



ISSN: 1306-3111/1308-7274
NWSA-Education Sciences
NWSA ID: 2013.8.2.1C00582

Status : Original Study
Received: September 2012
Accepted: April 2013

E-Journal of New World Sciences Academy

H. Eylem Korkmaz

Münire Erden

Yıldız Teknik University Istanbul-Turkey
eylemkorkmaz@hotmail.com - erdenmunire@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0582>

DEMOKRATİK BİR EĞİTİM ORTAMINDA EĞİTİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak için eğitim programlarında bulunması gereken özelliklerin belirlenmesidir. Çalışmada bir grup uzmanın görüşlerinde fikir birliğine ulaşmayı amaçlayan Delphi tekniği kullanılmıştır. Farklı ülkelerden uzmanların katılımı ile 3 turdan oluşan Delphi çalışması gerçekleştirilmiştir. Delphi çalışmasının sonunda uzmanların fikir birliğine ulaştığı 61 madde demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri olarak belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak için eğitim programının tüm öğelerinin dikkate alınması, programın her bir ögesiyle ilgili kararlar alınırken demokrasinin katılım ilkesinin hayata geçirilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Eğitim, Demokratik Eğitim Ortamı, Eğitim Programı, Delphi Tekniği, İçerik Analizi

THE CHARACTERISTICS OF CURRICULUM IN A DEMOCRATIC EDUCATION ENVIRONMENT

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the characteristics of curriculum to design democratic education environment. Delphi technique that would enable experts to reach a consensus was used. 61 items have been determined as the characteristics of curriculum in a democratic education environment at the end of three-round Delphi study. As a conclusion, to design democratic education environment, all components of the curriculum are needed to be taken into consideration; participation principle of democracy need to be performed when any decision is made for any components of curriculum and individual differences of students are needed to be taken into consideration.

Keywords: Democratic Education, Democratic Education Environment, Curriculum, Delphi Technique, Content Analysis



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Demokrasi ile yönetilen bir ülkede, formel eğitimin demokratik olması gerekliliği yönetim biçimi olarak demokrasiyle, yaşam biçimi olarak demokrasiyle ve demokratik yaşam hakkıyla ilgili üç gerekçeye dayandırılabilir. Dewey'e (1996) göre genel seçim hakkına dayanan bir hükümet, onu seçenler ve ona uyanlar eğitilmedikçe başarılı olamayacaktır. Demokrasi ile yönetilen bir ülkede vatandaşların demokrasinin devamını sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Yine Dewey'e göre "demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazlasıdır; demokrasi birlikte yaşamının, ortak ve yan yana yapılan yaşantıların biçimidir" (Dewey, 1996:97). Dewey (2001) demokratik bir toplumun temel özelliklerini karşılıklı çıkarların korunmasını güvence altına alan paylaşılan ortak çıkar ve sosyal etkileşim ve bu sosyal etkileşim aracılığıyla sosyal alışkanlıklardaki değişim olarak tanımlar. Böyle bir toplumda bireylere, sosyal ilişkilerde ve kontrolde kişisel çıkar ve karışıklığa yol açmadan sosyal değişimi güvence altına alan bir düşünüş yapısı veren bir eğitim biçimi olmalıdır (Dewey, 2001:104). Bu eğitim, yaşam biçimi olarak demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri, davranış ve değerleri kazandırabilmelidir. Son gerekçe ise demokrasi ile yönetilen bir ülkede, bireyin devletin sosyal bir kurumu olan okulda demokrasiyi yaşama hakkıdır. İlk iki gerekçe bireyin demokratik devlet ve demokratik toplumun devamlılığını sağlayacak niteliklerle donatılmasıyla ilgili iken, son gerekçe bireyin demokratik yaşam hakkıyla ilgilidir. Okullarda, eğitim ile demokrasi ilişkisinin kuruluş biçimi bu gerekçelere hizmet etme düzeyini belirleyecektir. Demokratik bir devletin ve toplumun üyesi olan bireyin demokratik davranışlarda bulunması beklenir. Demokratik davranışta bulunma ise hem demokrasi bilgisine hem de demokratik beceri ve duruşa sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle eğitimin, demokrasi bilgisinin yanı sıra, demokratik becerileri ve duruşu kazandıracak nitelikte olması gerekmektedir. Bu ise eğitimin tüm yapı ve süreçlerinin demokratik ilkelere göre düzenlenmesi ile yani "demokratik eğitim" ile mümkün olacaktır. Vinterek'e(2010) göre demokrasi bilgisi, demokratik konu, demokratik beceriler ve demokratik duruşu kapsar. Demokratik konu demokrasi hakkındaki bilgilere sahip olmayı; demokrasi becerisi, demokratik biçimde eylemde bulunma yeteneğini; demokratik duruş ise kişinin tutumlarını, olayları demokratik değerlere dayanarak ele almasını ve bunun gibi ahlaki/etik bilgileri içerir.

Özsoy'a (2004:151) göre demokratik eğitim, "eğitimin amaç, kurumsal-yönetimsel yapı ve süreçlerinin niteliğini yansıtır". Demokrasi "öğretilen değil, ama öğrenilen bir birlikte yaşama biçimi"dir. Dolayısıyla demokratik rejimlerde, eğitimin de bu birlikte yaşama kültürünün öğrenilebileceği bir biçimde sunulması gerekmektedir.

Mattern'a (1997:510) göre demokratik eğitim, sınıftaki iktidarın paylaşılmasını gerekli kılar:

"Sınıfta iktidarın paylaşılması öğrencilere ders içeriği ve süreciyle ilgili gerçek seçimler sunmak anlamına gelmektedir... Demokratik eğitim öğrenciler tarafından üstlenilen kişisel sorumluluğun artmasını ve öğrencilere, öğretmenin cezalandırıcı reaksiyonunun korkusu olmadan, gerçek karar alma gücü vermeyi kapsar... Sınıf, öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrendikleri bir laboratuvar olarak kullanılabilir."

Hecht (2010) demokratik eğitimi, okulu demokratik bir mikrokozmos haline getirme çabası olarak açıklar. Bu çaba ise seçim, okul meclisi gibi demokratik prosedürlerin uygulandığı demokratik topluluğun yaratılmasını gerekli kılar. Demokratik eğitim ortamında,



öğrencilerin öz yönetimi, sorumluluğu, çok yönlülüğü, kendi öğrenmelerini planlayabilecekleri kabul edilmelidir. İçsel motivasyon öğrenmenin başlangıç noktası sayılmalı, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve öz değerlendirmenin uygulanması desteklenmelidir. Ayrıca demokrasiyle ilgili içerik programa dahil edilmeli ve tüm bu süreç ve uygulamalarda diyaloga dayalı ilişkiler oluşturulmalıdır.

Eğitimin demokratikleştirilmesi ya da demokratik eğitim sağlanması için Apple ve Beane (2011) okulda demokratik yapı ve süreçlerin oluşturulması ile öğrencilere demokratik deneyimler kazandıracak bir müfredat oluşturulması olmak üzere iki koldan çalışılması gerektiğini ifade ederler. Okullar sadece demokrasinin öğretildiği yerler değil demokrasinin yaşandığı yerler olmalıdır. Demokratik okullarda demokrasiyle ilgili değerlerin örtük program ile kazandırılmasının yanı sıra demokrasinin planlı programa da yansıtılması gerekir.

Demokratik eğitim, yukarıdaki tanımlarda da görüleceği üzere tüm okul süreçlerini içine alan bir kapsama sahiptir. Morrison da (2008) demokratik eğitimin mikro düzeyde sınıf içi demokrasiden, makro düzeyde tüm okul demokrasisine kadar çeşitli biçimler alabileceğini belirtir.

Sınıf ortamı, öğrencilerin okul hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri, öğrenciler ile öğretmenin en fazla etkileşim olanağı bulunduğu ve topluluk ruhunun en çok yaşandığı alan olduğu için demokratik eğitim açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Öğrenciler, sınıf içinde demokratik becerileri ve değerleri uygulama fırsatı bulurlar ve demokratik bir toplumun aktif üyeleri olmanın ne anlama geldiğini öğrenirler (Cappa, 1956; Gimbert, 2002; Print, Ørnstrøm ve Nielsen, 2002). Bu nedenle sınıflar, demokratikleşme kültürünün öncelikli olarak oluşturulması gereken alanlardır (Duman, 2004:94).

Demokratik sınıf, "...demokratik iklim için gerekli olan tüm koşulların beraber yürütüldüğü sınıftır.. " (Angell, 1991:256). Sınıf düzeyindeki demokratik eğitim ortamı, tüm yapı ve süreçler göz önünde bulundurulurken, bunların demokrasi ile ilişkileri kurularak ele alınmalıdır. Dewey'in çalışmaları (1996; 2007; 2010a; 2010b) ve demokratik okullara ilişkin literatür (Apple ve Beane, 2011; Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Readhead, 2008; Sadofsky, 2008) incelediğinde sınıf düzeyindeki demokratik eğitim ortamının karar alma, eğitim programı, ilişkiler ve öğretmen boyutları üzerinden incelenebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özelliklerini belirlemek amaçlandığı için, bu boyutlardan sadece eğitim programı boyutu açıklanmıştır.

Demokratik eğitim ortamında eğitim programı ile ilişkili alanlardan birisi hedeflerdir. Demokratik eğitim, öğrencilere demokratik beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı hedefler (Arabacı, 2005; Başaran, 1986; Büyükkaragöz, 1994; Cappa, 1956; Dewey, 1996, 2007; Gimbert, 2002; Guerny ve Merriam, 1972; Kubow ve Kinney, 2000; MacMath, 2008; Vinterek, 2010). Demokratik eğitimin ayrıca kültürü aktarma, değiştirme, geliştirme gücü ve hedefi vardır (Dewey, 1996; Gutek, 2001). Bunların yanında demokratik eğitim demokrasiyi oluşturma ve geliştirme görevini de üstlenir (Dewey, 2010a).

Eğitim programı ile ilişkili bir diğer alan ise içeriktir. İçerik, öğrenciye tanıdık olan sıradan hayat deneyimleri ile ilişkilendirilerek sunulmalı ve öğrencinin kapasitesine uygun olmalıdır. Ayrıca içerik, öğrencide bilgiye ulaşma ve yeni fikirler üretme çabasına yol açmalıdır (Dewey, 2007). Apple ve Beane (2011) de, demokratik eğitim programının, neyin öğrenileceği ve bunun nasıl



kullanılacağı konularında esneklik, öğrencilerin kendi soru ve ilgilerinin hedef ve içeriğe dahil edilmesi gibi niteliklere sahip olduğunu belirtirler.

Demokratik eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntemleri de demokrasi fikrini desteklemelidir. Bu nedenle yöntemler belirlenirken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmalı ve demokratik eğitimin eleştirel düşünme, problem çözme, tartışma, işbirliği, özdenetim gibi becerileri geliştirme hedefine hizmet edecek yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Yeşil (2004) tutum ve beceri kazandırmaya yönelik, etkinlik ve öğrenciyi etkin kılan yöntemlerin, MacMath (2008) eşit katılım ve paylaşım fırsatı sağlayan yöntemlerin kullanılmasını önerir. Dewey (1996) ise yöntemlerin, öğrencilerin normal yaşantıları sırasında gözlemlenmesine dayalı olarak belirlenmesi gerektiğini belirtir.

Demokratik eğitim ortamında değerlendirme ise sonuç odaklı klasik değerlendirmeye değil, süreç odaklı otantik değerlendirmeye dayanır (MacMath, 2008; Guerny ve Merriam, 1972; Topkaya, 2004). Not başarı kriteri olarak görülmez (Arabacı, 2005). Rekabete dayalı değerlendirme ve ödüllendirme eleştirilir (Dewey, 2010a).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı ilişkiler, karar alma, öğretmen ve eğitim programı öğelerinin tümü dikkate alınarak incelenmelidir. Demokratik eğitimle ilgili çalışmalar incelendiğinde, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinde, sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamını, öğretmenlerin demokratik davranışlarını, tutumlarını ve inançlarını öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirmek amacıyla çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmalarda kullanılmak üzere ölçme araçları geliştirildiği görülmektedir (Akbaşlı, Yelken ve Sünbül, 2010; Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; Çakmur, 2007; Demir, 2003; Demirtaş, 2004'den akt. Yalçın, 2007; Genç, 2006; Gömleksiz, 1988; Gözütok, 1995; Selvi, 2006; Shechtman, 2002; Toper, 2007). Bununla birlikte bu çalışmalarda demokratik eğitim ortamının, demokratik öğretmen tutum, davranış ve inançlarının çoğunlukla demokratik ilke ve değerlere dayalı "ilişkiler" ve karar alma-katılım üzerinden açıklandığı, eğitim programının yüzeysel olarak ve çoğunlukla programın hedefler ögesi üzerinden ele alındığı (Akbaşlı, Yelken ve Sünbül, 2010; Çakmur, 2007; Demirtaş, 2004'den akt. Yalçın, 2007; Gözütok, 1995; Toper, 2007) ve bazen hiç ele alınmadığı görülmektedir (Demir, 2003). Tüm bu çalışmalar sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı incelenirken ve değerlendirilirken eğitim programıyla ilgili niteliklere yeterince yer verilmediğini ve bu nedenle demokratik eğitim ortamında eğitim programının niteliklerinin tanımlanmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada da bu ihtiyaçtan yola çıkılarak sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamında eğitim programlarının niteliklerine odaklanılmıştır. Çalışma, araştırmacılar tarafından bir sınıfta demokratik eğitim ortamı oluşturmak için yapılması gerekenleri belirlemeye yönelik olarak yürütülen Delphi çalışmasının eğitim programı boyutuyla ilgili kısmından oluşmaktadır. Eğitim programı boyutu ise hedefler, içerik, öğretim strateji/yöntem/teknikleri, öğretim materyalleri, değerlendirme öğeleri (Ornstein ve Hunkins, 1988) açısından ele alınmıştır. Çalışmanın amacı sınıf düzeyinde demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak için eğitim programlarında bulunması gereken özelliklerin neler olduğunu belirlemesidir.



3. METOT (METHOD)

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır (Creswell, 2008). Bir grup uzmanın görüşlerinde fikir birliğine ulaşmayı amaçlayan Delphi tekniği (Dalkey ve Helmer, 1963) kullanılmış ve Delphi uzmanlarından "Geleneksel bir sınıfta demokratik eğitim ortamı oluşturmak için neler yapmak gerekir?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sonucunda oluşturulan madde listesi Delphi panelistlerine Likert tipi bir soru formu olarak gönderilmiş ve panelistlerin verdikleri yanıtların tanımlayıcı istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.1. Delphi Tekniği (Delphi Technique)

Delphi tekniği uzmanlar arasında fikir birliğine ulaşmak için kullanılan bir tekniktir. Delphi tekniğinin anonimlik, yineleme, kontrollü geri bildirim ve grup yanıtlarının istatistiksel olarak bir araya getirilmesi olmak üzere dört temel özelliği vardır. Anonimlik, Delphi çalışması boyunca, çalışmaya katılan uzmanların birbirlerinden haberdar olmamasıyla ilgilidir. Böylece uzmanlar, görüşlerini özel olarak, grup baskısı hissetmeden verebilirler ve Delphi turları ilerledikçe grup baskısı hissetmeden fikirlerini değiştirebilirler. Yineleme, konsensüse ulaşana kadar soru formunun tekrar tekrar gönderilmesiyle ilgilidir. Uzmanlar, gönderilen soru formları aracılığıyla diğer uzmanların fikirleriyle ilgili bilgilendirilir ve bu yolla kontrollü geri bildirim sağlanır. Geri bildirimler genellikle grup yanıtlarının istatistiksel özeti ile verilir. Geri bildirimlere dayalı olarak uzmanlar kendi görüşlerini tekrar gözden geçirirler. Son turda ise Delphi panelistlerinin görüşlerinin istatistiksel sonuçları grup görüşü olarak alınır (Rowe ve Wrihgt, 1999).

3.2. Delphi Panelistleri (Delphi Panelists)

Scheele (2002) Delphi panelistlerinin seçiminde başarılı bir karışım yaratmak için çalışmadan doğrudan etkilenen ya da etkilenecek paydaşların, çalışmayla ilişkili deneyimi bulunan uzmanların, kolaylaştırıcıların ve ayrıca eğer uygun görülürse alternatif görüşler sunacak kişilerin çalışmaya dahil edilmesini önerir. Bu çalışmada da fikir çeşitliliği sağlanması ve farklı bakış açılarının yansıtılması amacıyla panelistlerin uygulayıcılar, akademisyenler ve sivil toplum kuruluşları (STK) olmak üzere üç alandan seçilmesine karar verilmiştir. Panelist adayları belirlenirken, akademisyenler için eğitim alanında doktor unvanına sahip olmak ve demokratik eğitimle ilgili çalışma yapmak; uygulayıcılar için demokratik okul kurucusu olmak ya da demokratik okullarda çalışmak; STK temsilcileri için ise demokratik eğitim/demokratik okullar konusunda çalışma yapan STK'larda çalışmak kriterleri aranmıştır. Birden fazla kategoride yer alabilecek nitelikleri bulunan panelistlerin öne çıkan kimlikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca panelistlerin farklı ülkelerden ve kültürlerden seçilmesine önem verilmiştir. Panelistleri belirlemek için demokratik eğitim alanında çalışan bir Amerikalı, iki Alman uzmandan belirlenen kriterler doğrultusunda panelist listeleri hazırlamaları istenmiştir. Araştırmacılar da kendi listesini oluşturmuştur. Hazırlanan listeler birleştirilmiş, uzmanların görüşüne gönderilmiş ve görüşler doğrultusunda listeye son hali verilmiştir.

Panelist adaylarına, çalışmanın problemleri, amaçları, adımları hakkında bilgi veren bir davet e-postası gönderilmiştir. Çalışmaya 38 kişi katılmayı kabul etmiştir. Delphi çalışmasına katılacak panelist sayısının ne olması gerektiği konusunda literatürde fikir birliği yoktur. Yapılan çalışmaların bazılarında panelist sayılarının 13 ile



77 arasında değiştiği görülmektedir (Ager, Stark, Akesson ve Boothby, 2010; Herring, 2007; McIlraht, Keeney, McKenna ve Mclaughlin, 2009; Torrance ve diğerleri, 2010; Wilson, 2010). Witkin ve Altschuld de (1995) Delphi panelistlerinin ortalama sayısının genellikle 50'nin altında olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın ilk turuna Amerika'dan 9, İngiltere'den 2, Almanya'dan 4, Hollanda'dan 2, Türkiye'den 2, Porto Riko'dan 1, İspanya'dan 1, Kanada'dan 1, Avustralya'dan 1, Avusturya'dan 1, İsrail'den 1 panelist olmak üzere 25 panelist; üçüncü turuna ise 17 panelist katılmıştır. Literatüre göre bu sayının yeterli olduğu söylenebilir. Tablo 1'de Delphi çalışmasının birinci turunda yer alan panelistlerin çalışma alanları, isimleri ve ilgili oldukları kurumlar aktarılmıştır. Tablo 2'de ise her bir turda gönderilen soru formu ve geri dönen soru formu sayıları ile her bir gruptaki panelist sayısı sunulmuştur.

Tablo 1. Delphi panelistleri
(Table 1. Delphi panelists)

Çalışma Alanı	Ad-Soyad	Kurum
Akademisyen	Dr. David Zyngier	Monash University
	Dr. Falko Peschel	Universitt Köln
	Prof. Dr. Cynthia McDermott	Antioch University
	Prof. Dr. Judith Gray	University of Wisconsin
	Prof. Dr. Hans Brgelmann	Universitt Siegen
	Dr. Kristan Morrison	Radford University
	Prof. Dr. Muhsin Hesapçıođlu	Marmara Üniversitesi
	Prof. Dr. Remzi Kıncal	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
	Prof. Dr. Rick Posner	Regis University
Prof. Dr. Roger Soder	University of Washington	
Uygulayıcı	David Gribble	Sands School
	Christel Hertkamp	De Kampanje
	Henrik Ebenbeck	Freie Schule Leizig
	Josu Uztarroz	Tximeleta
	Mary Leue	Albany Free School
	Matt Hern	Purple Thistle Center
	Ute Siess	Kapriole
STK Temsilcisi	Anna Leatherdale	Phoenix Education Trust
	Baudy Wiechers	Institute for Democratic Learning
	Dana Bennis	Institute for Democratic Education in America
	Jerry Mintz	Alternative Education Resource Organisation
	John Harrison Loflin	Democratic Education Consortium
	Klaus Starl	The European Training and Research Centre
	Mari Luce Fernandez	Educacion Alternativa
Michael Sappir	European Democratic Education Community (Aynı zamanda Sudbury Jerusalem'in kurucuları arasında yer almış ve bu okuldan mezun olmuştur).	

Tablo 2. Delphi turları ve panelistlerin dağılımı
(Table 2. Delphi rounds and distribution of the panelists)

Panelist	1.Tur	2. Tur	3. Tur
Gönderilen Soru Formu	38	25	18
Tamamlanan Soru Formu	25	18	17
Uygulayıcı	7	4	4
Akademisyen	10	10	9
STK Temsilcisi	8	4	4
Cevaplama Oranı	66%	72%	94%

Tablo 2’de görüldüğü gibi üç turdan oluşan Delphi çalışmasının ilk turunun sonunda 25 panelist yanıt göndermiştir. İlk tura katılan panelistlerden 10’u akademisyen, 7’si uygulayıcı, 8’i ise STK temsilcisidir. İkinci tur soru formu 25 paneliste gönderilmiş ve 18 panelistten yanıt gelmiştir. Üçüncü tur soru formu ise 18 paneliste gönderilmiş ve 17 panelistten yanıt gelmiştir.

3.3. Delphi Turları (Delphi Rounds)

Çalışmada üç turdan oluşan Delphi uygulanmıştır. Birinci ve üçüncü tur soru formları e-posta aracılığıyla gönderilmiş, ikinci tur soru formu için surveymonkey.com sitesi kullanılmıştır. Her bir turda gerçekleştirilen işlemler aşağıda özetlenmiştir.

Birinci tur: Delphi çalışmasının birinci turunda panelistlerden “Geleneksel bir sınıfta demokratik eğitim ortamı oluşturmak için neler yapmak gerekir?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Soruda yer alan “geleneksel okul” araştırma bulgularının uygulanacağı Türkiye koşulları göz önüne alınarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin merkezi eğitim otoritelerince atandığı; merkezi eğitim otoriteleri tarafından belirlenen zorunlu bir eğitim programının uygulandığı; sınıflarda oturma düzeni olarak klasik sıra düzeninin uygulandığı; karışık yaş grubunun uygulanmadığı; belirli bir ders planının takip edildiği; derse ve okula devam etmenin zorunlu olduğu bir okul olarak tanımlanmıştır.

Sorunun cevaplanmasında panelistlere yol göstermek ve detaylı veri toplayabilmek için geleneksel bir okulda, bir sınıfı incelerken ele alınabilecek kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Bunlar karar alma mekanizması, program (hedefler, içerik, öğretim strateji/yöntem/teknikleri, öğretim materyalleri, değerlendirme), öğretmen, öğrenen, ilişkiler, fiziksel özellikler olarak belirlenmiştir (Aydın, 1998; Başar, 2001; Erden, 1998; Erden, 2003; Fer, 2009; İnandı ve Peker, 2007; Ornstein ve Hunkins, 1988; Sönmez, 1985). Bu makalede, çalışmanın sadece program kategorisiyle ilgili işlemler ve bulgular sunulmuştur. Panelistlerden, soruları her bir kategori ve alt kategoriye dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir. Bunun yanı sıra, panelistlerin cevaplarını sınırlandırmamak için, soru formunda yeni kategori ve alt kategoriler ekleyebilecekleri, her bir maddeyle ilgili yorum yapabilecekleri alanlara yer verilmiştir.

Birinci tur sonunda gelen yanıtlara, içerik analizi uygulanmıştır (Creswell, 2007). Kategori ve alt kategoriler önceden belirlendiği için, kodlama bu kategori ve alt kategorilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki adım olarak alt kategoriler kodlama sonuçlarına göre düzenlenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre madde listesi oluşturulmuştur. Madde listesinin İngilizce anlaşılabilirliği, İngilizce öğretimi alanında çalışan üç uzman tarafından incelenmiştir. Ayrıca her bir maddenin anlaşılabilirliği, kategoriye uygunluğu ve başka madde/maddeler ile birleştirilip birleştirilemeyeceği eğitim bilimleri alanında çalışan üç uzman



tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak 128 maddeden oluşan son form elde edilmiştir.

İkinci tur: Birinci tur sonucunda oluşan madde listesi panelistlerin birinci turda yaptıkları yorumlar da eklenerek 5'li Likert soru formu (1 kesinlikle katılmıyorum-5 kesinlikle katılıyorum) biçiminde panelistlere gönderilmiştir. Panelistlerden, her bir madde için katılma derecelerini işaretlemeleri ve eğer yorumları varsa yazmaları istenmiştir. İkinci tur sonunda gelen cevapların ortalama, ortanca değerleri ile katılma derecelerinin yüzdeleri dağılımları hesaplanmıştır.

Üçüncü tur: Üçüncü tur soru formu kişiye özel hazırlanmıştır. Bu formda her bir madde için panelistin bir önceki turda verdiği puan, maddeye verilen puanların betimsel istatistik sonuçları ve ikinci turda yapılan yorumlar yer almıştır. Panelistin, her bir maddeyle ilgili değerleri ve yorumları inceleyerek, kendi puanını bir kez daha değerlendirmesi istenmiştir. Puanını değiştirmek istiyorsa ilgili alana yeni puanını yazması, değiştirmek istemiyorsa bu alanı boş bırakması beklenmiştir.

Delphi çalışmalarında değişmezlik (stability) ve fikir birliği olmak üzere iki kriter önem taşımaktadır. Değişmezlik, Delphi turlarında verilen yanıtlar arasındaki tutarlılıktır. Tutarlılık iki başarılı turdan elde edilen yanıtlar birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı zaman ortaya çıkar. Uzlaşma düzeyinin analizine ancak değişmezlik sağlandığında başlanabilir (Dajani, Sincoff ve Talley, 1979). Literatürde değişmezlik için varyasyon katsayısı, F testi, ki kare bağımsızlık testi ve yanıtlarını mod değerine yaklaşacak şekilde değiştiren panelistlerin yüzdesi gibi farklı kriterler kullanılmaktadır (Dajani ve diğerleri, 1979). Scheibe, Skutsch ve Schofer (2002) değişmezlik kriteri olarak yanıtlarını mod değerine yaklaşacak şekilde değiştiren panelistlerin yüzdesini kullanmışlar ve değişimin %15'den az olduğu durumlarda değişmezliğe ulaşıldığının söylenebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da her bir maddede yanıtlarını mod değerine yaklaştıracak şekilde değiştiren panelistlerin sayısı değişmezlik kriteri olarak kullanılmıştır. Çalışmanın üçüncü turunda 17 panelist yer aldığı için, yanıtlarını değiştiren panelist sayısının en çok iki olması kararlaştırılmıştır. Sadece iki maddede, bu kriter sağlanamamıştır. Madde sayısının çokluğu dikkate alınarak, iki madde için yeni bir tur tekrarlanmamasına karar verilmiş ve çalışma üçüncü tur sonunda bitirilmiştir.

Literatürde Delphi çalışmalarında uzlaşma sağlanan maddeleri belirlemek için sadece IQD (Interquartil deviation/Çeyreklikler arası sapma) değeri (Elfeddali, Mesters, Wiers ve de Vries, 2010; Herring, 2004; Peng, 2009; Waterlander, Steenhuis, de Vet, Schuit ve Seidell, 2009), sadece katılım yüzdesi değeri (Ager ve diğerleri, 2010), IQD ve katılım yüzdesi değerleri (Rayens ve Hahn, 2000), IQD ve ortanca değerleri (Brouwer, Oenema, Crutzen, de Nooijer, de Vries ve Brug, 2008), ortalama, ortanca ve katılım yüzdesi değerleri (Terrell, 2009) gibi farklı kriterlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada uzlaşma kriterleri olarak ortalama, ortanca ve katılım oranı değerlerinin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Bir maddenin demokratik eğitim ortamı oluşturmak için eğitim programlarının sahip olması gereken özelliklerden birisi olarak seçilebilmesi için ortalama değerinin en az 3,5, ortanca değerinin en az 4 ve kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum tercihinde bulunan panelistlerin toplam panelistlere oranının en az 3/4 olması kriterleri belirlenmiştir.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Üçüncü tur sonucunda, 128 madde ortalama ($\geq 3,5$), ortanca (≥ 4) ve katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtı veren panelistlerin, toplam panelistlere oranı ($\geq 3/4$) kriterlerine göre değerlendirilmiş ve 61 madde demokratik eğitim ortamı oluşturmak için eğitim programlarının sahip olması gereken özellikler olarak belirlenmiştir. Maddeler, maddelerin ortalama, ortanca değerleri ve "kesinlikle katılıyorum" ile "katılıyorum" yanıtlarının frekansı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitim programının özellikleri ve bu özelliklere ilişkin kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevaplarının oranı, frekans, ortalama ve ortanca değerleri
(Table 3. The characteristics of curriculum, ratio of strongly agree and agree answers, frequencies, mean, median)

Hedefler	n	f4+5*	Oran**	\bar{x}	Ortanca
Bireysel gelişim öğrenenden öğrenene değişiklik gösterdiği için hedefler çok detaylı değildir.	17	14	3,29	4,06	4
Öğretmen, hedeflere farklı yollardan ulaşma imkanı tanır.	17	15	3,53	4,35	4
Öğretmen, hedeflere farklı zamanlarda ulaşma imkanı tanır.	17	14	3,29	4,29	4
Öğretmen, öğrenme standartlarını karşılama hedefi ile öğrenenlerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılma hedefi arasında denge kurar.	17	15	3,53	4,29	4
Demokratik eğitim, her öğrenenin kendi yolunu geliştirip onu takip etmesine yardımcı olmayı amaçlar.	17	15	3,53	4,29	4
Demokratik eğitim, öğrenenlerin kendilerini tanımalarına olanak sağlayan bir eğitim sunmayı amaçlar.	17	16	3,76	4,41	4
Demokratik eğitim, öğrenenlerin zihinlerini etkili biçimde kullanmalarına olanak sağlayan bir eğitim sunmayı amaçlar.	17	14	3,29	4,24	4
Demokratik eğitim, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri geliştirilmeyi amaçlar.	17	16	3,76	4,53	5
Demokratik eğitim münazara ve müzakere becerilerini geliştirmeyi amaçlar.	17	14	3,29	4,29	4
Demokratik eğitim problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.	17	16	3,76	4,53	5
Demokratik eğitim iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar.	17	15	3,53	4,59	5
Demokratik eğitim eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.	17	16	3,76	4,65	5
Demokratik eğitim öğrenenlerin öz-saygısını arttırmayı amaçlar.	17	14	3,29	4,41	5
Demokratik eğitim öğrenenlerin özgüvenlerini arttırmayı amaçlar.	17	16	3,76	4,53	5
Demokratik eğitim, öğrenenlerin bilgiyi araştırmayı öğrenmelerini amaçlar.	17	15	3,53	4,29	4
Demokratik, eğitim öğrenenlerin nasıl sav ileri süreceklerini, bu savı nasıl destekleyeceklerini, bunları nasıl değerlendireceklerini ve nasıl karar vereceklerini öğrenmelerini amaçlar.	17	15	3,53	4,29	4
Demokratik eğitim, öğrenenlerin, kimseyi kazanan kaybeden durumuna düşürmeden başkalarıyla farklı görüşlerde olabilmeyi öğrenmelerini amaçlar.	17	13	3,06	4,12	4

Tablo 3-devam (Table 3-continued)

Hedefler-devam	n	f4+5*	Oran**	\bar{x}	Ortanca
Demokratik eğitim öğrenenlerin kültürel altyapıları ile bağ ve yakın ilişki kurmayı amaçlar.	17	14	3,29	4,29	4
Demokratik eğitim, öğrenenlerin kültürel farkındalık ve duyarlılıklarını geliştirmeyi amaçlar.	17	15	3,53	4,35	4
Demokratik eğitim öğrenenlerin deneyimlerine duyarlı olmayı ve bu deneyimlerin etkin ve bilinçli olarak kritik edilmesini amaçlar.	17	15	3,53	4,41	5
Demokratik eğitim, öğrenenlere kendi yaşamlarını ifade etme ve keşfetme fırsatı verir ve öğrenenleri yaptıklarının yaşamlarında fark yaratacağı inancı ile güçlendirmeyi amaçlar.	17	17	4	4,65	5
Demokratik eğitim, demokratik tutum ve davranışları geliştirmeyi amaçlar.	17	16	3,76	4,53	5
Demokratik eğitim, öğrenenlerin öğrenme topluluğunun aktif üyeleri olmalarını amaçlar.	17	15	3,53	4,65	5
Demokratik eğitim, öğrenenlerin, demokrasinin kaçınılmaz gerilimlerine (düzen ve baskı arasındaki gerilim gibi) ilişkin anlayış geliştirmelerini amaçlar.	17	15	3,53	4,41	5
İçerik					
İçerik mümkün olduğu kadar bireyselleştirilir.	17	14	3,29	4,12	4
İçerik belirlenirken öğrenenlerin ihtiyaçları dikkate alınır.	17	16	3,76	4,53	5
Tüm sınıf üyeleri olası içerik seçenekleri üzerinde tartışılırlar.	17	13	3,06	4,18	4
Temaları sınıf üyeleri belirlerler.	17	13	3,06	4	4
İçerik, öğrenenlerin kazandırılmak istenen değerleri anlamaları ve benimsemeleri için gerçek yaşamı yansıtır.	17	13	3,06	4,06	4
Çatışma çözümü içeriğin bir parçasıdır.	17	13	3,06	4,29	5
İnsan hakları eğitimi içeriğin bir parçasıdır.	17	13	3,06	4,29	5
Öğrenenlerin toplumla ilişkiler konusunda farkındalıklarını artırmak için sosyal sorumluluklar ve roller tartışılır.	17	13	3,06	4,29	5
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri (ÖSYT)					
Öğrenenlerin, öğretim yöntemine ilişkin söz hakları vardır.	17	17	4	4,65	5
Öğretim yöntemleri öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenir.	17	15	3,53	4,18	4
Bireysel farklılıklara hitap etmek için çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanılır.	17	14	3,29	4,53	5
Öğretmenin ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayan her yöntem kullanılır.	17	15	3,53	4,24	4
Öğretim yöntemleri öğrenenin güçlü yanlarına göre belirlenir.	17	14	3,29	4,18	4
Öğretim yöntemleri, öğrenenlere çözümleri kendi kendilerine bulmaları için fırsat verir.	17	15	3,53	4,35	4
Özyönetimli öğrenme kullanılır.	17	17	4	4,76	5
İşbirlikli öğrenme kullanılır.	17	14	3,29	4,41	5
Grup çalışması kullanılır.	17	14	3,29	4,29	5
Proje tabanlı öğrenme kullanılır.	17	13	3,06	4,18	4
Topluma odaklanan anlamlı projeler yapılır.	17	13	3,06	4,35	5
Tartışmalar kullanılır.	17	15	3,53	4,53	5
Etkinlik temelli öğrenme kullanılır.	17	15	3,53	4,47	5
Araştırma kullanılır.	17	14	3,29	4,35	5

Tablo 3-devam (Table 3-continued)

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri (ÖSYT)-devam	n	f4+5*	Oran**	\bar{x}	Ortanca
Uygulamalı öğrenme kullanılır.	17	14	3,29	4,29	5
Eleştirel düşünmeyi geliştiren tüm yöntemler kullanılır.	17	15	3,53	4,59	5
Eşitlik pedagojisi kullanılır.	17	13	3,06	4,12	4
Eleştirel pedagoji kullanılır.	17	13	3,06	4,24	5
Sınıf etkinlikleriyle ilgili normlar sınıf üyeleri tarafından oluşturulur.	17	16	3,76	4,35	4
Öğretim Materyalleri					
Gerçek yaşam materyalleri kullanılır.	17	15	3,53	4,41	5
Tüm öğrenenlerin ulaşabileceği materyaller seçilir.	17	13	3,06	4,24	4
Uygulamalı öğrenme için deneysel materyaller kullanılır.	17	13	3,06	4,18	4
Değerlendirme					
Değerlendirme, öğrenenlerin, öğretmenin ve ebeveynlerin dahil olduğu bir süreçtir.	17	13	3,06	4,24	5
Değerlendirme bireyselleştirilmiştir.	17	14	3,29	4,35	5
Tüm sınıf üyeleri değerlendirmenin amacının ne olduğunu tartışırlar.	17	14	3,29	4,41	5
Not ön planda tutulmaz.	17	14	3,29	4,53	5
Öz-değerlendirme kullanılır.	17	13	3,06	4,35	5
Değerlendirme devamlılık gösteren bir süreçtir.	17	15	3,53	4,47	5
Değerlendirme bütüncüdür.	17	15	3,53	4,47	5

* "Kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" yanıtını veren panelistlerin frekansı,

** "Kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" yanıtını veren panelistlerin sayısının, toplam panelistlerin sayısına oranı.

Tablo 3'de de görüldüğü gibi demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri olarak belirlenen 61 maddenin 24'ü hedefler alt kategorisiyle, 8'i içerik alt kategorisiyle, 19'u öğretim strateji, yöntem ve teknik (ÖSYT) alt kategorisiyle, 3'ü öğretim materyalleri alt kategorisiyle, 7'si değerlendirme alt kategorisiyle ilgilidir.

5. SONUÇLAR (CONCLUSIONS)

Demokratik eğitim, eğitimin tüm yapı ve süreçlerinin demokratikleşmesi ile gerçekleştirilebilir. Sınıf düzeyinde demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak için eğitim programlarının hedef, içerik, ÖSYT, öğretim materyalleri ve değerlendirme öğelerinin hepsinin demokratik eğitim ortamını destekleyecek özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Programın hedef ögesiyle ilgili bulgulara göre demokratik bir eğitim ortamında hedefler çok detaylı olmamalı, öğrenenler bu hedeflere farklı zamanlarda ve farklı yöntemlerle ulaşabilmelidir. Ayrıca demokratik eğitim, bireye, kişisel gelişim ve demokratik bir yaşam için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflemelidir. Literatür incelendiğinde de demokratik eğitimin bireysel ve sosyal sorumluluk duygusunu, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme, özdenetim, dinleme, kendini ifade etme, sosyal katılım, empati, hakkını arama, etkili karar alma becerilerini geliştirmeyi, öğrenenlerin özgüvenlerini arttırmayı, öğrenenlerin başkalarıyla ilgilenme, başkalarının haklarına saygı duyma duyarlılığı kazanmalarını, öğrenenlerin bağımsız olmasını, öğrenenleri öğrenme ve araştırmaya yöneltmeyi, öğrenenler arasında eşitliği ve ifade



özgürlüğünü sağlamayı hedeflediği görülmektedir (Arabacı, 2005; Başaran, 1986; Büyükkaragöz, 1994; Cappa, 1956; Dewey, 1996; Dewey, 2007; Gimbert, 2002; Guerny ve Merriam, 1972; Kubow ve Kinney, 2000; MacMath, 2008; Vinterek, 2010).

Programın içerik ögesiyle ilgili bulgulara göre, demokratik bir eğitim ortamında, içeriğin belirlenmesi sürecine öğrenenler dahil olmalı, içerik bireyselleştirilmeli ve gerçek yaşamı yansıtmalıdır. Ayrıca insan hakları, çatışma çözümü, toplumsal roller ve sorumluluklar içeriğin parçası olmalıdır. Özetle demokratik eğitimde, "öğrencilerin içerik üzerinde kontrol sahibi olması" (Print, Örnström ve Nielsen, 2002) ve "öğrencinin deneyimlerinin ve yaşamının" (Dewey, 2007) programa yansıtılması beklenmektedir.

Programın ÖSYT ögesiyle ilgili bulgulara göre, demokratik bir eğitim ortamında öğrenenlerin ÖSYT'lerin belirlenmesi sürecinde söz hakkı olmalıdır. ÖSYT'ler öğrenenlerin ihtiyaçları, güçlü yönleri, bireysel farklılıkları dikkate alınarak belirlenmelidir; öğrenenlerin kendi çözümlerini bulmalarını ve eleştirel düşüncelerini sağlamalıdır. Demokratik bir eğitim ortamında, özyönetimli öğrenme, işbirliğiyle öğrenme, grup çalışması, proje-temelli öğrenme, tartışma, etkinlik temelli öğrenme, araştırma, uygulamalı öğrenme, eleştirel pedagoji gibi "aktif öğrenme yöntemleri" (Açıkgöz, 2007) kullanılmalıdır. Ayrıca, farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplardan öğrencilerin demokratik toplumun aktif ve yansıtıcı (reflective) düşünen bireyleri olmalarını hedefleyen eşitlik eğitimi de (Banks ve Banks, 1995) kullanılan yaklaşımlar arasında yer almalıdır.

Programın öğretim materyalleri ögesiyle ilgili bulgulara göre demokratik bir eğitim ortamında gerçek yaşam materyalleri ve deneysel materyaller kullanılmalı; öğretim materyalleri tüm öğrenenler tarafından temin edilebilir nitelikte olmalıdır. Bu sonuç demokratik eğitim ortamında gerçek yaşam materyalleri ve deneysel materyaller dışında öğretim materyalleri kullanılmayacağı şeklinde yorumlanmamalı, bu materyallerin kullanılması temel gereklilik olarak ele alınmalıdır.

Programın değerlendirme ögesiyle ilgili bulgulara göre değerlendirme, bireysel, bütüncül, devamlılık gösteren bir süreçtir. Değerlendirmede not ön planda tutulmaz. Değerlendirme sürecinin içinde aileler, öğrenenler ve öğretmenler bulunur. Ayrıca, özdeğerlendirme demokratik eğitim ortamında kullanılması gereken temel bir değerlendirme tekniğidir. Ancak bu sonuç diğer değerlendirme tekniklerinin kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Literatüre göre de demokratik eğitim ortamında özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi gibi otantik değerlendirme teknikleri kullanılabilir (Guerny ve Merriam, 1972; MacMath, 2008; Topkaya, 2004). Not başarı kriteri olarak görülmez (Arabacı, 2005).

Sonuç olarak, bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, demokratik eğitim ortamındaki eğitim programlarında, öğretimin bireyselleştirilmesinin, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve güçlü yönlerinin merkeze alınmasının gerektiği görülmektedir. Program yaşama yakın olmalı, aktif öğrenmeyi temel almalı, demokratik yaşam için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmalıdır. Ayrıca öğrenenlerin öğretimle ilgili kararlara aktif olarak katılması sağlanmalıdır.

Bu araştırma sonucunda demokratik eğitim ortamında eğitim programının özellikleri belirlenmiştir. Bununla beraber bu özelliklerin yazılı programda ne kadar yer bulduğu ve eğitim-öğretim sürecinde ne kadar gerçekleştirildiğinin de tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarından yararlanılarak, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim/öğretim programlarında bu özelliklere ne kadar yer verildiği ve



ilkokul, ortaokul ve liselerde bu özelliklerin ne düzeyde gerçekleştirildiği araştırılmalıdır.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma, Şubat 2012'de Barcelona'da düzenlenen "World Conference On Educational Sciences" başlıklı konferansta sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Açıköz, K.Ü., (2007). Aktif Öğrenme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
2. Ager, A., Stark, L., Akesson, B., and Boothby, N., (2010). Defining best practice in care and protection of children in crisis-affected settings: A delphi study. Child Development, Cilt: 81, Sayı: 4, ss:1271-1286.
3. Akbaşlı, S., Yelken, T.Y. ve Sünbül, Ö., (2010). Öğretmen adayı demokratik eğilim ölçeği geliştirme çalışması. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, ss:94-108.
4. Angell, V.A., (1991). Democratic climates in elementary classrooms: A review of theory and research. Theory and Research in Social Education, Cilt: 19, Sayı: 3, ss:241-266.
5. Apple, M.W. and Beane, J.A., (2011). Demokratik Okullar (Güçlü eğitimden dersler), (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları.
6. Arabacı, İ.B., (2005). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. Çağdaş Eğitim, Sayı:316, ss:20-27.
7. Aydın, A., (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
8. Banks, C.A.M. and Banks, J.A., (1995). An equity pedagogy: An essential component of multicultural education. Theory Into Practice, Cilt:34, Sayı:3, ss:152-158.
9. Başar, H., (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
10. Başaran, İ.E., (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir? Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:19, Sayı:1-2, ss:111-116.
11. Bay, E., Kaya, H.İ. ve Gündoğdu, K., (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. E-Journal of New World Science Academy Educational Sciences, Cilt: 5, Sayı: 2, ss:646-664.
12. Büyükkaragöz, S., (1994). Demokrasi eğitimi ve okul. Çağdaş Eğitim, Sayı:202, ss:10-14.
13. Brouwer, W., Oenema, A., Crutzen, R., de Nooijer, J., de Vries, N., and Brug, J., (2008). An exploration of factors related to dissemination of and exposure to internet-delivered behavior change interventions aimed at adults: A delphi study approach. Journal of Medical Internet Research, Cilt:10, Sayı:2, e10. Erişim Tarihi: 18.10.2010 <http://www.jmir.org/2008/2/e10/>
14. Cappa, D., (1956). Classroom situations that develop democratic values. The Social Studies, Cilt:47, Sayı:3, ss:99-100.
15. Creswell, J.W., (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
16. Creswell, J.W., (2008). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
17. Çakmur, E., (2007). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf-içi davranışlarının demokratiklik düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.



18. Dajani, J.S., Sincoff, M.Z., and Talley, W.K., (1979). Stability and agreement criteria for the termination of delphi studies. *Technological Forecasting and Social Change*, Cilt:13, Sayı:1, ss:83-90.
19. Dalkey, N. and Helmer, O., (1963). An experimental application of the delphi method to the use of experts. *Management Science*, Cilt:9, Sayı:3, ss:458-467.
20. Demir, M.K., (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
21. Dewey, J., (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (Çev. T. Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
22. Dewey, J., (2001). *Democracy and Education*. A Penn State Electronic Classics Series Publication. Erişim Tarihi: 31.10.2011
<http://www2.hn.psu.edu/faculty/jmanis/johndewey/dem&ed.pdf>
23. Dewey, J., (2007). *Deneyim ve Eğitim*, (Çev. S. Akıllı). Ankara: ÖDTÜ Yayıncılık.
24. Dewey, J., (2010a). *Günümüzde Eğitim*, (Ed. J. Ratner), (Çev. Ed. B. Ata ve T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
25. Dewey, J., (2010b). *Okul ve Toplum*, (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
26. Duman, B., (2004). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale, *Bildiriler Kitabı*, ss:94-108.
27. Elfeddali, C B., Mesters, I., Wiers, R.W., and de Vries, H., (2010). Factors underlying smoking relapse prevention: Results of an international delphi study. *Health Education Research Advance Access*, Cilt:25, Sayı:6, ss:1008-1020.
28. Erden, M., (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
29. Erden, M., (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
30. Fer, S., (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
31. Genç, S.Z., (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, Sayı: 171, ss:43-54.
32. Gimbert, B., (2002). *The responsive classroom: A practical approach for bringing democratic ideals into the daily fabric of classroom life*. *New Horizons For Learning*. Erişim Tarihi: 07.02.2011
www.marthalakecov.org/~building/strategies/democratic/gimbert.htm
33. Gömleksiz, M., (1988). Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
34. Gözütok, D., (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
35. Greenberg, D., (1995). *Free at Last: The Sudbury Valley School*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
36. Guerney, B.G. and Merriam, M., (1972). *Toward a democratic elementary-school classroom*. *The Elementary School Journal*, Cilt:2, Sayı:7, ss:372-383.
37. Gutek, G. L., (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
38. Hecht, Y., (2008). *Demokratik eğitim*. 1. *Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu*. İstanbul, *Bildiriler Kitabı*, ss:97-101.



39. Hecht, Y., (2010). What is democratic education? Erişim Tarihi: 15.04.2010 <http://www.box.net/shared/tdgmrean6m>
40. Herring, M.C., (2004). Development of constructivist-based distance learning environment. *The Quarterly Review of Distance Education*, Cilt:5, Sayı:4, ss:231-242.
41. İnandı, Y., ve Peker, S., (2008). Sınıf yönetimine etki eden değişkenler. (Ed. S. Peker, Y. İnandı, Y. Gündüz ve A. Balyer). **Sınıf Yönetimi**, ss:45-63. İstanbul: Yapım Tanıtım Yayıncılık.
42. Kubow, P.K. and Kinney, M.B., (2000). Fostering democracy in middle school classroom: Insights from a democratic institute in Hungary. *The Social Studies*, Cilt:91, Sayı:6, ss:265-271.
43. MacMath, S., (2008). Implementing a democratic pedagogy in the classroom: Putting Dewey into practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Cilt:1, Sayı:1, ss:1-12.
44. Mattern, M., (1997). Teaching democratic theory democratically. *Political Science and Politics*, Cilt:30, Sayı:3, ss:510-515.
45. Mcllrath, C., Keeney, S., McKenna, H., and Mclaughlin, D., (2009). Benchmarks for effective primary care-based nursing services for adults with depression: A Delphi study. *Journal of Advanced Nursing*, Cilt:66, Sayı:2, ss:269-281.
46. Morrison, K.A., (2008). Democratic classrooms: Incorporating student voice and choice in teacher education courses. Erişim Tarihi:07.02.2011 <http://www.newfoundations.com/Morrison.html>
47. Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P., (1988). *Curriculum: Foundation, Principles, and Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
48. Özsoy, S., (2004). Demokrasi eğitiminin imkansızlığı üzerine. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale, Bildiriler Kitabı*, ss:150-159.
49. Peng, J., (2009). An educational analysis of Chinese business development strategies by United States agricultural companies: A delphi study. Unpublished doctoral thesis. Purdue University, Indiana.
50. Print, M., Ørnstrøm, S., and Nielsen, H.S., (2002). Education for democratic processes in schools and classroom. *European Journal of Education*, Cilt:37, Sayı:2, ss:193-210.
51. Rayens, M.K. and Hahn, E.J., (2000). Building consensus using policy delphi method. *Policy, Politics & Nursing Practice*, Cilt:1, Sayı:4, ss:308-315.
52. Readhead, Z., (2008). Summerhill Okulu, (Ed. M. Hern), (Çev. E. Ç. Babaoğlu). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, ss:153-159. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
53. Rowe, G. and Wright, G., (1999). The delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, Cilt: 15, Sayı: 4, ss:353-375.
54. Sadofsky, M., (2008). Bugün için okul, (Ed. M. Hern), (Çev. E. Ç. Babaoğlu). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, ss:169-177. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
55. Scheele, D.S., (2002). Reality construction as a product of delphi interaction. (Ed. H. A. Linston, M. Turoff ve O. Helmer). *The Delphi Method, Techniques and Applications*, ss:35-67. Erişim Tarihi: 23.06.2010 <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>
56. Scheibe, M., Skutsch, M., and Schofer, J., (2002). Experiments in delphi methodology. (Ed. H. A. Linston, M. Turoff ve O. Helmer). *The Delphi Method, Techniques and Applications*, ss:257-281. Erişim Tarihi: 23.06.2010 <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>



57. Selvi, K., (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality, Cilt: 34, Sayı: 9, ss:1171-1178.*
58. Shechtman, Z., (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education, Cilt: 9, Sayı: 3, ss:363-377.*
59. Sönmez, V., (1985). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Özen Matbaacılık.
60. Terrell, R., (2009). Determining an effective current and future enterprise architecture in the federal government: A delphi study. Unpublished doctoral thesis. Walden University, Minnesota.
61. Toper, T., (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
62. Topkaya, E.Z., (2004). English language education as a democratic practice does it lie in learner autonomy? *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale, Bildiriler Kitabı, ss:37-42.*
63. Torrance, N., Smith, B.S., Elliot, A.M., Campbell, S.E., Chambers, W.A., Hannaford, P.C., and Johnston, M., (2010). Potential pain management programmes in primary care. A UK-wide questionnaire and delphi survey of experts. *Family Practice, Cilt: 28, Sayı: 1, s:1-8.*
64. Vinterek, M., (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry, Cilt: 1, Sayı: 4, ss:367-380.*
65. Yalçın, G., (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
66. Yeşil, R., (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *G. Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, ss:35-41.*
67. Waterlander, W.E., Steenhuis, I.H.M., de Vet, E., Schuit, A.J., and Seidell, J.C., (2009). Expert views on most suitable monetary incentives on food to stimulate healthy eating. *European Journal of Public Health, Cilt: 20, Sayı: 3, ss:325-331.*
68. Wilson, D., Koziol-McLain, J., Garrett, N., and Sharma, P., (2010). A hospital-based child protection programme evaluation instrument: A modified delphi study. *International Journal for Quality in Health Care, Cilt: 22, Sayı: 4, ss:283-293.*
69. Witkin, B.R. and Altschuld, J.W., (1995). *Planning and Conducting Needs Assessment: A Practical Guide.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.