesi yalnızca bir konuyu içerir. Gündem konularının eğitim, kültür, sosyal, sanat, bilim, spor, çocuk ve gençlik konuları ile ilgili olması gereklidir. Gündem önerileri, toplantının açılışında verilir ve okunur. Önergelerin tümü okunduktan sonra önerge sahiplerinden her biri için birer üye önerileriyle ilgili Genel Kurul'u bilgilendirebilir ve gündem önerileri sırayla oylanır. Gündem konuları önerilerin aldıkları oylara göre sıralanır. Hangi maddelerin gündeme alınacağına Başkanlık Divanının teklifi üzerine Genel Kurul karar verir (MEB, 2004b).

Türkiye öğrenci meclisi, TBMM Genel Kurulunda veya TBMM Başkanının göstereceği TBMM içerisindeki bir başka salonda toplanır. Türkiye öğrenci meclisi, Millî Egemenlik Haftası içinde olmak üzere en az bir kez TBMM Başkanı ve Millî Eğitim Bakanınca ortaklaşa kararlaştırılıp duyurulacak bir gün ve saatte toplanır. Toplantılar, sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum hâlinde yapılır. Millî Egemenlik Haftası içerisinde yapılan toplantının sabah oturumunu TBMM Başkanı açar ve Öğrenci Meclisi Başkanlık Divanı üyeleri seçimi tamamlanıncaya kadar yönetir. Birleşimin başında Cumhurbaşkanı, TBMM Başkanı, Başbakan ve Millî Eğitim Bakanı birer konuşma yapabilirler. Öğleden sonraki oturumu Türkiye öğrenci meclisi Başkanı yönetir. Gündeme geçmeden önce Başkan, en fazla üç üyeye beşer dakikayı geçmemek üzere gündem dışı söz verebilir. Her gündem maddesi üzerinde en az iki üye konuşma yapabilir. Konuşma süreleri onar dakikadır. Her gündem maddesinin görüşmesi tamamlanıncaya oturuma ara verilebilir. Toplantı, TBMM Televizyonundan canlı olarak yayımlanır (Tezgel, 2006).

Meclis, ilk oturumunda çalışmalarını düzenli ve etkin bir şekilde yapmak için çeşitli

komisyonlar oluşturabilir. Okul Öğrenci Meclisi ile İl Öğrenci Meclislerinde eğitim, kültür, sosyal, sanat, bilim, spor ve benzeri konuları esas alan komisyonlar kurulabileceği DEOMY'nin 38. maddesinde belirtilmiştir (MEB, 2004b).

2.3. Tutum

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan ve bu nedenle gereğince ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 2008).

Smith (1968), birçok sosyal psikolog tarafından kabul edilebilecek şu tutum tanımını yapmıştır: “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (akt. Kağıtçıbaşı, 2010). Tutum gözlenebilen, ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Bir birey için her şey psikolojik obje olabilir. Örneğin, sevdiği kimseler, nefret ettiği kimseler, yeni taşınan komşu, siyasi fikirler, oturduğu ev, milliyetçilik, aile planlaması, nüfus artışı, iş arkadaşları, vb. gibi. Bunlara ve etrafındaki başka pek çok şeye karşı bireyin belirli tutumları olabilir. Bir şeyin psikolojik olarak bir değer ve anlam kazanabilmesi için, onun insan açısından uzay-zamandan bağımsız bir bağla ilişkilendirilmesi ve birey üzerinde duygu durum değişikliği yaratması beklenir. Anlık olarak beğendiğiniz ya da nefret ettiğiniz bir şey psikolojik obje değildir. Psikolojik obje yaşamda bir süreklilik ve tutarlılık gerektirir (Yapıcı ve Nalinci, 2014).

Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir. Ancak kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri de içerir (Kağıtçıbaşı, 2010).

İlgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu veya tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlakî değer yargısını onaylamaya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip değildir. Bir şeyle ilgilenen kişi,

düşüncelerinin ve tepkilerinin olumlu ya da olumsuz olup olmadığına bakmaksızın, zamanının çoğunu ilgilendiği şeyle veya onunla ilişkili bulunduğu şeylerle uğraşmakla veya bunları düşünmekle geçirir. Tutumlarla görüşler de birbirine benzerdir; fakat görüşler genellenebilirlik derecesi ve ölçme tekniği bakımından tutumlardan farklıdır. Görüşler, belirli oluşumlara veya durumlara gösterilen özgül tepkilerdir. Tutumlar ise daha geniş çapta olaylar grubuna veya insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkileri bakımından daha geneldir. Ayrıca insanlar görüşlerinin farkındadırlar ama tutumlarının tam olarak farkında olmayabilirler (Tezbaşaran, 2008).

Yukarıdaki tutum tanımları ve karşılaştırmalar doğrultusunda tutumların şu özellikleri taşıdığı vurgulanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010; Sakallı, 2001):

- a) Tutum psikolojik bir objeye ilişkindir,
- b) Tutumlar tepki vermeye hazır olmayı içermektedir,
- c) Tutumlar güdüleme gücüne sahiptir,
- d) Tutumlar durağan olabilir,
- e) Tutumlar değerlendirme içermektedir,
- f) Tutumlar doğrudan gözlenebilen bir özellik değil, bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak ve o bireye atfedilen bir eğilimdir.

Tavşancıl (2014) ise tutumlarla ilgili şu özellikleri sıralamıştır:

- a) Tutumlar doğuştan gelmez, yaşantılar yoluyla öğrenilir.
- b) Tutumlar belli bir süre devamlılık gösterirler.
- c) Tutumlar birey ile obje arasındaki ilişkide düzenlilik olmasını sağlarlar ve insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- d) Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
- e) Bir objeye ilişkin olumlu-olumsuz tutumun oluşması o objenin başka objelerle karşılaştırılmasıyla mümkündür.

- f) Kişisel tutumlar olduğu gibi toplumsal tutumlar da vardır.
- g) Tutum bir tepki gösterme şekli değil, tepki gösterme eğilimidir.
- h) Tutumlar olumlu-olumsuz davranışlara yol açabilir.

2.3.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögelerin birbiriyle tutarlı olduğu var sayılmaktadır (Tavşancıl, 2014).

Kağıtçıbaşı (2010)'nın kadınların çalışması konusunda tutucu bir tutuma sahip olan Ahmet'le ilgili verdiği örnek tutumun üç bileşenini anlatmaktadır: Ahmet'in kadınların çalışmasının çocuklarını ihmal etmelerine, aile huzursuzluğunu vb. yol açacağını düşünmesi tutumun bilişsel ögesini oluşturur. Ahmet karısının çalıştığını düşündüğü zaman bundan rahatsız olabilir, buna sinirlenebilir. Bu olumsuz duygular tutumun duygusal ögesini oluşturmaktadır. Ahmet çalışmak isteyen karısıyla kavga etme eğilimindedir, kızının çalışmasına izin vermek istemez, çevresine bu yönde öğütler vermeye yönelebilir. Bunlar tutumun davranışsal ögesidir.

Bilişsel Öge

Tutumların bilişsel öğeleri tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Tutum ögesi ile ilgili bilgi bireyin bu konu ile ilgili deneyimler geçirmesi ile elde edilir. Varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşamaz. Dolayısıyla bireyin tutum objesiyle karşılaşarak veya dolaylı olarak var olduğunu öğrenmesi gerekir (Tavşancıl, 2014). Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişecektir (Baysal, 1981).

Bilişsel öge bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir, tutum objeleri hakkındaki inançlarımızı içerir. Tutum ve inançlar farklı şeyler olsa da daima birlikte bulunmaktadırlar. İnançlar tutumların duygusal yönlerine eşlik eden söze dökülmüş ifadelerdir. İnançlar tutuma dönüşür, her tutumda inanç vardır, ancak her inanç tutum oluşturmaz (İnceoğlu, 2010). Tutumlar olumlu-olumsuz olarak yargılanabildiği halde inançlarla ilgili bu şekilde yargıda veya yorumda bulunulamaz (Tavşancıl, 2014).

Duyuşsal Öge

Tutumun duygusal ögesi, bireyin tutum objesine yönelik gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama gibi olumlu ya da olumsuz gözlenebilen duygusal tepkilerini (kalp atışlarının artması, terleme gibi fizyolojik tepkiler, sözsöz tepkilerin tümü) ifade etmektedir. Bir obje ilgili görelili olarak devamlı bir duygudur. Duygusal öge aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakından ilgilidir. Tutum objesinin bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi olumlu veya olumsuz duyguların oluşmasına neden olur (Tavşancıl, 2014). Tutumların duygusal ögesi bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü duyuşsal ögesidir (Erdoğan, 1999).

Davranışsal Öge

Tutumun davranışsal ögesi tutum objesine yönelik davranış eğilimini yansıtır. Bu eğilim bireyin sözlerinden veya hareketlerinden gözlenebilir. Bireyin duygu ve düşüncelerine göre hareket etme eğilimi tutumun bu bileşenini yansıtmaktadır. Ancak bireyler her zaman duygu ve düşüncelerine göre davranmayabilirler. Birey bağlı olduğu grupta doğru görülen davranış hoşuna gitmese de yapar. Bu tür davranışa normatif davranış denir. Tutum objesinin hoş giden veya gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkan davranış ise duygusal davranıştır (Tavşancıl, 2014). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler güçlü tutumlarda tam olarak bulunurken zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Ayrıca tutumun var olabilmesi bu ögelerin hepsinin birden bulunması gerekmediği belirtilen tutum tanımları da vardır. Pratkanis ve Greenwald (1989), tutumu bireylerin farkında oldukları bir obje ile ilgili değerlendirmeleri olarak tanımlamışlardır (Kağıtçıbaşı, 2010).

2.3.2. Tutum ve Davranış

Tutum kavramı, örgütsel davranışın incelenmesinde üzerinde durulan temel konulardan birisi olmaktadır. Bunun nedeni tutum ile davranış arasındaki ilişkidir (Üstüner, 2006). Tutumların bilinmesi ortaya çıkacak olan davranışın önceden kestirilebilmesi açısından

önemlidir. Pek çok çalışma tutum ile davranış arasında yüksek düzeyde bir tutarlılığa işaret etse de bazı çalışmaların sonuçları tutum ile davranış arasındaki tutarlılık olduğu varsayımına ilişkin kuşkulara sebep olmuştur (Tavşancıl, 2014). Bunlardan en iyi bilinen örnek La Piere'nin sosyal deneyidir. La Piere 1934 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde genç bir Çinli karı-kocayla 66 otel ve motele, 184 lokantaya gitmiş, üçüncü sınıf bir motel haricinde gittikleri her yerde kabul edilmişlerdir (O dönemde ABD'de Uzakdoğululara karşı önyargılı ırk ayrımı vardı). Bu ilk deneyin ardından La Piere gittikleri bütün otel, motel ve lokantalara mektup yazarak Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuş, mektupların yarısına cevap gelmiş, cevap yazanların %92'si kabul edemeyeceklerini bildirmiş, %8'i kesin cevap vermemiş, %1'i olumlu cevap vermiştir. Araştırma olumlu davranış ile sonrasındaki olumsuz tutum arasındaki çelişkiyi ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı, 2010).

Collins, tutum ölçümlerinde tutumlarla davranışlar arasındaki tutarsızlığa neden olabilecek etkenleri şöyle sıralamaktadır (Baysal, 1981):

a) Çevresel Etkenler: Davranış hem tutumun hem de çevrenin etkisi altındadır, şayet çevrenin baskısı (etkisi) güçlü ise, tutumun davranışa etkisi azalarak tutum ile davranış arasındaki ilişki de azalır.

b) Tutum Dışı Etkenler: Tutum ölçme yöntemleri tutumsal davranışı etkileyebilir. Bu nedenle tutum ölçme yöntemi öyle bir ortamda uygulanmalıdır ki bireyde toplumsal beğenirliği ön plana çıkaran davranışlara yol açmasın, yalnızca kişisel tutumu yansıtın.

c) Ölçme Hataları: Tutumla davranış arasındaki ilişkiyi azaltan bir etken de ölçme hatası ya da soruların anlaşılma gücü gibi ölçmedeki teknik sorunlardır. Ölçme yöntemlerinin güvenilirliğinin düşük olması tutum ve davranış arasındaki ilişkinin hatalı saptanmasına neden olmaktadır.

Tutumların davranışları hangi koşullar altında belirleyebilecekleri konusunda önemi olan faktörler şöyle sıralanabilir:

1. Tutum Davranış İlişkisi: Tutumlara dayanarak davranışları öngörme çalışmalarında neyin ölçülmek istendiği ve ne tür sorular sorulması gerektiği iyi belirlenmelidir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutum ölçümlerinde gözlenen farklı davranış sayısı ve tutum ölçmede kullanılan madde sayısı arttırıldığında tutum-davranış tutarlılığı büyük ölçüde artmaktadır. Ölçüm sonucunda tutum ile davranış arasında tutarlılığın yüksek çıkması için tutumun, daha davranış ölçülmeden ya da gözlenmeden önce değişmeyecek kadar güçlü ve açık olması ve davranışla doğrudan ilgili olması gerekmektedir. Tutarsızlıklar, güçsüz ya da iki yönlü duygulardan kaynaklanabilir. Tutum ölçümlerinde tutum ile davranış arasındaki tutarlılığı arttırmanın bir yolu da ölçme öncesi deneklere tutumun çarpıcı kılınmasıdır (Tavşancıl, 2014).

2. Zaman Faktörü: Zaman faktörü de davranışların tutumlara dayanarak tahmin edilmesinde rol oynayan bir faktördür. Tutum ile davranışı ölçme arasında geçen zaman ne kadar uzunsa tutum-davranış ilişkisini etkileyecek o kadar çok değişken için içine girebilir (Kağıtçıbaşı, 2010).

3. Tutumun Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Güçlü tutumlar, davranışın tahmin edilmesinde daha belirleyicidir. Yapılan araştırmalar bir tutum objesi hakkında bilgi sahibi olmanın, o objeyle ilgili tutumların güçlenmesine neden olduğunu göstermektedir. Tutumun gücünü etkileyen bir başka faktör de, kişinin tutum objesiyle olan ilişkisine bağlıdır. Bazı konular bazı kişiler için fazla önem taşırken, bazı kişiler için o kadar da önemli olmayabilir. Ayrıca bir tutum ne kadar aşırı ve güçlüyse, onu değiştirmek de o derece zordur (Kağıtçıbaşı, 2010).

4. Tutumun Ulaşılabilirliği: Tutum-davranış ilişkisinde yeri olan bir faktör de tutumun ulaşılabilirliğidir. Tutumun ulaşılabilirliği; tutuma ilişkin bir bilginin zihne gelme çabukluğunu anlatmaktadır.

5. Farkındalık: Tutum-davranış ilişkisini etkileyen bir başka faktör de farkındalıktır. Farkındalık sözcüğü, kişilerin kendi tutum ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduklarını

belirtmek için kullanılan bir terimdir. Yüksek farkındalık, tutum-davranış ilişkisini güçlendirmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010).

2.3.3. Tutumların Ölçülmesi

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutumlarla ilişkin bilgi toplamada birbirinden farklı birçok yaklaşım izlenebilir: davranışın gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.), görüşme (mülakat), projektif teknikler. Bireyin belirli bir insan topluluğuna, bir nesneye, bir duruma, bir kuruma ya da bir olaya karşı tutumu farklı tekniklerle belirlendiğinde farklı sonuçlar elde edilebilir. Bir tutum öznesi içeren herhangi bir durumda bireyin davranışını (yaptığını, söylediğini, yazdığını, vb.) belirlemede en geçerli yol, söz konusu durumda bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Davranışın doğrudan gözlenmesi özellikle davranış bilimleri araştırmalarında önemli bir yer tutar. Davranışı doğrudan gözleme, bir tutum öznesine karşı gösterilen temsilci bir davranış örneklemini elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca, bazı durumlarda gözlem yapmak da olanaksızdır (Tezbaşaran, 2008).

Bireyin tutumlarını belirlemede yararlanılan projektif teknikte, genellikle cevaplayıcıya bir dizi resim gösterilir ve kendisinden her resim için bir öykü uydurması istenir. Cevaplayıcıya sunulan resimler belirsiz ise, bunlar çok değişik biçimlerde yorumlanabilir. Cevaplayıcı öyküsünde resmin konusu hakkındaki tutumlarını açığa vurur. Projektif tekniğin dayandığı temel sayıltı, test materyali herkes için aynı anlama gelmediği sürece, cevaplayıcının buna gösterdiği tepkilerin kendi ihtiyaçlarının ve materyalin içeriğine ilişkin tutumlarının bir yansıması olduğudur (Tezbaşaran, 2008).

Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır.

2.3.3.1. Tutum Ölçekleri

Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve gücünü belirlemek için kâğıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. Günümüzde tutum ölçekleri, diğer testler gibi, kâğıt kalem yerine bilgisayar aracılığı ile de uygulanabilmektedir. Bir tutum ölçeği, ölçülmek istenen tutum konusu (bir insan grubu, bir kurum ya da bir kavram, vb.) ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir.

Tutum ölçeklerinin bazı temel varsayımları vardır (Tavşancıl, 2010):

1. Süreklilik: Psikolojik ölçeklerle ölçülen özelliklerin sürekli değişken olduğu kabul edilir. Tutum ölçeklerinde tutum objesi ile ilgili en olumlu ile en olumsuz tutum arasında sonsuz dereceleme yapılabileceği ve bu nedenle ölçüm sonucunun süreklilik gösterdiği kabul edilmiştir.

2. Tek Boyutluluk: Ölçeğin yalnızca tek bir özelliği ölçmesi gerektiğini ifade etmektedir. Örneğin; bir cetvel sadece uzunluğu ölçer, ağırlık ölçmede kullanılamaz. Bilgisayarın yaygın kullanılmaya başlanmasıyla artık ölçülmek istenen psikolojik yapının kaç boyutlu olduğu saptanabilmekte ve dolayısıyla çok boyutlu ölçekleme teknikleri geliştirilebilmektedir. Çok boyutlu ölçeklemede her boyut kendi başına ölçülebilmekte ve dolayısıyla her bir boyut için tek boyutluluğun sağlanması gerekmektedir. Tek boyutluluk, ölçekteki maddelerin veya alt boyutların iç tutarlılıklarına bakılarak araştırılır.

3. Doğrusallık ve Eşit Aralıklar: Ölçeğin ölçüm sürekliliğini bir doğru çizgi biçiminde ölçmesi ve ilkece birbiriyle değiştirilebilir birimlerle gösterilen aralıklardan oluşması anlamına gelmektedir (Sencer, 1989).

4. Üretilebilirlik: Ölçekten elde edilen bilgilere dayanılarak yeni bilgilere ulaşılabilmesi anlamındadır.

Bu ölçekler farklı tekniklere dayalı olarak geliştirilebilir (Tezbaşaran, 2008). Standardize edilmiş bu ölçeklerden bazıları şunlardır:

1. Thurstone Ölçekleri (Eşit Görünen Aralıklar Tekniği)
2. Bogardus'un Toplumsal Uzaklık Ölçeği
3. Likert Ölçekleri (Toplamalı Sıralama Tekniği)

4. Guttman Ölçekleri (Birikimli Ölçekleme Tekniği)

5. Osgood Duygusal Anlam Ölçeği

Yapılacak olan araştırmada Likert tipi ölçek geliştirileceğinden, Likert tipi tutum ölçeğinden bahsedilecek, diğer ölçek çeşitlerine değinilmeyecektir.

2.3.3.2. Likert Tipi Tutum Ölçeği

Rensis Likert tarafından 1932’de geliştirilen Likert tipi tutum ölçeği, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanır. Burada birey, genel olarak, çeşitli özellikleri bakımından kendisini gözleyerek, kendisi hakkındaki gözlem sonuçlarını bildirir. Deneklerin ön plana alındığı ölçekleme yaklaşımının tipik bir örneği olan Likert ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireyler, verilen her anlatıma ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirtmektedir (Tavşancıl, 2014).

Bir yanıtlayıcı, dereceleme toplamları modeline dayalı olarak hazırlanan bir ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bu maddelerin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini bildirir (Tavşancıl, 2014). Ölçek puanı da bu derecelerin toplamından oluşur. Likert tipi ölçekler toplamlı ölçeklerin temel mantığına sahiptir. Böylesi bir ölçekten elde edilen ölçümlere “doğrusal bileşke” (linear composite) denir (Tezbaşaran, 2008). Tutumları ölçmek için hazırlanan ölçeklerin pek çoğu, her biri aynı tutumu ölçmek üzere hazırlanan madde havuzundan madde seçme yolu kullanılarak oluşturulan ölçeklerdir.

Likert tipi tutum ölçekleri, tutum ölçekleri içinde en çok kullanılanıdır. Bunun nedeni, Likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre daha kolay olması ve kullanılabilirliğinin de yüksek olmasıdır.

Likert ölçeğinin olumlu yönleri şunlardır (Baysal, 1981; Sencer ve Irmak, 1984):

1. Hazırlanması ve kullanılması kolaydır.
2. Likert ölçeğinde tutum ifadelerine yönelik sunulan seçeneklerle çeşitli katılma derecelerinin dile getirilmesi, daha fazla bilgi sağladığı gibi daha kesin ölçümlere olanak sağlamaktadır.

3. Likert ölçeğinde güvenilirlik oldukça yüksektir.
4. Likert ölçeğinde madde analizi yapıldığında tek boyutluluğa oldukça yaklaşılr.
5. Likert ölçeğinde bir ifade tutum konusuyla ilgili görünmese bile diğer ifadelerle yüksek ilişki gösterebilir. Ölçekteki ifade işe yarama derecesine bakılarak ve konu ile ilişkisi olan özellikler dikkate alınarak, dolaylı olarak hazırlanmaktadır. Bu da ölçeğin kullanılabilirliğini arttırmaktadır.
6. Likert ölçekleri çok çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilmekte, ayrıca tutumun ölçülebilen boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığı da sağlamaktadır.

Likert ölçeğinin olumsuz yönleri şunlardır (Baysal, 1981; Sencer ve Irmak, 1984):

1. Likert ölçeği bir sıralama ölçeğidir. Bu nedenle sıfır noktası yoktur. Bu ölçekle bireyleri tutumları bakımından sıralamak mümkünken, bir bireyin tutumunun diğerinden ne kadar olumlu ya da olumsuz olduğunu bulmak mümkün değildir. Tutumlar hesaplanırken ortaya yakın olanların yorumunu yazmak da zordur.
2. Likert ölçeklerinde farklı cevap ifadeleri aynı toplam puanı üretebildiğinden, puanlar cevaplayıcıların tutumu hakkında kesin değer belirtmemektedir. Bu durum ölçeğin üretebilirlik ilkesini karşılamamasına neden olmaktadır.
3. Likert ölçeği, puanların anlamlılığı açısından değerlendirildiğinde puanların mutlak değerinin oldukça az olduğu kabul edilir. Bunun nedeni, puanların yorumuna bakıldığında yandaşlık ya da karşıtlığın ölçülen kitleye oranını gösterdiği görülür.

Anderson Likert Tipi tutum ölçeği geliştirirken izlenmesi gereken sekiz basamağı aşağıdaki gibi sıralamıştır (Tavşancıl, 2014):

1. Tutum konusu ile ilgili olduğu kabul edilen olumlu ya da olumsuz yaklaşık 100 civarında tutum maddesi yazılır.
2. Yazılan bütün maddeler ön denemeden geçirilerek değerlendirilir. Bu ön denemede ölçeğin uygulandığı hakemler grubu, ölçeğin düzenlendiği benzer gruptan seçilmeli ve her madde olumlu, olumsuz yada nötr olarak değerlendirilmelidir.

3. Grubun çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmeyen maddeler ölçekten çıkarılır.
4. Kalan maddeler rastgele sıralanır.
5. Bu şekilde denemelik oluşturulan Likert ölçeği, ölçeğin geliştirileceği denek grubuna uygulanır. Güvenilir ve anlamlı sonuçların elde edilebilmesi için denemelik ölçeğin uygulanacağı denek sayısının, maddelerin sayısından en az beş kat fazla olması gerekir.
6. Her tutum maddesinden alınan puanla, bütün ölçekten alınan puan arasındaki ilişki katsayısı hesaplanır (madde analizi).
7. Madde analizi sonucunda tüm ölçek puanlarıyla, istatistiksel olarak manidar ilişki olmayan maddeler ölçekten çıkarılır.
8. Kalan maddeler ile ölçeğin son formu hazırlanır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri projesi ile ilgili yapılan araştırmalar şunlardır:

Emir ve Kaya, 2004 yılında Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sundukları "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmada, 2003-2004 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda pilot uygulamaya başlanılan okul meclisleri projesi ile ilgili olarak öğretmenlerin ne derecede bilgi sahibi olduğu ve okul projesinin okullarda uygulanmasının gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymak istemişlerdir. Bolu İl merkezinde okul meclisleri projesinin pilot uygulamasının gerçekleştirildiği okullarda görev yapan 104 öğretmen üzerinde yürütülen araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 26 maddelik anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretmenlerde demokrasinin ancak eğitim yoluyla verilebileceği fikri ağırlıktadır.
2. Öğretmenlerin önemli bir kısmı okul yöneticilerinin demokrasi eğitimi projesine yönelik hazır olmadıklarını belirtmiştir.

3. Öğretmenlerin demokrasi eğitimi okul projesinin uygulanmasına yönelik nitelik olarak hazır olup olmadıklarının nedenleri olarak yöneticilerden çekindiklerini, programı yetiştirme sıkıntısı yaşadıklarını, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

4. Öğretmenlere göre öğrenciler demokrasi eğitimi okul projesinin uygulanmasına hazırlar fakat sınıfların kalabalık olması, aile yapıları ve ekonomik nedenlerden dolayı okul projesinin uygulanmasında olumsuzluklar ortaya çıkabileceğini düşündükleri söylenilebilir.

5. MEB programının demokrasi eğitiminin gelişmesini yeterince kazandırıcı nitelikte olmadığı söylenilebilir.

6. Mevcut ders kitaplarının demokrasi eğitiminin uygulanmasına katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda; ders kitaplarının belirli kesimin elinde olması, içeriğinin sıkıcı ve yetersiz olması, gereksiz bilgilerle dolu olması ve tarih kitaplarının barışçıl olmaması nedenleriyle katkı sağlamadığı görüşü ağırlıklıdır.

7. Okul meclislerinin, öğrenciye paylaşmayı uygulamalı olarak öğretmesi, öğrenciyi seçme seçilme hakkının farkına vardırması, demokratik davranışlar kazandırması gibi nedenlerden dolayı okul meclislerinin oluşturulmasının gerekli olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

8. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri projeleri; demokrasi eğitiminin ilkelerine göre yapılırsa uzak ve yakın hedeflerine ulaşabilir.

Kıncal ve Uygun (2006), tarafından yapılan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışma Çanakkale ili merkez ilk ve orta öğretim kurumlarından müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir örneklem üzerinde gözlem ve görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Okullarda yapılan gözlemlerde ve gerçekleştirilen görüşmelerde projenin, yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Projenin amacı, öğrencilere hem demokrasiyi uygulamalı olarak öğretmek hem de okulda demokratik tutum ve davranışların gelişmesini sağlamak olarak algılanmaktadır.

3. Okul öğrencilerinin projenin amacı hakkındaki görüşleri ise, yaş düzeylerine göre farklı algılar taşımakla birlikte olumludur.

4. Araştırmacıların gözlemlerine göre okullarda görevli öğretmenler, proje hakkında öğrencileri bilgilendirmeye çalışmıştır. Ancak alt sınıftaki öğrencilerin, projenin amacı hakkında bilinçli algıları söz konusu değildir. Öğrenciler projeyi, genelde “seçme-seçilme” işlevi olarak algılamaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe demokratik değerlere ilişkin algılar da ön plana çıkmaktadır. Tüm öğrenciler, projenin amacını anlasalar da, anlamasalar da, okulda yapılan seçim atmosferinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

5. Okullarda projenin yürütülmesinde daha çok okul idaresi ve yönetimin görevlendirdiği öğretmenler etkin olmuştur.

6. Projenin seçim süreçleri dışında etkin olarak yürütülemediği, yönetici ve öğretmenlerin anlatılarında öne çıkan görüşlerdir. Araştırmacıların gözlemleri de öğretmenlerin bu görüşünü desteklemektedir. Seçim sürecinde heyecanlı bir çalışma yürütülmekte ve seçimlerin sonuçlarının belirlenmesiyle birlikte bu heyecan sönmektedir.

Araştırmacıların gözlemlerine ve okul personelinin anlatımına göre, projenin uygulanmasında karşılaşılan bazı sorunlar şöyle sıralanabilir:

1. Projenin finans boyutu düşünülmemiştir. Uygulamanın okullara bir maliyeti vardır. Ayrıca seçilen öğrenciler, okulla ilgili projelerini destekleyici kaynak sorunu yaşamaktadır.
2. Okul Öğrenci Meclisi toplantıları düzenli ve amacına uygun yapılamamaktadır.
3. “Öğrenci Kurulu” ile “Öğrenci Meclisi”nin işlevleri karıştırılmaktadır.
4. Büyük sınıflardan aday olan öğrencilerin seçilme ihtimalinin yüksekliği bazı öğrenciler tarafından bir eşitsizlik olarak görülmektedir.
5. Proje, seçim süreci ile sınırlı kalmaktadır.
6. Mekân yetersizliği yüzünden Okul Öğrenci Meclislerine uygun oda ya da salon tahsis edilememektedir.
7. Seçimlerde öğretmenler yanlılık içinde zaman zaman öğrencilerin tercihlerini etkileyebilmektedir.
8. Projenin yalnız okulla sınırlı olduğu algısı etkililiğini azaltmaktadır.

9. Seçim usulleri konusunda öğrencilerin yeterince bilgilanmemesi nedeniyle, yönergeye göre öğrencilerin yapacağı bazı işleri, öğretmenler üstlenmektedir.

10. Sınavlara (ÖSS, LGS), hazırlık nedeniyle temsilci öğrenciler (özellikle son sınıflardan seçilenler), Okul Meclisi çalışmalarına gereken ilgi ve önemi gösterememektedir.

11. Seçilebilmek için olmadık vaatlerde bulunan öğrencilere göz yumulması, onların demokrasi hakkında yanlış algılamalarına neden olabilmektedir.

12. Okul Öğrenci Meclisi'nin yapacakları konusunda okul yönetimine bağımlılığı, onların heyecanını kırmakta ve süreç içerisinde okul için bir şeyler yapma heyecanını söndürerek onları pasifleştirmektedir.

Metin (2006), “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileriyle çalışmış; projenin amaçlarına ve uygulamalarına ilişkin katılım düzeylerini tespit etmiştir. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçlarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenler, olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, okul yöneticilerinin katılım düzeyleri ile öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre, okul yöneticilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçlarına istatistiksel olarak öğretmenlerden daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür.

2. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin ilköğretim okullarında uygulanmasıyla ilgili olarak okul yöneticileri ve öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, okul yöneticilerinin katılım düzeyleri ile öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre, okul yöneticilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin uygulamalarına istatistiksel olarak öğretmenlerden daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir.

3. Okul yöneticilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçlarına katılma düzeyleriyle Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin uygulamalarına katılma düzeyleri arasında fark olduğu, aynı farkın öğretmenler açısından da benzerlik

gösterdiği görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenler, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin öğrencilerde demokrasi bilincini kalıcı hâle getirmek için uygun bir uygulama olduğunu ve projenin amaçlarına katıldıklarını belirtirken bu amaçları gerçekleştirmek için yapılan uygulamalarda bazı eksiklikler olduğunu düşünmektedirler.

Biçer (2007), “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Orta Öğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz” (Kütahya Örneği) adlı yüksek lisans tezinde, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin öğretmen görüşlerine yönelik cevaplarını incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmenlerin orta düzeyde kazandırdığı görüşünde oldukları saptanmıştır.
2. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen tutumların öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmenlerin çok kazandırdığı görüşünde oldukları saptanmıştır.
3. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmenlerin çok kazandırdığı görüşünde oldukları saptanmıştır.
4. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen becerileri, tutumları ve kazanımları öğrencilerine kazandırma düzeyine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
5. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen becerileri, tutumları ve kazanımları öğrencilerine kazandırma düzeyine ilişkin, branş değişkeni açısından, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
6. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen becerileri, tutumları ve kazanımları öğrencilerine kazandırma düzeyine ilişkin, mesleki kıdem değişkeni açısından,

öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

7. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen becerileri, tutumları ve kazanımları öğrencilerine kazandırma düzeyine ilişkin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

8. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilerde demokrasi kültürü oluşturma adına ortalama bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Doğan (2008)'in "Ankara İli İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'ne İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin; amaçlarına, uygulanmasına ve geliştirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında 554 öğretmen ve 36 okul yöneticisi olmak üzere toplam 590 katılımcıya ulaşılmıştır. Toplanan anketlerden kurallara uygun olan 583 tanesi analizlere dâhil edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen ve yöneticilerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ancak projenin uygulanmasına yönelik bazı aksaklıkları da dile getirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca projenin geliştirilmesine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları da ortaya çıkmıştır.

Çelikleş (2009)'un "Ortaöğretim Öğrencilerinin Etkili Okul Öğrenci Meclisi Algıları (Bakırköy İlçesi Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul öğrenci meclisi algılarının ne düzeyde olduğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İstanbul İli Bakırköy İlçesi'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7'si klasik Devlet Lisesi, 4'ü Özel Lise, 3'ü Anadolu Lisesi, 3'ü Meslek Lisesi olmak üzere toplam 17 ortaöğretim okulu ve bu ortaöğretim okullarında okul öğrenci meclislerine seçilmiş olarak görev yapan 340 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen "Etkili Okul Öğrenci Meclisi Algıları" adlı anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğrencilerin okul meclisleriyle ulaşılması hedeflenen amaçlara ulaştığı ve becerileri kazandığı görülmüştür.
2. Sınıf temsilciliği ve okul temsilciliği seçiminde önemli aksaklıkların olduğu tespit edilmiştir.
3. Okul meclisinin faaliyet alanı geniş olsa bile yeterli imkânların olmaması ve idarecilerin yeterince destek olmaması yüzünden öğrenciler okul meclisinin yeterince etkili olmadığını düşünmektedir.
4. Cinsiyet, yaş, sınıf ve okul meclisinde görev alıp almama değişkenlerine göre öğrenci görüşleri arasında istatistiksel anlam bulunmamıştır.

Özdemir (2009), “İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Katkısı (Kütahya Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin 8.sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada katkısının olup olmadığı sonucuna ulaşılmaya çalışılmıştır ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğrencilerin tümünün demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen kazanımları edindikleri söylenebilir.
2. Cinsiyete göre öğrencilerin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeylerine bakıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle kız öğrenciler kazanımların kazanılma düzeyi hakkında daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Özellikle demokrasi kültürü içerisindeki bireysel hak ve özgürlükler konusunda bilinçlenme ve haklarını bilme maddelerine yönelik kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin toplum ve aile içerisinde bireysel hak ve özgürlükler bakımından daha çok sorunla karşılaştıklarını göstermektedir.
3. Babanın eğitim durumuna göre demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
4. Annenin eğitim durumlarına göre Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile

hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılık bulunmuştur. Annenin eğitim durumu düştükçe kazanımları edinme düzeyi de artmaktadır. 5. Gelir durumuna göre demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Uyanık Ceylan (2009) tarafından yapılan "Ortaöğretim Kurumlarında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı yüksek lisans tezi, okullarda uygulanmakta olan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, 2008-2009 öğretim yılında Kırıkkale ili şehir merkezinde bulunan 23 okul meclis başkanı, 103 yönetim kurulu üyesi ve 422 seçmenden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonunda şu bilgiler elde edilmiştir:

1. Meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamaları ile demokrasi bilinci kazandıkları, haklarını öğrendikleri, hoşgörülü olmayı öğrendikleri, okullarda söz sahibi oldukları, oy kullanma bilinci kazandıkları, işbirliği ve sorumluluk bilinci kazandıkları görülmüştür.

2. Meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamaları aşamasında yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, seçim sürecinde sahip oldukları heyecanın seçimden sonra yok olduğu, seçimler sırasında oluşturulan kurulların görevlerini sağlıklı yaptıkları, seçimlerde öğretmen ve yöneticilerden herhangi bir baskı görmedikleri, seçim sürecinde yasaklara uydukları görülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin okullarda sistemli bir şekilde gelişerek devam etmesi, yapılan uygulamaların etkili bir şekilde yapılması, projeye ilgili olarak öğretmenlere yönelik eğitici faaliyetlerin artırılması şeklinde önerilere yer verilmiştir.

Yılmaz ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme protokolü veri toplama aracı olarak kullanılmış, verilerin analizi sonucu DEOMP'nin demokratik değerlerin ve yaşam tarzının tüm öğrencilere kazandırılması hedefini gerçekleştirmede yetersiz kaldığı, projenin etkisinin tüm

öğrencilerden ziyade okul meclis başkanlarıyla sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Projeden hedeflenen demokratik tutum, davranış ve becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda istenilen başarının yakalanamamış olmasının sebepleri olarak eğitim sistemi ve yönetimi, idareci ve öğretmenler, öğrenciler ve Türk aile ve toplum yapısından kaynaklanan çeşitli sorunlar tespit edilmiştir.

Sayın (2010) tarafından yapılan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi” adlı yüksek lisans tezi Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin uygulandığı bir ilköğretim okulunda, projenin uygulanması sürecini ve projenin demokratik siyasal kültür bağlamındaki işlevlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeye yönelik bütüncül tek durum desenine göre planlanan bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Araştırma sonucunda;

1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin okuldaki yetişkinlerde ve okul genelinde demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamında katkıları ile ilgili öğretmen/yönetici algılarının öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür.
2. Erkek öğretmen ve erkek öğrenciler projenin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönündeki katkı düzeyini daha yüksek algılayarak, öğretmenlerin projenin okullarında demokratik siyasal kültürü geliştirmeye katkı düzeyine yönelik algılarında mesleki kıdemlerine, branşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olmamıştır.
3. 13-14 yaş grubundaki 7-8.sınıf öğrencileri ise sınıf temsilcisi ve okul meclisi çalışmalarının okulda demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamındaki katkılarını en olumlu algılayan öğrenciler olmuştur.
4. Araştırma öğretmenlerin okul idarecilerini, öğrencilerin ise öğretmenlerini DEOMP ile ilgili bilgilendirme ve rehberlik etkinlikleri açısından yetersiz algıladığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin uygulama sürecinde görev alan öğretmen ve yöneticilerin tutum, davranış ve uygulamalarıyla ilgili algıların daha olumlu olduğu görülmüştür.

5. Okulun fiziksel olanaklarının yeterli olduğunu düşünen katılımcılar, DEOMP'nin okullarında herhangi bir baskı ve yönlendirme olmadan, demokratik bir süreç içinde uygulandığı, sandık kurulunda görevli öğretmen ve öğrencilerin objektif, hiçbir öğrenciyi birbirinden ayırmadan eşit mesafede davrandıkları konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu araştırmanın okul ve sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular, genel olarak projenin okulda yürütülme sürecinin DEOMP yönergesi ile uyumlu olduğunu göstermiş, hem seçmenlerin hem de adayların genel olarak heyecanlı olduğu ve seçimlerin olumlu bir havada geçtiği görülmüştür.

Gömlüksiz, Kan ve Cüro (2010)'nun yaptığı "İlköğretimde Demokrasi Eğitimine Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği)" adlı araştırmanın amacı ilköğretim okullarında uygulanan okul öğrenci meclislerinin etkililik düzeyine ilişkin öğretmenlerin ve okul öğrenci meclisi üyesi olan öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından 20 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada 245 öğrenci ve 199 öğretmen yer almıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul öğrenci meclisi uygulamaları araştırma kapsamındaki öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkili bulunmuştur. Her iki grupta yer alan katılımcılar bu uygulamayı daha etkili bulmaktadırlar. Bu durum okul öğrenci meclisi uygulamalarının öğrencilerin kendilerini ifade edebilme ortamı sağlamasına ve bunun da kendilerini memnun ettiği sonucuna bağlanabilir.

2. Araştırma kapsamındaki farklı sosyo-ekonomik düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul öğrenci meclisi uygulamalarına ortak bakış açısıyla yaklaştıkları ve uygulamaları etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin özellikle kendilerini ilgilendiren toplantılarda söz sahibi olma, seçme, seçilme ve oy verme gibi haklarını kullanma gibi doğrudan kendilerini ifade etmeye dönük hususlarda okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre görüş farklılıklarının bulunduğu ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik düzey düştükçe söz konusu durumlara ilişkin olarak okul meclisi uygulamasının etkililiği daha fazla vurgulanmıştır. Araştırmaya kapsamındaki öğretmenlerin ise okulların sosyo-ekonomik durumları fark etmeksizin bu uygulamayı oldukça etkili buldukları ortaya çıkmıştır.

3. Okul öğrenci meclislerinin öğrenci–öğretmen arasında olumlu iletişim kanallarının gelişmesine katkıda bulunduğu sonucu ele edilmiştir.
4. Okul öğrenci meclisi uygulamaları ile öğrencilerin karar süreçlerine katılma fırsatlarını elde ederek, çeşitli konularda söz hakkı elde etme ve bunu kullanma şansını elde ettikleri araştırma ile belirlenen bir başka durum olmuştur.
5. Okul öğrenci meclisi uygulamalarının hem öğrencilerin kendileri arasında hem de öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliği içinde olmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksüz ve Cüro (2011) tarafından yapılan "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Okul Öğrenci Meclisleri" isimli çalışmada amaç, ortaöğretim kurumlarında uygulanan okul öğrenci meclislerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında 1185 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler 20 maddelik Likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öğrenci meclisi uygulamalarının öğrencilerde seçme-seçilmenin önemini kavramalarına katkıda bulunduğu, onların karar verme becerilerini geliştirdiği, okul ortamında sahip oldukları hakları öğrenme fırsatı verdiği belirlenmiştir. İletişim kurmada öğrenci görüşlerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre değiştiği belirlenmiştir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla iletişim kurma şansı edinmektedirler. Meslek lisesi öğrencileri Anadolu ve Genel lise öğrencilerine göre iletişimi geliştirmede öğrenci meclislerini daha etkili bulmuşlardır.

Genç, Güner, Pala, ve Acar Kocaoğlu (2011)'nin "İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" adlı araştırmalarında 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında, Marmara Bölgesi'ndeki iki ilin (İstanbul ve Çanakkale) ilköğretim öğrencilerinin "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"ne ilişkin görüşleri incelenmektedir. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile "öğrencilerin cinsiyetleri" arasında kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin yürütülmesine ilişkin görüşleri, "öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları" değişkenine göre incelendiğinde, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin görüşleri ile anneleri üniversite mezunu olan

öğrencilerin görüşleri arasında, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Genç ve Güner (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’ne Yönelik Görüşleri (Çanakkale İli Örneği)” adlı çalışmada ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, demokratik yaşam tarzının bir provası niteliğinde olan ve ilköğretim okullarında uygulanan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, öğrenim durumu ve meslekî kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Güven, Çam ve Sever (2013), “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada projenin geleceğin öğretmen adaylarının ve bu adayları yetiştiren öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi’nde öğrenim gören ve projenin okul içi uygulamalarında aktif görev alan yedi öğrenci ve projenin uygulanmasına rehberlik eden altı öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin projeye yönelik olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte, temel olarak yeterli bilgiye sahip olmama ve kimi öğretmenlerden dolayı projeye gereken önemi göstermemelerinden kaynaklı benzer sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu araştırmada öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumları var olan şekliyle saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan tutumun bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de ilişki olarak sınımlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken örneklemin evreni temsil edebilmesi için İstanbul ilinin Avrupa ve Anadolu yakasından eşdeğer ilçelerden 3'er ilçe belirlenmiştir. Avrupa yakasında Şişli, Sarıyer, Kağıthane; Anadolu yakasında Kadıköy, Üsküdar, Maltepe ilçelerinin her birinden 1'i imam hatip ortaokulu olmak üzere 2'ser resmî ortaokul kolay ulaşılabilirliğine göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının olmadığı durumlarda yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçtiği örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Seçilen okullar araştırmacının Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin nasıl uygulandığıyla ilgili bir fikrinin olmadığı tipik devlet okullarıdır. Ortaokulların 5-6-7-8. sınıflarından ve imam hatip ortaokullarının 5-6-7. sınıflarından (imam hatip ortaokulları 2012-2013 eğitim öğretim yılında açıldıklarından 8. sınıfları yoktur) 900 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 3.1’de örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	457	50.8
	Erkek	443	49.2
	Toplam	900	100.0
Sınıf	5. sınıf	290	32.2
	6. sınıf	320	35.6
	7. sınıf	199	22.1
	8. sınıf	91	10.1
	Toplam	900	100.0
Yaş	10	23	2.6
	11	276	30.7
	12	283	31.4
	13	205	22.8
	14	102	11.3
	15	11	1.2
	Toplam	900	100.0
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	424	47.1
	Ortaokul	476	52.9
	Toplam	900	100.0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 457’si (%50.8) kız, 443’ü (%49.2) ise erkek; 290’ı (%32.2) 5. sınıf, 320’si (%35.6) 6. sınıf, 199’u (%22.1) 7. sınıf ve 91’i (%10.1) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 23’ünün (%2.6) on, 276’sının (%30.7) on bir, 283’ünün (%31.4) on iki, 205’inin (%22.8) on üç, 102’sinin (%11.3) on dört ve 11’inin (%1.2) on beş yaşında olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 424’ü (%47.1) imam hatip ortaokulu, 476’sı (%52.9) ortaokul öğrencisidir.

Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için ayrı bir örneklem kullanılmıştır. Bu örneklem grubu İstanbul ili Şişli ilçesinden kolay ulaşılabilirliğine göre seçilen 3 ortaokulda öğrenim gören farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerden oluşmuştur. Ayrıca Şişli ve Gazi Osman Paşa ilçelerindeki 2 farklı imam hatip ortaokulundan 1’er sınıfın da dahil edildiği, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı bu örneklem grubu

376 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 3.2’de bu örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	191	50.8
	Erkek	185	49.2
	Toplam	376	100.0
Sınıf	5. sınıf	87	23.1
	6. sınıf	83	22.1
	7. sınıf	102	27.1
	8. sınıf	104	27.7
	Toplam	376	100.0
Yaş	10	9	2.4
	11	81	21.5
	12	86	22.9
	13	100	26.6
	14	88	23.4
	15	11	2.9
	16	1	0.3
	Toplam	376	100.0
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	41	10.9
	Ortaokul	335	89.1
	Toplam	376	100.0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ölçek geliştirme aşamasında kullanılan örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 191’i (%50.8) kız, 185’i (%49.2) ise erkek; 87’si (%23.1) 5. sınıf, 83’ü (%22.1) 6. sınıf, 102’si (%27.1) 7. sınıf ve 104’ü (%27.7) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 9’u (%2.4) on, 81’i (%21.5) on bir, 86’sı (%22.9) on iki, 100’ü (%26.6) on üç, 88’i (%23.4) on dört, 11’i (%2.9) on beş ve 1’i (%0,3) on altı yaşındadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 41’i (%10.9) imam hatip ortaokulu, 335’i (%89.1) ortaokul öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik özelliklerini saptamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan 8 maddelik bir “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi

Formu'nda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf seviyeleri, yaşları, okul türü, okul veya sınıf temsilcisi olup olmadıkları, sınıf temsilciliğine aday olup olmadıkları, aile ortamlarını ne derece demokratik buldukları ve öğretmenlerini ne derece demokratik buldukları sorulmuştur. Öğrencilerden “okul veya sınıf temsilcisi olup olmadıkları” ve “sınıf temsilciliğine aday olup olmadıkları” na yönelik sorulara “Evet” veya “Hayır” şeklinde cevap vermeleri istenirken, “aile ortamlarını ve öğretmenlerini demokratik bulma”ya ilişkin sorulara “Hiç Demokratik Değil”, “Az Demokratik”, “Orta Derecede Demokratik”, “Oldukça Demokratik” ve “Tamamen Demokratik” seçeneklerinden kendilerine en uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.1. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen “Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği [OMTÖ]” likert tipi bir ölçek olarak düzenlenmiştir. OMTÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ayırt edicilik geçerliği, iç tutarlılık ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

3.3.1.1. İçerik (Kapsam) Geçerliğine İlişkin Çalışmalar

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak literatür taranarak Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönetmeliği ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 30 kişilik bir öğrenci grubundan okul öğrenci meclisleri ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiş, toplanan kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak tutum konusuyla ilgili olduğu kabul edilen maddeler hazırlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda okul öğrenci meclisleriyle ilgili olumlu ve olumsuz tutum ifadeleriyle 93 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek taslağının kapsam geçerliliğini sağlamak ve deneme ölçeğine son halinin verilebilmesi amacıyla her bir ifadenin okul meclislerine ilişkin bir tutum ifadesi olup olamayacağı, tutum ifadesi ise olumlu mu yoksa olumsuz mu tutum ifadesi olduğu, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinden hangisini yansıttığının belirlenmesi bölümlerini içeren bir “uzman görüş formu” hazırlanarak 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru uzmanlar; Eğitim Fakültelerinden

tutumla ilgili araştırmalar yapmış olan 1 öğretim üyesi ve 2 araştırma görevlisidir. Ayrıca 1 Türkçe öğretmeninden de ölçeği dilin kullanımı yönünden incelemesi istenmiştir. Bunlara ek olarak 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik bir öğrenci grubuna ön uygulama yapılmış ve öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği madde olup olmadığı sorulmuş, ölçeğin yaklaşık uygulama süresi gözlenmiştir. Ön uygulama ve uzman geri bildirimleri sonrasında tutum ifadesi olmadığı belirtilen maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler üzerinde değişiklikler yapılmış ve deneme ölçeğine son hali verilmiştir. 36'sı olumlu 37'si olumsuz 73 maddeden oluşan 5'li likert tipine göre hazırlanan deneme ölçeğinde, "Hiç Katılmıyorum (1) – Az Katılmıyorum (2) – Orta Derecede Katılmıyorum (3) – Çok Katılmıyorum (4) – Tamamen Katılmıyorum (5)" şeklindeki dereceleme sistemi kullanılmıştır.

Ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeğin okullarda uygulaması için gerekli izinler alınmış, ölçek şişli'deki 3 ortaokulda ve biri şişli, biri Gazi Osman Paşa ilçelerindeki 2 imam hatip ortaokulu sınıfında 427 öğrenciye uygulanmıştır. Değerlendirmeye uygun bulunan 376 ölçek SPSS 15.0 paket programı ile analize tabi tutulmuş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

3.3.1.2. Yapı Geçerliğine İlişkin Çalışmalar

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerini tespit ederek boyutlara ayırmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır.

Deneme ölçeğini oluşturan 73 madde üzerinden faktör analizine başlanmıştır. Elde edilen verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile incelenmiştir. KMO değeri, örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için bir ölçüttür. Bulunan değer 1'e yaklařtıķa mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2014). Yapılan analiz sonucunda Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği'ne ilişkin KMO değeri .902 bulunmuştur. Faktör analizinin test edilebilmesi için bir diğer varsayım olan Barlett Küresellik testi ise, değerşenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun

olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutum ölçeğine ilişkin yapılan Barlett testi sonucunda ($p=.000<.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Hem KMO hem de Bartlett testi sonucu verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

İlk aşamada Eigen 1.5 ve faktör yükü .45 kabul edilerek faktör analizine başlanmıştır. Bu aşamada 7 faktörlü ve toplam varyansın %40.726'sının açıklandığı bir yapı çıkmıştır. Birinci aşama sonunda .45 faktör yükünün altında kalan ve birden fazla faktörde binişik olan 33 madde (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 24, 28, 30, 31, 41, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 58, 63, 66, 72, 73) ölçekten çıkartılarak faktör analizi aynı şartlar altında (eigen 1.5 ve madde faktör yükü .45) tekrarlanmıştır. İkinci aşamada 4 faktörlü ve toplam varyansın %42.162'sinin açıklandığı bir yapıya ulaşılmıştır. İkinci aşamada da faktör yükü .45'in altında kalan 7 madde (11, 18, 43, 50, 51, 61, 69) ölçekten çıkartılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Üçüncü aşamada yine 4 faktörlü ve toplam varyansın %46.155'inin açıklandığı bir yapıya ulaşılmıştır. Üçüncü aşama sonunda da birden fazla faktörde binişik olan 40. madde elenerek tekrar edilen faktör analizi ile son ve dördüncü aşamada 4 faktörlü ve toplam varyansın %46.874'ünün açıklandığı bir yapıya ulaşılmıştır. Her aşamada KMO ve Bartlett testleri faktör analizi yapmaya uygun değerler vermiştir. Son ve dördüncü aşamada KMO değeri .917 ve Bartlett testi sonucu ($p=.000<.05$) değişkenler arası ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır.

Okul öğrenci meclisine yönelik tutum ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde, öz değeri 1.5'ten büyük faktörlerin alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına (binişik madde olmamasına) dikkat edilmiştir. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeğinin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda oluşan faktörler, madde faktör yükleri, faktör öz değerleri ve her bir faktörün varyans yüzdesi Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Okul Öğrenci Meclisine İlişkin Tutumların Belirlenmesine Yönelik Ölçek Çalışmasının Faktör Yapısı

Faktörler	Madde No* (Madde havuzu)	Madde No* (Ölçeğin son hali)	Faktör Yükü	Faktör Öz değeri	Varyans Yüzdesi (%)
Faktör 1: Demokratik kazanımlar	62	31	.696	6.638	21.414
	70	23	.686		
	45	16	.674		
	59	7	.672		
	33	8	.660		
	64	1	.652		
	57	24	.642		
	56	25	.640		
	27	9	.630		
	68	19	.626		
	36	20	.605		
	32	30	.592		
	39	12	.584		
	37	2	.499		
	25	15	.493		
	12	27	.487		
5	4	.474			
Faktör 2: İşe yararlılık	34	10	.687	3.503	11.299
	21	18	.657		
	29	28	.654		
	23	11	.638		
	19	22	.613		
	67	32	.574		
	22	6	.550		
Faktör 3: Görev alma	65	26	.745	2.196	7.084
	14	14	.697		
	60	3	.536		
	35	21	.507		
	71	17	.485		
Faktör 4: Cinsiyete dayalı önyargılar	52	5	.808	2.194	7.077
	26	13	.802		
	42	29	.772		
Toplam					46.874

*Madde havuzundaki maddeler için EK 1'e; ölçeğin son halindeki maddeler için EK 2'ye bakınız.

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi faktör analizi sonucunda değişkenler, toplam açıklanan varyansı %46.874 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçeği oluşturan 32 maddeye ilişkin faktör yükleri .474 ile .808 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin 17'si (1, 2, 4, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 30, 31) birinci faktörde, 7'si (6, 10, 11, 18, 22, 28, 32) ikinci faktörde, 5'i (3, 14, 17, 21, 26) üçüncü faktörde ve 3'ü (5, 13, 29) dördüncü

faktörde toplanmıştır (Burada belirtilen madde numaraları Ek 2’de yer alan ölçeğin son halindeki numaralardır). Ulaşılan varyans oranları ne kadar yüksekse ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edildiği (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; akt. Tavşancıl, 2014) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Birinci faktör “Demokratik Kazanımlar” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında okul öğrenci meclislerinin öğrencilerde bireysel ve toplumsal açılardan kazandırdığı demokratik değerlerle ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu faktör belirtilen tanımlama kapsamında okul öğrenci meclislerinin kazandırdığı demokratik değerlere ilişkin tutumları ölçmektedir.

İkinci faktör “İşe Yararlılık” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında okullarda kurulan okul öğrenci meclislerinin işe yarayıp yaramadıkları ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu faktör okul öğrenci meclislerinin işe yararlılığına ilişkin tutumları ölçmektedir.

Üçüncü faktör “Görev Alma” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında öğrencilerin okul öğrenci meclislerinde sınıf temsilcisi, okul meclis başkanı vb. olarak görev alma istekleriyle ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu faktör okul öğrenci meclislerinde görev almaya ilişkin tutumları ölçmektedir.

Dördüncü faktör “Cinsiyete Dayalı Önyargılar” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında okul öğrenci meclislerinde kız öğrencilerin yer almasıyla ilgili olabilecek önyargı ifadeleri bulunmaktadır. Bu faktör öğrencilerin okul öğrenci meclislerinde cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumlarını ölçmektedir.

3.3.1.3. Ayırt Edicilik Geçerliğine İlişkin Çalışmalar

OMTÖ’nün ayırt ediciliği ölçeğe alınan her madde için ayrı ayrı ve OMTÖ toplam puanı ve alt ölçeklerin toplam puanları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Puanlama yapıldıktan sonra her bir madde için puanlar en yüksekten en düşüğe sıralanmıştır. Yüksek puanlar ucundan %27 (n=102)’si “üst çeyrek”, düşük puanlar ucundan %27 (n=102)’si “alt çeyrek” gruplarını oluşturacak şekilde ayrıldıktan sonra iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 3.4. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Geçerliğini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						t	p
1	Üst Çeyrek	102	4.73	.45	.04	50.92	.000
	Alt Çeyrek	102	1.38	.49	.05		
2	Üst Çeyrek	102	4.71	.46	.05	57.74	.000
	Alt Çeyrek	102	1.21	.41	.04		
3	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	37.83	.000
	Alt Çeyrek	102	2.02	.80	.08		
4	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	41.44	.000
	Alt Çeyrek	102	1.83	.77	.08		
5	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	35.43	.000
	Alt Çeyrek	102	2.07	.84	.08		
6	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	38.57	.000
	Alt Çeyrek	102	1.75	.85	.08		
7	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	70.35	.000
	Alt Çeyrek	102	1.50	.50	.05		
8	Üst Çeyrek	102	4.87	.34	.03	61.60	.000
	Alt Çeyrek	102	1.33	.47	.05		
9	Üst Çeyrek	102	4.75	.44	.04	52.07	.000
	Alt Çeyrek	102	1.37	.49	.05		
10	Üst Çeyrek	102	4.97	.17	.02	95.58	.000
	Alt Çeyrek	102	1.16	.37	.04		
11	Üst Çeyrek	102	4.54	.50	.05	71.36	.000
	Alt Çeyrek	102	1.00	.00	.00		
12	Üst Çeyrek	102	4.71	.43	.04	57.74	.000
	Alt Çeyrek	102	1.21	.47	.05		
13	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	33.52	.000
	Alt Çeyrek	102	2.03	.90	.09		
14	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	109.33	.000
	Alt Çeyrek	102	1.15	.36	.04		
15	Üst Çeyrek	102	4.76	.43	.04	60.37	.000
	Alt Çeyrek	102	1.22	.41	.04		
16	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	51.75	.000
	Alt Çeyrek	102	1.60	.66	.07		
17	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	40.98	.000
	Alt Çeyrek	102	1.77	.79	.08		
18	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	41.54	.000
	Alt Çeyrek	102	1.75	.79	.08		
19	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	71.36	.000
	Alt Çeyrek	102	1.46	.50	.05		
20	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	47.90	.000
	Alt Çeyrek	102	1.74	.69	.07		
21	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	51.70	.000
	Alt Çeyrek	102	1.62	.66	.07		
22	Üst Çeyrek	102	4.94	.24	.02	93.91	.000
	Alt Çeyrek	102	1.13	.34	.03		
23	Üst Çeyrek	102	4.85	.36	.04	56.22	.000
	Alt Çeyrek	102	1.44	.50	.05		
24	Üst Çeyrek	102	4.88	.32	.03	57.94	.000
	Alt Çeyrek	102	1.46	.50	.05		
25	Üst Çeyrek	102	4.87	.34	.03	56.57	.000
	Alt Çeyrek	102	1.49	.50	.05		

Madde	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						t	p
26	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	82.22	.000
	Alt Çeyrek	102	1.25	.46	.05		
27	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	44.69	.000
	Alt Çeyrek	102	1.89	.70	.07		
28	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	48.69	.000
	Alt Çeyrek	102	1.58	.71	.07		
29	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	30.67	.000
	Alt Çeyrek	102	2.28	.89	.09		
30	Üst Çeyrek	102	4.76	.43	.04	50.36	.000
	Alt Çeyrek	102	1.48	.50	.05		
31	Üst Çeyrek	102	4.80	.40	.04	70.14	.000
	Alt Çeyrek	102	1.14	.35	.03		
32	Üst Çeyrek	102	5.00	.00	.00	76.03	.000
	Alt Çeyrek	102	1.36	.48	.05		

Tablo 3.4' e göre okul öğrenci meclisi tutum ölçeğini oluşturan maddelerin ayırt edicilik geçerliğini belirlemek amacıyla her madde için üst çeyrek ve alt çeyrek grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır. Yapılan bağımsız grup t testine göre her bir madde için üst çeyrek puanları ile alt çeyrek puanları $p < .01$ düzeyinde anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Buradan ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir.

Toplam puanlar üzerinden yapılan analiz için ise; puanlama yapıldıktan sonra veriler toplam puana göre en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Sıralanan veriler, yüksek puanlar ucundan %27 (n=102)'si "üst çeyrek", düşük puanlar ucundan %27 (n=102)'si "alt çeyrek" gruplarını oluşturacak şekilde ayrıldıktan sonra iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 3.5. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Ayırt Edicilik Geçerliğini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Üst Çeyrek	102	72.78	5.98	0.59	34.44	202	.000
	Alt Çeyrek	102	37.18	8.56	0.85			
İşe Yararlılık	Üst Çeyrek	102	30.82	2.58	0.26	36.58	202	.000
	Alt Çeyrek	102	13.95	3.88	0.38			
Görev Alma	Üst Çeyrek	102	22.88	1.68	0.17	38.26	202	.000
	Alt Çeyrek	102	11.37	2.53	0.25			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Üst Çeyrek	102	15.00	0.00	0.00	39.82	202	.000
	Alt Çeyrek	102	7.37	1.93	0.19			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	Üst Çeyrek	102	134.44	10.01	0.99	30.78	202	.000
	Alt Çeyrek	102	81.11	14.35	1.42			

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, OMTÖ puanlarının ayırt ediciliğini belirlemek üzere üst çeyrek ve alt çeyrek puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre demokratik kazanımlar [$t= 34.44$; $p<.01$] işe yararlılık [$t= 36.58$; $p<.01$] görev alma [$t= 38.26$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [$t= 39.82$; $p<.01$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 30.78$; $p<.01$] alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre ölçeğin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumu yüksek olan öğrenciler ile tutumu düşük olan öğrencileri ayırt edebildiği söylenebilir.

3.3.1.4. İç Tutarlılığı Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

Öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınaması için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3.6. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının İç Tutarlılık Katsayıları

	Geçerlik-Güvenilirlik çalışmaları kapsamındaki iç tutarlılık katsayıları (n: 376)	Araştırma kapsamındaki iç tutarlılık katsayıları (n: 900)
Demokratik Kazanımlar	.906	.923
İşe Yararlılık	.803	.793
Görev Alma	.662	.729
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	.750	.760
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	.903	.924

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, OMTÖ toplam puanlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .903 olarak bulunmuş olup alt boyutlar için gerekli güvenilirlik değerlerinin de iyi seviyede olduğu görülmüştür. Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı .906, ikinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı .803, üçüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı .662, dördüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı .750 olarak elde edilmiştir.

Geliştirilen 32 maddelik ölçme aracının uygulanması sonucunda elde edilen verilerle yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .924 olarak bulunmuştur. Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı .923, ikinci alt boyut

için güvenilirlik katsayısı .793, üçüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı .729 ve dördüncü alt boyut için .760 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığı söylenebilir. Ölçekte yer alan madde faktörlerinin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerlerinin ölçeğin güvenilirlik katsayısını yansıttığı görülmektedir.

3.3.1.5. Güvenirlğe İlişkin Çalışmalar (Test Tekrar Test)

Okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumların belirlenmesine yönelik geliştirilen 32 maddelik ölçeğin zamana göre değişmezliğini sınamak için test tekrar test yöntemi kullanılarak iki ölçüm arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Test tekrar test yönteminde aynı ölçme aracı aradan belli bir süre geçtikten sonra aynı gruba uygulanır ve iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki ilişkiye bakılır. Bu yöntemde iki uygulama arasında geçecek zamanın ölçülen özellik bakımından cevaplayıcıların önemli ölçüde değişmelerine yetmeyecek kadar uzun, birinci uygulamadaki cevaplarını hatırlayacakları kadar kısa olmaması önemlidir. İki uygulama arasındaki süre ölçülen özelliğe göre de değişebilmekle birlikte genellikle iki-üç hafta ile dört-altı hafta arasında bir süre yeterli olabilmektedir (Tavşancıl, 2014).

Test tekrar test yönteminin birinci uygulaması için ölçek geliştirme aşamasında çalışma grubunda olmayan araştırmacının kolay ulaşabildiği altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 48 öğrenciye okul öğrenci meclisleri tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerden isimlerini yazmaları istenmiştir. Aynı gruba ikinci uygulama üç hafta sonra yapılmış ve isim eşleştirmeleri sonucunda 35 çift veri değerlendirmeye uygun görülmüştür. Elenen ölçekler isim yazmayan veya işaretlenmemiş madde olan ölçeklerdir.

İki uygulamanın yanıt ortalamaları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımlı örnekler t- testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.7’de sunulmuştur. Okul öğrenci meclislerine ilişkin tutum alt ölçek ve toplam puanlarının test-tekrar test güvenilirliği “bağımlı örnekler t-testi” ile araştırıldığında hem toplam, hem alt ölçek puanlarının zamana bağlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının Test-Tekrar Test Güvenilirliği Bağımlı Örnekler t-test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Öntest	35	62.43	10.25	1.73	2.02	34	.052
	Sontest	35	60.00	11.83	2.00			
İşe Yararlılık	Öntest	35	28.69	4.68	0.79	1.74	34	.091
	Sontest	35	28.11	4.63	0.78			
Görev Alma	Öntest	35	20.14	4.12	0.70	.54	34	.595
	Sontest	35	19.89	4.75	0.80			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Öntest	35	12.77	0.00	0.53	.90	34	.376
	Sontest	35	12.43	1.93	0.46			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	Öntest	35	123.46	16.01	2.71	1.98	34	.056
	Sontest	35	120.23	17.79	3.00			

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi demokratik kazanımlar [t= 2.02; p>.05], işe yararlılık [t= 1.74; p>.05], görev alma [t= .54; p>.05], cinsiyete dayalı önyargılar [t= .90; p>.05] alt boyutlarında ve toplamda [t= 1.98; p>.05] olduğundan katılımcıların ölçeğe vermiş oldukları yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

İki uygulama arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 3.8. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği Puanlarının Test-Tekrar Test Güvenilirliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar	N	Korelasyon (r)	P
Demokratik kazanımlar	35	.801	.000
İşe yararlılık	35	.913	.000
Görev alma	35	.805	.000
Cinsiyete dayalı önyargılar	35	.707	.000
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	35	.842	.000

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, iki uygulama arasındaki OMTÖ toplam puanı ve alt ölçek puanları arasındaki ilişki katsayılarının r=0.707 (Cinsiyete dayalı önyargılar) ile r=0.913 (İşe yararlılık) arasında değiştiği ve p<.01 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin çalışmada kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir.

3.3.1.6. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği'nin Puanlandırılması

Demokratik kazanımlar, İşe yararlılık, Görev alma ve Cinsiyete dayalı önyargılar olmak üzere dört alt boyuttan oluşan Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği puanlandırılırken toplam puanlar göz önünde bulundurulmuştur.

Demokratik kazanımlar alt boyutunu oluşturan 1, 2, 4, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 30 ve 31. maddeler puanlanırken her madde için Tamamen Katılıyorum= 5 puan, Çok Katılıyorum= 4 puan, Orta Derecede Katılıyorum= 3 puan, Az Katılıyorum= 2 puan ve Hiç Katılmıyorum= 1 puan olacak şekilde 5'li likert tipi dereceleme göre değerlendirilmiş ve demokratik kazanımlar alt ölçek toplam puanı buna göre belirlenmiştir.

İşe yararlık alt boyutunu oluşturan 6, 10, 11, 18, 22, 28 ve 32. maddeler tersine dönmüş maddeler oldukları için Tamamen Katılıyorum= 1 puan, Çok Katılıyorum= 2 puan, Orta Derecede Katılıyorum= 3 puan, Az Katılıyorum= 4 puan ve Hiç Katılmıyorum= 5 puan olacak şekilde puanlandırılmış ve işe yararlılık alt ölçek toplam puanı buna göre hesaplanmıştır.

Görev alma alt boyutunu oluşturan 3, 14, 17, 21 ve 26. maddeler tersine dönmüş maddelerdir ve her madde için Tamamen Katılıyorum= 1 puan, Çok Katılıyorum= 2 puan, Orta Derecede Katılıyorum= 3 puan, Az Katılıyorum= 4 puan ve Hiç Katılmıyorum= 5 puan olacak şekilde puanlandırılmış ve görev alma alt ölçek toplam puanı buna göre hesaplanmıştır.

Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunu oluşturan 5, 13 ve 29. maddeler de tersine dönmüş maddeler olduğundan Tamamen Katılıyorum= 1 puan, Çok Katılıyorum= 2 puan, Orta Derecede Katılıyorum= 3 puan, Az Katılıyorum= 4 puan ve Hiç Katılmıyorum= 5 puan olacak şekilde puanlandırılmış ve cinsiyete dayalı önyargılar alt ölçek toplam puanı buna göre belirlenmiştir. Böylece tüm alt boyutlardan alınan puan yükseldikçe tutumun yükseldiği kabul edilmiştir.

Araştırmada ölçekten elde edilebilecek en yüksek ve en düşük puanlar dikkate alınarak tutum çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük şeklinde beş gruba ayrılmıştır. Alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanlardan en düşük puanlar

çıkarılmış, bulunan puanların beşe bölünmesi ile kesim noktaları elde edilmiştir. Bulunan puan aralıkları ile ilgili bilgiler Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. OMTÖ ve Alt Boyutları İçin Belirlenen Puan Aralıkları

	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Demokratik Kazanımlar	17.00-30.60	30.61-44.20	44.21-57.80	57.81-71.40	71.41-85.00
İşe Yararlılık	7.00-12.60	12.61-18.20	18.21-23.80	23.81-29.40	29.41-35.00
Görev Alma	5.00-9.00	9.01-13.00	13.01-17.00	17.01-21.00	21.01-25.00
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	3.00-5.40	5.41-7.80	7.81-10.20	10.21-12.60	12.61-15.00
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	32.00-57.60	57.61-83.20	83.21-108.80	108.81-134.40	134.41-160.00

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi demokratik kazanımlar alt boyutunda puanlar 17 ile 30.06 arasında değişiyorsa çok düşük, 30.61 ile 44.20 arasında ise düşük, 44.21 ile 57.80 arasında ise orta düzeyde, 57.81 ile 71.40 arasında ise yüksek ve 71.41 ile 85 arasında ise çok yüksek tutum belirtmektedir. Puan arttıkça öğrencilerin okul öğrenci meclislerinin demokratik kazanımlarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde arttığı düşünülmektedir.

İşe yararlılık alt boyutunda puanlar 7 ile 12.60 arasında ise çok düşük, 12.61 ile 18.20 arasında ise düşük, 18.21 ile 23.80 arasında ise orta düzeyde, 23.81 ile 29.40 arasında ise yüksek ve 29.41 ile 35 arasında ise çok yüksek tutum belirtmektedir. Bu alt boyuttan alınan puan arttıkça öğrencilerin okul öğrenci meclislerini işe yarar bulmalarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu düşünülmektedir.

Görev alma alt boyutunda puanlar 5 ile 9 arasında ise çok düşük, 9.01 ile 13 arasında ise düşük, 13.01 ile 17 arasında ise orta düzeyde, 17.01 ile 21 arasında ise yüksek ve 21.01 ile 25 arasında ise çok yüksek tutum belirtmektedir. Görev alma alt boyutunda alınan yüksek puan öğrencilerin okul öğrenci meclislerinde görev almaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda puanlar 3 ile 5.40 arasında ise çok düşük, 5.41 ile 7.80 arasında ise düşük, 7.81 ile 10.20 arasında ise orta düzeyde, 10.21 ile 12.60 arasında ise yüksek ve 12.61 ile 15 arasında ise çok yüksek tutum belirtmektedir. Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda alınan puan arttıkça öğrencilerin okul öğrenci meclisinde cinsiyete dayalı önyargılardan uzak oldukları, okul öğrenci meclislerinde kız öğrencilerin yer almasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

OMTÖ toplam puanları 32.00 ile 57.60 arasında ise çok düşük, 57.61 ile 83.20 arasında ise düşük, 83.21 ile 108.80 arasında ise orta düzeyde, 108.81 ile 134.40 arasında ise yüksek ve 134.41 ile 160 arasında ise çok yüksek tutum belirtmektedir. OMTÖ'den alınan puan arttıkça öğrencilerin okul öğrenci meclisine ilişkin genel tutumlarının olumlu olduğu düşünülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Şişli, Sarıyer, Kâğıthane, Kadıköy, Üsküdar ve Maltepe ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı belirlenen ortaokullarda uygulanması için gerekli resmî izinler alındıktan sonra, araştırmanın ilk aşaması olan Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılabilmesi için Şişli ilçesinden seçilen 3 ortaokuldan farklı sınıf seviyelerinden birer sınıfa ve biri Şişli, biri Gazi Osman Paşa ilçelerinden seçilen 2 imam hatip sınıfına araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve deneme ölçeği 01.04.2015 – 15.04.2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu aşamada resmî izinler alınırken geçerlik güvenilirlik çalışmalarının ardından geliştirilecek ölçek kullanılarak esas uygulamanın yapılacağı izin başvurusunda belirtilerek okul listesi buna göre sunulmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından esas uygulama için veri toplanmasına geçilmiştir.

Veri toplama araçları olan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği” örneklem olarak belirlenen 12 ortaokuldaki öğrencilere gönüllü katılım yoluyla araştırmacı tarafından 05.05.2015 ile 13.05.2015 tarihleri arasında planlanan uygulama takvimi içerisinde uygulanmıştır. Veri toplama

araçları derse girecek öğretmenlerden izin alınarak, okullarda farklı sınıf seviyelerinden seçilen yeterli sayıdaki sınıfta öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırma hakkında bilgi vermiş, veri toplama araçlarının nasıl cevaplandırılacağına dair açıklamalar yapmıştır. Uygulama yönergesi hem ölçek üzerinde yazılı olarak verilmiş hem de araştırmacı tarafından sözlü olarak öğrencilere aktarılmıştır. Her sınıfa uygulama için yeteri kadar süre tanınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği sorularının uygun şekilde yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş; eksik yanıtlanan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu kontrol sonucunda 1045 ölçekten 900'ü değerlendirmeye uygun görülmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma), verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkın tespitinde t-testi, ikiden fazla grup olması durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında tek yönlü (one way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı kısımda ise KMO ve Bartlett, açımlayıcı faktör analizi, Cronbach Alfa Katsayısı, bağımlı örnekler t testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Seviyesine İlişkin Bulgular

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

Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutum Puanları

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Demokratik Kazanımlar Alt Boyutu	900	55.43	16.04
İşe Yararlılık Alt Boyutu	900	23.35	7.07
Görev Alma Alt Boyutu	900	18.72	5.03
Cinsiyete Dayalı Önyargılar Alt Boyutu	900	11.36	3.69
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	900	108.86	25.29

Tablo 4.1'e göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul öğrenci meclisi tutum ölçeğinin demokratik kazanımlar alt boyutu tutum puanı ($\bar{x}= 55.43$) orta, işe yararlılık alt boyutu tutum puanı ($\bar{x}= 23.35$) orta, görev alma boyutu tutum puanı ($\bar{x}= 18.72$) yüksek, cinsiyete dayalı önyargılar boyutu tutum puanı ($\bar{x}= 11.36$) yüksek ve okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutum puanı ($\bar{x}= 108.86$) yüksek olarak saptanmıştır. Öğrencilerin okul öğrenci meclisine yönelik genel tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

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

Tablo 4.2. OMTÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Kız	457	57.43	15.45	0.72	3.82	898	.000
	Erkek	443	53.37	16.40	0.78			
İşe Yararlılık	Kız	457	24.69	6.72	0.31	5.89	898	.000
	Erkek	443	21.96	7.16	0.34			
Görev Alma	Kız	457	19.71	4.89	0.23	6.11	898	.000
	Erkek	443	17.70	4.97	0.24			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Kız	457	13.39	2.23	0.10	20.20	898	.000
	Erkek	443	9.26	3.73	0.18			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	Kız	457	115.22	23.40	1.09	7.91	898	.000
	Erkek	443	102.30	25.52	1.21			

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin OMTÖ’den aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin demokratik kazanımlar [$t= 3.82$; $p<.01$] işe yararlılık [$t= 5.89$; $p<.01$] görev alma [$t= 6.11$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [$t= 20.20$; $p<.01$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 7.91$; $p<.01$] aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Buradan kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar tutumları ile genel tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

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

Tablo 4.3. OMTÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları		
	Grup	n	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Demokratik Kazanımlar	5. sınıf	290	60.43	15.48	16.74	.000	5.S>6.S 5.S>7.S 5.S>8.S
	6. sınıf	320	54.57	15.44			
	7. sınıf	199	51.11	15.64			
	8. sınıf	91	52.02	16.77			
İşe Yararlılık	5. sınıf	290	24.97	6.88	8.19	.000	5.S>6.S 5.S>7.S 5.S>8.S
	6. sınıf	320	22.84	6.73			
	7. sınıf	199	22.44	7.25			
	8. sınıf	91	21.91	7.59			
Görev Alma	5. sınıf	290	19.71	4.61	11.66	.000	5.S>7.S 5.S>8.S 6.S>7.S
	6. sınıf	320	19.06	5.05			
	7. sınıf	199	17.32	5.15			
	8. sınıf	91	17.47	5.16			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	5. sınıf	290	11.43	3.57	3.72	.011	8.S>6.S 8.S>7.S
	6. sınıf	320	11.08	3.87			
	7. sınıf	199	11.17	3.69			
	8. sınıf	91	12.49	3.20			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	5. sınıf	290	116.55	24.56	15.98	.000	5.S>6.S 5.S>7.S 5.S>8.S
	6. sınıf	320	107.56	24.23			
	7. sınıf	199	102.03	25.00			
	8. sınıf	91	103.90	25.96			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin OMTÖ puanlarının öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında demokratik kazanımlar [$F= 16.74$; $p<.01$] işe yararlılık [$F= 8.19$; $p<.01$] görev alma [$F= 11.66$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [$F= 3.72$; $p<.05$] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [$F= 15.98$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre söz konusu farklılığın demokratik kazanımlar alt boyutunda .01 anlamlılık düzeyinde 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 60.43$) ile 6. sınıf ($\bar{x}= 54.57$), 7. sınıf ($\bar{x}= 51.11$) ve 8.

sınıf öğrencileri ($\bar{x}=52.02$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; işe yararlılık alt boyutunda .01 anlamlılık düzeyinde 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=24.97$) ile 6. sınıf ($\bar{x}= 22.84$), 7. sınıf ($\bar{x}= 22.44$) ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 21.91$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; görev alma alt boyutunda .01 anlamlılık düzeyinde 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 19.71$) ile 7. sınıf ($\bar{x}= 17.32$) ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 17.47$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine ve 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 19.06$) ile 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 17.32$) arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda .05 anlamlılık düzeyinde 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=12.49$) ile 6. sınıf ($\bar{x}= 11.08$) ve 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 11.17$) arasında 8. sınıf öğrencilerine lehine; ölçeğin tamamında ise 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 116.55$) ile 6. sınıf ($\bar{x}= 107.56$) 7. sınıf ($\bar{x}= 102.03$) ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 103.90$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine .01 anlamlılık düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.4. OMTÖ Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	İ.H.O.	424	55.04	16.37	0.79	-700	898	.484
	Ortaokul	476	55.79	15.75	0.72			
İşe yararlılık	İ.H.O.	424	22.93	7.06	0.34	-1.66	898	.097
	Ortaokul	476	23.71	7.06	0.32			
Görev Alma	İ.H.O.	424	18.95	4.99	0.24	1.26	898	.208
	Ortaokul	476	18.53	5.07	0.23			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	İ.H.O.	424	10.77	3.92	0.19	-4.56	898	.000
	Ortaokul	476	11.88	3.39	0.16			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	İ.H.O.	424	107.69	26.13	1.27	-1.32	898	.189
	Ortaokul	476	109.91	24.51	1.12			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; demokratik kazanımlar [$t=-7.00$; $p>.05$] işe yararlılık [$t= -1.66$; $p>.05$] ve görev alma [$t= 1.26$; $p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutundan alınan puanlara göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= -4.52$; $p<.01$). Buna göre imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul öğrenci meclisleri ile ilgili cinsiyete dayalı önyargılara daha fazla sahip oldukları söylenebilir. OMTÖ'den alınan toplam puanlara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin ($\bar{x}= 109.91$) imam hatip ortaokulu öğrencilerine ($\bar{x}= 107.69$) göre az da olsa daha olumlu tutuma sahip oldukları görülürken bu farklılık istatistiksel bakımdan anlamlı değildir ($t= -1.32$; $p>.05$).

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

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

Tablo 4.5. OMTÖ Puanlarının Okul veya Sınıf Temsilciliği Yapmış Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Temsilci Olan	202	59.97	16.93	1.19	4.62	898	.000
	Temsilci Olmayan	698	54.12	15.54	0.59			
İşe yararlılık	Temsilci Olan	202	24.48	7.08	0.50	2.59	898	.010
	Temsilci Olmayan	698	23.02	7.04	0.27			
Görev Alma	Temsilci Olan	202	20.27	4.69	0.33	5.03	898	.000
	Temsilci Olmayan	698	18.28	5.04	0.19			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Temsilci Olan	202	12.05	3.61	0.25	3.07	898	.002
	Temsilci Olmayan	698	11.15	3.69	0.14			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	Temsilci Olan	202	116.77	25.75	1.81	5.12	898	.000
	Temsilci Olmayan	698	106.57	24.71	0.94			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi OMTÖ ve alt boyutlarına ait puanların okul veya sınıf temsilciliği yapmış olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan öğrencilerle yapmamış olan öğrencilerin demokratik kazanımlar [$t= 4.62$; $p<.01$] işe yararlılık [$t= 2.59$; $p<.05$] görev alma [$t= 5.03$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [$t= 3.07$; $p<.01$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 5.12$; $p<.01$] aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan yani okul öğrenci meclislerinde görev almış olan öğrencilerin, okul öğrenci meclislerine yönelik tutumları okul öğrenci meclisinde görev almamış olan öğrencilere göre daha olumludur.

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

Araştırmanın altıncı amacı öğrencilerin okul meclislerine ilişkin tutumlarının sınıf temsilciliğine aday olup olmamalarına göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.6. OMTÖ Puanlarının Sınıf Temsilciliğine Aday Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Kazanımlar	Aday Olan	428	57.77	16.85	0.81	4.19	898	.000
	Aday Olmayan	472	53.32	14.98	0.69			
İşe yararlılık	Aday Olan	428	23.97	7.22	0.35	2.54	898	.011
	Aday Olmayan	472	22.78	6.89	0.32			
Görev Alma	Aday Olan	428	20.22	4.63	0.22	8.88	898	.000
	Aday Olmayan	472	17.36	5.00	0.23			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	Aday Olan	428	11.60	3.69	0.18	1.87	898	.061
	Aday Olmayan	472	11.14	3.68	0.17			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	Aday Olan	428	113.56	26.12	1.26	5.39	898	.000
	Aday Olmayan	472	104.60	23.75	1.09			

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi OMTÖ ve alt boyutlarına ait puanların sınıf temsilciliğine aday olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre sınıf temsilciliği için aday olan öğrencilerle aday olmayan olan öğrencilerin demokratik kazanımlar [$t= 4.19$; $p<.01$] işe yararlılık [$t= 2.54$; $p<.05$] görev alma [$t= 8.88$; $p<.01$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t= 5.39$; $p<.01$] aldıkları puanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farklılık sınıf temsilcisi olmak için aday olan öğrenciler lehinedir. Ancak cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t= 1.87$; $p>.05$).

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

Araştırmanın yedinci amacı öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının öğrencilerin aile ortamlarını demokratik bulma düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği alt ölçekler ve genel puanlarının öğrencilerin aile ortamlarını demokratik bulma derecelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında; demokratik kazanımlar [$F= 14.72$; $p<.01$] işe yararlılık [$F= 5.61$; $p<.01$] görev alma [$F= 6.65$; $p<.05$] cinsiyete dayalı önyargılar [2.46 ; $p<.05$] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [$F= 14.12$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan bu analizler ve farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre farklılıkların kaynaklandığı gruplar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. OMTÖ Puanlarının Aile Ortamının Demokratik Bulma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f . \bar{x} ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları		
		n	\bar{x}	ss	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Demokratik Kazanımlar	1. Hiç demokratik değil	14	42.86	14.46	14.72	.000	5>1 5>2 5>3 5>4 4>2
	2. Az demokratik	65	47.42	15.15			
	3. Orta derecede Demokratik	277	53.49	15.15			
	4. Oldukça demokratik	278	55.04	14.64			
	5. Tamamen demokratik	266	60.49	17.04			
İşe Yararlılık	1. Hiç demokratik değil	14	17.64	7.57	5.61	.000	5>1 5>2 4>1
	2. Az demokratik	65	21.20	7.54			
	3. Orta derecede Demokratik	277	22.84	6.97			
	4. Oldukça demokratik	278	23.74	6.45			
	5. Tamamen demokratik	266	24.28	7.40			
Görev Alma	1. Hiç demokratik değil	14	16.14	5.49	6.65	.000	5>3
	2. Az demokratik	65	17.77	5.47			
	3. Orta derecede Demokratik	277	17.86	4.85			
	4. Oldukça demokratik	278	18.95	4.96			
	5. Tamamen demokratik	266	19.76	4.95			
Cinsiyete Dayalı Önyargılar	1. Hiç demokratik değil	14	9.43	3.82	2.46	.044	5>1 5>3 4>1
	2. Az demokratik	65	11.03	3.97			
	3. Orta derecede Demokratik	277	11.05	3.68			
	4. Oldukça demokratik	278	11.44	3.52			
	5. Tamamen demokratik	266	11.77	3.75			
Toplam (Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Genel Tutum)	1. Hiç demokratik değil	14	86.07	25.06	14.12	.000	5>1 5>2 5>3 5>4 4>1 4>2
	2. Az demokratik	65	97.42	24.23			
	3. Orta derecede Demokratik	277	105.25	23.42			
	4. Oldukça demokratik	278	109.16	22.84			
	5. Tamamen demokratik	266	116.30	27.44			

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre demokratik kazanımlar alt boyutunda aile ortamının tamamen demokratik

olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 60.49$) ile aile ortamının oldukça demokratik olduğunu ($\bar{x}= 55.04$), orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 53.49$), az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 47.42$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 42.86$) arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehinedir. Yani aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumu demokratik kazanımlar alt boyutunda diğer öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}=55.04$) ile az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 47.42$) arasındaki farklılık da oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

İşe yararlılık alt boyutundaki farklılıklar aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 23.74$) ile hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 17.64$) arasında oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine ve tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 24.28$) ile hiç demokratik olmadığını düşünen ($\bar{x}= 17.64$) ve az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 21.20$) arasında tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($p < .05$).

Görev alma alt boyutundaki farklılık aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 19.76$) ile orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 17.86$) arasında tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($p < .01$).

Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda gruplar arasındaki farklılık aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 11.77$) ile orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 11.05$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 9.43$) arasında tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 11.44$) ile hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 9.43$) arasında oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine $p < .05$ anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

OMTÖ toplam puanlarının aile ortamını demokratik bulma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan farklılıklar aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 116.30$) ile orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 105.25$), az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 97.42$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 86.07$) arasında .01 anlamlılık düzeyinde, tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 116.30$) ile oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 109.16$) arasında .05 anlamlılık düzeyinde tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 109.16$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 97.42$) ve hiç demokratik olmadığını ($\bar{x}= 86.07$) düşünen öğrenciler arasında oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclisine Yönelik Tutumlarının Öğretmenlerini Demokratik Bulma Düzeylerine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci amacı öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının öğrencilerin öğretmenlerini demokratik bulma derecelerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesine yöneliktir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği alt ölçek ve genel tutum puanlarının öğrencilerin öğretmenlerini demokratik bulma derecelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar; demokratik kazanımlar [$F= 40.32$; $p<.01$] işe yararlılık [$F= 24.22$; $p<.01$] görev alma [$F= 6.80$; $p<.01$] cinsiyete dayalı önyargılar [3.42 ; $p<.01$] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [$F= 38.42$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve farklılıkların kaynaklandığı gruplar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre demokratik kazanımlar alt boyutunda öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ile ($\bar{x}= 63.33$) öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu ($\bar{x}= 57.24$), orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 53.19$), az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 46.26$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 41.98$) arasındaki farklılıklar .01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılıklar öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehinedir. Yani öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumu demokratik kazanımlar alt boyutunda diğer öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 57.24$) ile az demokratik olduğunu düşünen ($\bar{x}= 46.26$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 41.98$) arasındaki farklılık öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Ayrıca öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 53.19$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 46.26$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 41.98$) arasındaki farklılık da öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .01$).

İşe yararlılık alt boyutundaki farklılıklar öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 25.64$) ile orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 22.73$), az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 20.06$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 17.87$) arasında .01 anlamlılık düzeyinde, tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 24.45$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 20.06$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 17.87$) arasında .01 anlamlılık düzeyinde, oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 22.73$) ile az demokratik olduğunu düşünen öğrenciler arasında .05 anlamlılık düzeyinde, öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 22.73$) ile hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 17.87$)

arasında öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine .01 anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

Görev alma alt boyutundaki farklılıklar öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 19.52$) ile orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 18.12$), az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 17.63$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 16.98$) arasında tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 19.48$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 17.63$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 16.98$) arasında oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda gruplar arasındaki farklılık öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}=11.67$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 10.65$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 10.15$) arasında tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 11.70$) ile az demokratik olduğunu düşünen ($\bar{x}= 10.65$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 10.15$) arasında oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine; öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 11.29$) ile hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 10.15$) arasında orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine $p<.05$ anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir.

OMTÖ toplam puanlarının öğrencilerin öğretmenlerini demokratik bulma değişkenine göre farklılaşması öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 120.16$) ile oldukça demokratik olduğunu ($\bar{x}= 112.87$) düşünen öğrenciler arasında tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutum puanları ($\bar{x}= 120.16$) öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu ($\bar{x}= 105.33$), az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 94.60$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilerden ($\bar{x}= 86.98$) .01 anlamlılık düzeyinde daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 112.87$) ile orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 105.33$) arasında .05 anlamlılık

düzeyinde; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 112.87$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 94.60$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 86.98$) arasında ise .01 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 105.33$) ile az demokratik olduğunu ($\bar{x}= 94.60$) ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{x}= 86.98$) arasında da orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrenciler lehine .01 anlamlılık düzeyinde farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerini daha demokratik bulan öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının daha az demokratik bulan öğrencilere göre olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları yüksek düzeydedir. Ayrıca okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlar demokratik kazanımlar ve işe yararlılık alt boyutlarında orta düzeyde; görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutlarında yüksek düzeydedir.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılar tutumları ile genel tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Demokratik kazanımlara ve işe yararlılığa ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin tutumu altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Görev almaya ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin tutumu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin tutumu yedinci sınıf öğrencilerinden daha olumludur. Cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin sekizinci sınıf öğrencilerinin tutumu altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin tutumundan daha olumludur. Beşinci sınıf öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumu altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tutumundan daha olumludur.

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık ve görev almaya ilişkin tutumları öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak imam hatip ortaokullarında

öğrenim gören öğrenciler ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere göre cinsiyete dayalı önyargılara daha fazla sahiptir.

Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğrencilerin okul veya sınıf temsilcisi olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan öğrencilerin okul meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmamış olan öğrencilere göre daha olumludur.

Araştırmanın altıncı amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğrencilerin sınıf temsilciliğine aday olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre sınıf temsilciliği için aday olan öğrencilerin okul meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık ve görev almaya ilişkin tutumları sınıf temsilciliği için aday olmayan öğrencilere göre daha olumludur. Ancak cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları öğrencilerin sınıf temsilciliğine aday olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın yedinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğrencilerin aile ortamlarını demokratik bulma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin demokratik kazanımlara ilişkin tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur. Ayrıca aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin demokratik kazanımlara ilişkin tutumları da aile ortamının az demokratik olduğunu düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerinin işe yararlılığına ilişkin tutumu aile ortamının hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumu da aile ortamının az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin görev

almaya ilişkin tutumları aile ortamının orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumu aile ortamının orta derecede demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumu da aile ortamının hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Aile ortamının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları diğer öğrencilerden daha olumludur. Ayrıca aile ortamının oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları aile ortamının az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur.

Araştırmanın sekizinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları öğrencilerin öğretmenlerini demokratik bulma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin demokratik kazanımlara ilişkin tutumları diğer öğrencilere göre; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları öğretmenlerinin az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları ise öğretmenlerinin az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerinin işe yararlılığına ilişkin tutumları öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu, az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilerin tutumlarına göre; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları öğretmenlerinin az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumu ise öğretmenlerinin hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerinde görev alamaya ilişkin tutumları öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen, az demokratik olduğunu düşünen ve hiç demokratik olmadığını düşünen

öğrencilerin tutumlarına göre; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları da öğretmenlerinin az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerinde cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları öğretmenlerinin az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumu ise öğretmenlerinin hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur. Öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları diğer öğrencilere göre; öğretmenlerinin oldukça demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu, az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre; öğretmenlerinin orta derecede demokratik olduğunu düşünen öğrencilerin tutumları da öğretmenlerinin az demokratik olduğunu ve hiç demokratik olmadığını düşünen öğrencilere göre daha olumludur.

5.2. Tartışma

Demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmaktan çıkıp yaşam biçimine dönüştüğü günümüz dünyasında okulların toplumdaki bu değişim ve dönüşüme izole kalması düşünülemez. Okulların toplumdaki bu dönüşüme uyum sağlaması değil, öncülük etmesi gerekliliği söz konusudur. Dünyada demokratik okulların giderek yaygınlaştığı ve etkisini artırdığı bilinmektedir. Ülkemizde ise bu konuda yapılan çalışmalar, yeni okul girişimleri bulunmakla beraber henüz istenilen seviyeden çok uzak olduğunu söylemek yanlış olmaz. Her ne kadar demokratik okul olma konusunda az sayıda ve küçük adımlar atılmış olsa da okullarda demokrasiyi yaşayarak öğretmeyi amaçlayan 10 yıldır uygulanmakta olan bir “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” bulunmaktadır. Okullarda kurulan Okul Öğrenci Meclisleri sayesinde öğrencilerin okul yönetimine katılmalarının, kendilerini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmalarının yolunu açan bu projenin ilk ve orta seviyedeki

tüm öğretim kurumlarında uygulanıyor olması ulaştığı kitle bakımından da önemlidir. Projenin amaçlarına ulaşabilmesi için ulaştığı bu kitlenin yani öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının bilinmesi gerekliliğinden hareketle yürütülen bu çalışmada geliştirilen Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği'nin alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Emir ve Kaya (2004)'nin yaptığı bir araştırmanın sonuçları arasında öğretmenlerin, öğrencilerin demokrasi eğitimi projesinin uygulanmasına hazır oldukları ancak sınıf mevcutları, aile yapıları vb. nedenlerle olumsuzluklar yaşanabileceğini düşündükleri görülmüştür. Geliştirilen ölçek öğrencilerin projenin uygulanmasına yönelik tutumlarını ortaya koyacağından öğretmenleri düşündüren bu sorular yanıt bulacaktır.

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları yüksek düzeydedir. Ayrıca okul öğrenci meclislerinin demokratik kazanımlarına ve işe yararlılığına ilişkin tutumlar orta düzeyde; okul öğrenci meclislerinde görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumlar ise yüksek düzeydedir. Kıncal ve Uygun (2006) da okullarda yaptıkları gözlem ve görüşme sonucunda demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okul öğrenci meclislerini demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları birbirilerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre kız öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları ile genel tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Genç, Güner, Pala ve Acar Kocaoğlu (2011)'in ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada da kız öğrencilerin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin yürütülmesine ilişkin görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Özdemir (2009)'in ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı, demokrasi kültürü kazandırmada okul öğrenci meclisleri projesinin katkısını araştırdığı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin proje ile hedeflenen kazanımların kazanılma düzeyi hakkında daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demokrasi ile ilgili yapılan pek çok araştırmada da kız öğrenciler lehine

anlamli sonuclara ulasildiği görülmüştür (Başaran, 2006; Gömleksiz ve Kan, 2008; Gürbüz, 2006; Kaldırım, 2005; Kuş ve Çetin, 2014; Yoğurtçu, 2010). Bu durum toplumumuzda kadın-erkek eşitliği ve kadınların temel haklarını kullanmaları ile ilgili aşıl原因an engellerin varlığı sonucunda kız öğrencilerin demokrasiyi daha iyi anlamaya ve demokrasiyi kullanmaya daha çok ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte Çeliktaş (2009) ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul meclisleri algısını incelediği yüksek lisans tezinde öğrencilerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulamamışken, Sayın (2010) demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin bir ilköğretim okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirildiği yüksek lisans tezinde erkek öğretmen ve öğrencilerin projenin okulda demokratik siyasal kültür oluşturma yönünden katkı düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Cüro (2011)'nin ortaöğretim kurumlarında uygulanan çalışmasında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul öğrenci meclisleri sayesinde daha fazla iletişim kurma şansı edindikleri bulgusu elde edilmiştir. Araştırmalardaki bu farklılık demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesini değerlendirildiği bağlamdan kaynaklanıyor olabilir. Gerek siyasal kültür, gerekse iletişim kurma konularının, toplumumuzda erkeklerin daha avantajlı konuma sahip oldukları alanlar olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre okul öğrenci meclislerinin demokratik kazanımlarına ve işe yararlılığına ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin tutumu altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Görev almaya ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin tutumu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin tutumu yedinci sınıf öğrencilerinden daha olumludur. Cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin sekizinci sınıf öğrencilerinin tutumu altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin tutumundan daha olumludur. Beşinci sınıf öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumu altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tutumundan daha olumludur. Sayın (2010) çalışmasında 7-8. sınıf öğrencilerinin sınıf temsilcisi ve okul meclisi çalışmalarının okulda demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamındaki katkılarının en olumlu algılayan öğrenciler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kuş ve Çetin (2014)'in yaptığı ilköğretim öğrencilerinin demokrasi

algısının belirlendiği çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algısının 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kıncal ve Uygun (2006) sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin demokratik algılarının ön plana çıktığını belirtmektedir. Aynı araştırma alt sınıftaki öğrencilerin projenin amacı hakkında bilinçli algıları olmadığı, ancak projenin amacını anlasalar da anlamasalar da okuldaki seçim atmosferinden hoşlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu alt sınıfların tutumlarının yüksek çıkmasını destekler niteliktedir. Ayrıca projenin seçim süreciyle sınırlı kalması, seçim sürecinde yapılamayacak vaatlere göz yumulması, idarecilerin yeterince destek olmaması, toplantıların düzenli yapılmaması, zamanla heyecanın sönüp öğrencilerin pasifleşmesi, uygulamada bazı eksiklik ve aksaklıkların olduğu, öğrencilerin uygulama ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, projeye gereken önemin gösterilememesi gibi sorunların yaşandığı pek çok araştırmanın sonuçları arasındadır (Çelikleş, 2009; Doğan, 2008; Güven, Çam ve Sever, 2013; Kincal ve Uygun, 2006; Metin, 2006; Yılmaz ve Yıldırım, 2009). Dolayısıyla bu süreçleri daha fazla yaşamış olan üst sınıfların tutumlarının alt sınıflara göre daha düşük çıkması beklenen bir sonuçtur. Cinsiyete dayalı önyargılar alt boyutunda ise sekizinci sınıf öğrencilerinin daha olumlu tutuma sahip olmalarının gelişim dönemleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Gündoğdu (2003) ilköğretim 3. 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenleri incelediği araştırmasında; kendi cinsinden birini seçme eğilimlerinin, karşı cinsten birini seçme eğiliminden daha fazla olduğunu bulmuştur. Çocuklarda kendi cinsinden, ergenlerde ise her iki cinsten arkadaş seçme eğilimi bulunmaktadır. Çünkü çocuklar bu dönemde karşı cinse karşı bir kutuplaşma içerisine girerken, ergenlikte ise bu kutuplaşma azalmaktadır. Arkadaş seçmede olan bu tutum temsilci seçme konusunda da benzer biçimde gelişim dönemiyle açıklanabilir.

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık ve görev almaya ilişkin tutumları öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere göre cinsiyete dayalı önyargılara daha fazla sahiptir. Bu durumun imam hatip ortaokullarının çoğunda sınıfların,

kız sınıfı-erkek sınıfı olarak ayrılmış olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmış olan öğrencilerin okul meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık, görev alma ve cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları daha önce okul veya sınıf temsilciliği yapmamış olan öğrencilere göre daha olumludur. Yılmaz ve Yıldırım (2009)'ın araştırmasında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin etkisinin tüm öğrencilerden ziyade okul meclis başkanlarıyla sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Gömleksiz, Kan ve Cüro (2010) tarafından yapılan okul öğrenci meclislerinin etkililik düzeyine ilişkin araştırmada okul öğrenci meclisi üyesi olan öğrencilerin okul öğrenci meclisi uygulamalarını daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güven, Çam ve Sever (2013) de okul öğrenci meclisleri projesinin okul içi uygulamalarında aktif görev alan öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin projeye ilgili görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle okul öğrenci meclislerinde görev almamış olan öğrencilerin okul öğrenci meclisleri ile ilgili çalışmalarından haberdar olmadığı ve bu durumun da tutumu etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın altıncı amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre sınıf temsilciliği için aday olan öğrencilerin okul meclislerine ilişkin genel tutumları ile demokratik kazanımlar, işe yararlılık ve görev almaya ilişkin tutumları sınıf temsilciliği için aday olmayan öğrencilere göre daha olumludur. Sınıf temsilcisi adayı olmanın da okul meclisleri ile ilgili sürece dahil olmak ve okul meclislerinde görev almak istemek anlamına gelmesi araştırmanın beşinci amacıyla örtüşerek benzer sonuçlar ortaya çıkartmış olduğu söylenebilir. Ancak cinsiyete dayalı önyargılara ilişkin tutumları öğrencilerin sınıf temsilciliğine aday olup olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın yedinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumu en yüksek olan öğrenciler aile ortamlarının tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler olmuştur. Bütün alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında aile ortamını daha demokratik bulan öğrencilerin okul öğrenci meclislerine

ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, Sadık ve Sarı (2012)'nin ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenciler tarafından öğrencilerin demokrasiyle ilgili görüşlerini en çok etkileyen faktörlerin aile, öğretmenler ve okul yöneticileri olarak belirtilmiş olmasıyla örtüşmektedir. Bulut (2009) da üniversite öğrencilerinin demokratik tutumlarını araştırdığı çalışmasında en yüksek demokratik tutuma sahip öğrencilerin annelerini demokratik olarak algılayan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şişman, Güleş ve Dönmez (2010)'in de belirttiği gibi demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında aile eğitimi, okulda verilecek örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır ve aile yaşamında demokratik değerlerin yerleşmiş olması, okulda verilen eğitime destek olması bakımından önemlidir.

Araştırmanın sekizinci amacı ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumu en yüksek olan öğrenciler öğretmenlerinin tamamen demokratik olduğunu düşünen öğrenciler olmuştur. Bütün alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında öğretmenlerini daha demokratik bulan öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu, öğrencilerin öğretmenlerinin demokratik bulma düzeylerinin artmasının okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu sonuç yine Sadık ve Sarı (2012)'nin araştırmasında öğrencilerin demokrasiyi algılamalarında en önemli faktörler arasında aile, öğretmen ve okul yöneticilerini belirtmeleri ile örtüşmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmada öğrencilerin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu tutumlarının davranışa dönüşebilmesi için okullarımızda okul öğrenci meclislerinin aktif biçimde uygulanabilmesi için tüm fırsatlar sunulmalıdır. Okul öğrenci meclisleri aracılığıyla öğrencilerin okul yönetimine aktif katılmalarının yolu açılmalı, kendileri ile ilgili kararlarda söz sahibi olmalarına imkân verilmelidir.

Araştırma sonucunda üst sınıfların okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının alt sınıflara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinde yüksek olan bu tutumun zamanla düşmemesi için okul öğrenci meclisleri projesinin uygulanması

aşamalarına gereken özen gösterilmelidir. Uygulamadaki aksaklıklar giderilmeli, okul öğrenci meclisleri düzenli toplantılar yapmalı, öğrencilerin aldığı kararlar okul yönetimince uygulanmak üzere değerlendirilmelidir.

Araştırmanın bir başka sonucu imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine yönelik cinsiyete dayalı önyargılarının daha fazla olduğudur. Bu okullardaki kız sınıfi-erkek sınıfi uygulamasının kız öğrencilere yönelik cinsiyet ayrımını yerleştirmeye etkisi olmuş olabileceğinden öğrencilerin gelişim dönemleri de düşünülerek ayrı sınıflar uygulaması gözden geçirilmelidir. Ayrıca bu durumun diğer olası sebeplerini belirlemek için daha derinlemesine çalışmalar yapıp, örtük programın etkisi değişik boyutlarıyla irdelenebilir.

Araştırmanın sonucunda ailesini demokratik bulan öğrencilerin tutumu daha az demokratik bulan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Demokrasi eğitiminin ailede başlaması gerekmektedir. Aile yapısının daha demokratik olması için aileler demokrasi uygulamaları konusunda bilinçlendirilmelidir. Ailelerin çocuklarına nasıl davranacakları, aile ortamının nasıl daha demokratik bir hale geleceği konularında velilere yönelik sürekliliği olan eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerini daha demokratik bulan öğrencilerin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumlarının daha az demokratik bulan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim süreçlerinde demokrasi eğitimi verilmeli, çocuk hakları, yönetime katılma vb. konularda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Yapılan bu çalışmaların demokratik sınıf ortamının oluşturulmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamaları destekleyecek biçimde desenlenmesine çalışılmalıdır.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumları nicel bir yöntemle tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha küçük gruplarla yapılacak nitel çalışmalarla okul öğrenci meclislerine ilişkin tutumların arkasındaki nedenler daha detaylı incelenebilir. Ayrıca okul öğrenci meclislerinin somut olarak ne tür çalışmalar yaptığına yönelik araştırmalar nitel yaklaşımlarla gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (Çev: M. Sarı). Ankara: Dipnot.
- Aydın, N. (2008). *İnsan hakları, demokrasi ve medya*. İstanbul: Kum Saati.
- Aydoğan, İ. ve Kukul, F. (2003). Öğretmenler ile öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının analizi. *Eğitim Araştırmaları*, (11), 23-31.
- Başaran, Z. (2006). *Demokratik yaşamın gelişmesinde Sosyal Bilgiler dersinin rolü ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Biçer, B. (2007). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Büyükkaragöz, S. (1996). Demokratik eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20, 9-16.
- Büyüksahin Çevik, G. ve Atıcı, M. (2008). Lise 3. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 35-50.
- Çeçen, A. (1995). *İnsan hakları*. Ankara: Gündoğan.
- Çelikaş, S. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul öğrenci meclisi algıları (Bakırköy ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi). (2013). *Ortaokul düzeyinde okul meclislerinin geliştirilmesine yönelik öneri notu*. <http://www.cocukcalismalari.org/sariyerdeki-okullar-demokratiklesme-yolunda-oneriler-metni/> adresinden 14 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 9-20.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev: H. A. Başman). Ankara: Pegem.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim: Eğitim felsefesine giriş*. (Çev: T.Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Doğan, F. (2008). *Ankara ili ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerine felsefi ve sosyolojik tahliller*. Ankara: Pegem.
- Emir, S. ve Kaya, Z. (2004). *Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumun Bildirisi. 20-21 Mayıs 2004.
- Erbay, E. (2005). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 38-54.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış (10. Baskı)*. İstanbul: Evrim.
- Genç, S. Z., Güner, F., Pala, P. ve Acar Kocaoğlu, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 192, 26-42.
- Genç, S. Z. ve Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'ne yönelik görüşleri (Çanakkale ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 747-766.
- Gömleksiz, M. (1994). Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişiyeye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler*. (476-493). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-64.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Cüro, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: Okul öğrenci meclisleri (Elazığ ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 123-146.
- Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında okul öğrenci meclisleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 61-79.
- Gözütok, F.D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV.
- Gülen Morhayim, B. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. (2003). *İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güven, M., Çam, B. ve Sever, D. (2013). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(12), 1-23.
- Işık, H., Güven, B. ve Apaydın, B. (2004). Hayat bilgisi programlarının demokratik davranışları kazandırma açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. (454 – 460). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim (5. Baskı)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik ve laik eğitim*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım)*. Ankara: Nobel.
- Kepekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 44-54.
- Kıncal, R.Y. ve Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. (171), 31-42.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 769-790.
- Kuzgun, Y. (2002). Eğitimde kendini gerçekleştirme. Ali Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi* içinde (s. 1-26). Ankara: Eğitimsen.
- Kuzu, B. (1997). Demokrasi ve gerekleri. *Yeni Türkiye: Demokrasi Özel Sayısı*, 17, 103-110.
- MEB (1991). *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası 22-31 Ağustos 1949 (Tıpkı Basım)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2004a). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/DemEgVeOkulMecProjesi.pdf adresinden 02.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2004b). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2564, Eylül 2004.
- MEB, Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'nin millî eğitim sistemimiz açısından önemi. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/ttkb/DemEgtOkMecProjesi/Ek_3_OgrMecOnemi.htm adresinden 02.11.2014 tarihinde alınmıştır.

- Metin, T. (2006). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- METK (Millî Eğitim Temel Kanunu). (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük okulu*. (Çev. N. Şarman). İstanbul: Payel.
- Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin katkısı (Kütahya ili örneği)*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özpolat, A. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 50, 8-9.
- Rousseau, J. J. (2006). *Toplum sözleşmesi*. (Çev. V. Günyol). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sayın, P. (2010). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin bir ilköğretim okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi: Bir durum incelemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem (3. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Şaylan, G. (1998). *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*. Ankara: TODAİE-Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti (ss. 290-305). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı*. 4-5 Kasım 2006, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 16.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (5. Basım)*. Ankara: Nobel.
- TDV (Türk Demokrasi Vakfı). (1992). *Demokrasi nedir?* Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. [e-Kitap, 3. Sürüm]. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Olcek_Hazirlama_Kilavuzu adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tezgel, R. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri*. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.

- Turan, M. ve Taşpınar, M. (2004). Vatandaşlık ve insan hakları dersinin öğrencilerin demokrasi ve insan haklarına ilişkin görüşlerine etkisi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. (229–246). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Touraine, A. (2002). *Demokrasi nedir?* (Çev: O. Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- UNICEF Türkiye. (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html adresinden 09.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Uyanık-Ceylan, S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Uygun, O. (2003). *Demokrasinin tarihsel, felsefi ve ahlaki boyutları*. Ankara: İnkılâp.
- Yusal, M. (2005). Eğitimde değerler. E. Küçüker (Ed.), *IV. Demokratik eğitim kurultayı "Eğitim hakkı" 2. cilt* içinde (s. 517-603). Ankara: Eğitim Sen.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yapıcı, M. ve Nalinci, G: Z. (2014). Sanat yapıtında psikolojik obje. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1621-1627.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29:29, 187-207.
- Yoğurtçu, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin demokratik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

EKLER

Ek 1. Okul Öğrenci Meclisine İlişkin Tutumların Belirlenmesine Yönelik Deneme Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek Okul öğrenci meclisi ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, yalnızca bu konudaki tutumları belirlemek için kullanılacak, kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Bu sebeple isim yazmanıza gerek yoktur.

Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Vermiş olduğunuz samimi cevaplar ve cevapsız madde bırakmamanız araştırma açısından çok önemlidir.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Anket formunu dikkatli bir şekilde doldurmanızı bekliyorum, teşekkür ediyorum.

Gizem Yıldız Baklavacı
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.) Cinsiyet: Kız () Erkek ()
- 2.) Sınıf: 5 () 6 () 7 () 8 ()
- 3.) Yaş: (yazınız)
- 4.) Okul türünüz
İmam Hatip Ortaokulu () Ortaokul ()

BÖLÜM II
OKUL ÖĞRENCİ MECLİSİNE İLİŞKİN TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK
DENEME ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okul öğrenci meclisinin yararlı olduğunu düşünüyorum.					
2. Okul öğrenci meclisinin çalışmalarından haberdar olmak isterim.					
3. Okul öğrenci meclisi seçimleri zamanı keyifli geçer.					
4. Okul öğrenci meclisinin kapatılması gerektiğini düşünüyorum.					
5. Okul öğrenci meclisi bize haklarımızı kullanma olanağı verir.					
6. Okul öğrenci meclisi seçimleri seçme-seçilme hakkımızın farkına varmamızı sağlar.					
7. Okul öğrenci meclisi için sınıf temsilcisi seçilmek bana gurur verir.					
8. Okul öğrenci meclisine seçilenler bunu gerçekten hak ettikleri için seçilirler.					
9. Okul öğrenci meclisi çalışmalarının zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
10. Okul öğrenci meclisi bir okulun değerini artırır.					
11. Sınıf temsilcisi seçimi yapılırken oy kullanmak istemem.					
12. Okul öğrenci meclisi seçimleri sayesinde okulda demokratik bir ortam oluşur.					
13. Okul öğrenci meclisi adaylarının tanıtım çalışmalarını ilgiyle dinlerim.					
14. Okul meclis başkanı olmak istemem.					
15. Sınıf temsilcisi seçimlerinde kendimi huzursuz hissederim.					
16. Okul öğrenci meclisi yerine daha eğlenceli faaliyetlere katılmak isterim.					
17. Okul öğrenci meclisi seçimlerinde her zaman bir erkeğin seçilmeansı bir kızdan daha fazladır.					
18. Türkiye Öğrenci Meclisi'nin toplantısını merakla beklerim.					
19. Okul öğrenci meclisi başkanının görevini yaptığına inanmıyorum.					
20. Okul öğrenci meclisi başkanı başka sınıftan da seçilse görüşlerimizi dikkate alır.					
21. Okul öğrenci meclisi uygulamasının bir işe yaramadığı ortadadır.					
22. Okul öğrenci meclisi uygulaması bana saçma geliyor.					
23. Okul öğrenci meclisine aday olanlar seçim sürecinde söyledikleri şeyleri seçimden sonra yerine getirmezler.					
24. Bir isteğim olsa bunu okul meclis başkanına rahatlıkla söylerim.					
25. Sınıf temsilcileri herkesin fikirlerine değer verir.					
26. Sınıf temsilcisinin erkek olmasını tercih ederim.					
27. Okul öğrenci meclisi hoşgörü içinde çalışılan bir yerdir.					
28. Okul öğrenci meclisi seçimlerinde desteklediğim arkadaşlarıma oy verilmesi için çaba gösteririm.					
29. Okul öğrenci meclisi bizim sorunlarımızın çözümüne katkı sağlamaz.					

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
30. Zaten sınıf başkanı varken sınıf temsilcisi seçmek gereksizdir.					
31. Okul öğrenci meclisinde görev alan öğrenciler tüm okulun sorunlarına çözüm arar.					
32. Okul öğrenci meclisinde görev alan öğrenciler diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurar.					
33. Okul öğrenci meclisi bize katılımcılık ruhu kazandırır.					
34. Sınıf temsilcilerinin bir iş yaptıklarına inanmıyorum.					
35. Okul öğrenci meclisinde bulunmak sıkıcıdır.					
36. Okul öğrenci meclisi demokratik toplum anlayışını geliştirir.					
37. Okul öğrenci meclisi başkanına herkes saygı duyar.					
38. Okul öğrenci meclisine seçilen öğrenciler kendilerine çıkar sağlar.					
39. Okul öğrenci meclisi öğretmenlerle olan ilişkilerimizin gelişmesini sağlar.					
40. Okul öğrenci meclisi sayesinde okul yönetimine katılmak hoşuma gider.					
41. Okul öğrenci meclisi uygulaması bir kandırmacadır.					
42. Okul öğrenci meclisi seçimlerinde bir kız adaya oy vermem.					
43. Okul öğrenci meclisine seçilen öğrenciler okul yönetimi gözünde ayrıcalık kazanır.					
44. Sınıf temsilcilerinin adil biçimde seçilmediğini düşünüyorum.					
45. Okul öğrenci meclisi okulumuzun daha demokratik bir okul olması için çalışır.					
46. Okul öğrenci meclisi okulda bir etkinlik yaparsa katılırım.					
47. Okul öğrenci meclisinin çalışmalarıyla yakından ilgilenirim.					
48. Kızlar okul öğrenci meclisinde yer alsalar da sözleri dinlenmez.					
49. Okul öğrenci meclisi için hiçbir karşılık beklemeden çalışabilirim.					
50. Okul öğrenci meclisinin kişisel gelişimime katkısı olduğuna inanmıyorum.					
51. Okullarda okul öğrenci meclisi kurmak gereksizdir.					
52. Erkeklerin okul öğrenci meclisine seçilmesi daha yararlı olur.					
53. Okul öğrenci meclisi başkanı seçimlerinde kendimi baskı altında hissedirim.					

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
54. Okul öğrenci meclisi öğrencilerin haklarını korumaz.					
55. Okul öğrenci meclisini söylemeden kaldırsalar kimse fark etmez bile.					
56. Okul öğrenci meclisinde öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade eder.					
57. Okul öğrenci meclisi okul yönetimiyle olan ilişkilerimizin gelişmesini sağlar.					
58. Bir isteğim olsa bunu sınıf temsilcisine rahatlıkla söylerim.					
59. Okul öğrenci meclisi seçimleri sayesinde öğrencilerin kendine olan güveni artar.					
60. Okul öğrenci meclisinde görev alma fikri beni huzursuz eder.					
61. Okul öğrenci meclisi başkanının kim olacağı beni ilgilendirmez.					
62. Okul öğrenci meclisi toplumsal olaylara duyarlı olmamı sağlar.					
63. Okul öğrenci meclisinin kararları dikkate alınmaz.					
64. Okul öğrenci meclisi demokrasinin önemine inanmamı sağlar.					
65. Sınıf temsilcisi olmak istemem.					
66. Okul öğrenci meclisine seçilen öğrenciler öğretmenler gözünde ayrıcalık kazanır.					
67. Okul öğrenci meclisinin yaptığı yararlı bir çalışma yok.					
68. Okuldaki seçimler sayesinde demokratik liderlik becerisi kazanırız.					
69. Sınıf temsilcisinin kim olacağı beni ilgilendirmez.					
70. Okul öğrenci meclisi çalışmalarını demokrasiyi yaşayarak öğrenmemizi sağlar.					
71. Okul yönetimi için çalışan birileri varken benim katkıda bulunmama gerek yoktur.					
72. Okul öğrenci meclisi seçimleri çok da umurumda değil.					
73. Okul öğrenci meclisinde kız ve erkek öğrenciler eşit haklara sahiptir.					

Ek 2. Okul Öğrenci Meclisi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek okul öğrenci meclisleri ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları kişisel olarak değerlendirilmeyip toplu olarak değerlendirileceği için isim yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve bu maddede yer alan fikre katılma düzeyinize karar veriniz. Her madde için, maddelerin sağındaki 5 seçenektan (Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Orta Derecede Katılıyorum, Çok Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum) siz en uygun olan yalnız bir seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her madde için sadece bir seçenek işaretleyiniz.

Anket formunu dikkatli ve samimi bir şekilde doldurmanızı bekliyorum, teşekkür ediyorum.

Gizem Yıldız Baklavacı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyet: Kız () Erkek ()

2) Sınıf: 5 () 6 () 7 () 8 ()

3) Yaş: (yazınız)

4) Okul türünüz:
İmam Hatip Ortaokulu () Ortaokul ()

5) Hiç okul veya sınıf temsilcisi oldunuz mu?
Evet () Hayır ()

6) Hiç sınıf temsilciliği için aday oldunuz mu?
Evet () Hayır ()

7) Aile ortamınızın ne kadar demokratik olduğunu düşünüyorsunuz?

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

8) Öğretmenlerinizin ne kadar demokratik olduklarını düşünüyorsunuz?

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

BÖLÜM II
OKUL ÖĞRENCİ MECLİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okul öğrenci meclisi demokrasinin önemine inanmamı sağlar.					
2. Okul öğrenci meclisi başkanına herkes saygı duyar.					
3. Okul öğrenci meclisinde görev alma fikri beni huzursuz eder.					
4. Okul öğrenci meclisi bize haklarımızı kullanma olanağı verir.					
5. Erkeklerin okul öğrenci meclisine seçilmesi daha yararlı olur.					
6. Okul öğrenci meclisi uygulaması bana saçma geliyor.					
7. Okul öğrenci meclisi seçimleri sayesinde öğrencilerin kendine olan güveni artar.					
8. Okul öğrenci meclisi bize katılımcılık ruhu kazandırır.					
9. Okul öğrenci meclisi hoşgörü içinde çalışılan bir yerdir.					
10. Sınıf temsilcilerinin bir iş yaptıklarına inanmıyorum.					
11. Okul öğrenci meclisine aday olanlar seçim sürecinde söyledikleri şeyleri seçimden sonra yerine getirmezler.					
12. Okul öğrenci meclisi öğretmenlerle olan ilişkilerimizin gelişmesini sağlar.					
13. Sınıf temsilcisinin erkek olmasını tercih ederim.					
14. Okul öğrenci meclisi başkanı olmak istemem.					
15. Sınıf temsilcileri herkesin fikirlerine değer verir.					
16. Okul öğrenci meclisi okulumuzun daha demokratik bir okul olması için çalışır.					
17. Okul yönetimi için çalışan birileri varken benim katkıda bulunmama gerek yoktur.					
18. Okul öğrenci meclisi uygulamasının bir işe yaramadığı ortadadır.					
19. Okuldaki seçimler sayesinde demokratik liderlik becerisi kazanırız.					
20. Okul öğrenci meclisi demokratik toplum anlayışını geliştirir.					
21. Okul öğrenci meclisinde bulunmak sıkıcıdır.					
22. Okul öğrenci meclisi başkanının görevini yaptığına inanmıyorum.					
23. Okul öğrenci meclisi çalışmalarını demokrasiyi yaşayarak öğrenmemizi sağlar.					

24. Okul öğrenci meclisi okul yönetimiyle olan ilişkilerimizin gelişmesini sağlar.					
25. Okul öğrenci meclisinde öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade eder.					
26. Sınıf temsilcisi olmak istemem.					
27. Okul öğrenci meclisi seçimleri sayesinde okulda demokratik bir ortam oluşur.					
28. Okul öğrenci meclisi bizim sorunlarımızın çözümüne katkı sağlamaz.					
29. Okul öğrenci meclisi seçimlerinde bir kız adaya oy vermem.					
30. Okul öğrenci meclisinde görev alan öğrenciler diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurar.					
31. Okul öğrenci meclisi toplumsal olaylara duyarlı olmamı sağlar.					
32. Okul öğrenci meclisinin yaptığı yararlı bir çalışma yok.					

Ek 3. Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/3117098
Konu: Gizem YILDIZ BAKLAVACI

23/03/2015

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 12.03.2015 tarih ve 1500055826 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 20.03.2015 tarih ve 3082380 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gizem YILDIZ BAKLAVACI'nın "*Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Tutumları*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim - öğretileri aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3- Okul Listesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
Bölüm Şefi	
Adı Soyadı:	Bölüm Şefi
Ünvanı:	
Tarih:	01.04.2015
İmza:	<i>[Handwritten Signature]</i>

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/3082380
Konu: Anket İzni

20/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) Marmara Üniversitesinin 12.03.2015 tarih ve 1500055826 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.03.2015 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gizem YILDIZ BAKLAVACI'nın "*Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öğrenci Meclislerine İlişkin Tutumları*" konulu tezi kapsamında, ekli listedeki okullarda; kişisel bilgi formu ve okul meclislerine ilişkin tutum ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/03/2015

Yusuf Ziya KARACA EV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı Liste

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52