

## The Effect of Children's Novels on Acquisition of Democratic Culture Awareness (The Sample of the City Burdur)

### Çocuk Romanlarının Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Etkisi (Burdur İli Örneği)<sup>1</sup>

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZILHAN<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** This study aimed to investigate the effect of learning conditions which were created on the basis of children's novels at 2nd grade of secondary education on acquisition of democratic culture awareness. In the study which was carried out at Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Secondary School which is in the centre of Burdur, experimental design was used. A scale developed by the researcher was applied to the participants. The internal consistency reliability coefficient of the scale was found 0.87. It is seen that the factor loads of the scale change between 0.43 and 0.83. The scale consisted of 10 dimensions and 52 items. Dependent and independent samples t tests were used for the analyses. In order to create learning conditions, 3 native 3 foreign children's novels were selected by field experts. The learning conditions created on the basis of these novels were implemented to the experimental group for 12 weeks of period. According to the findings of the study, there were not any significant differences between the experimental and control groups in terms of acquisition of democratic cultural awareness. However, a significant difference was found between male and female students in the experimental and control groups in favor of male students regarding acquisitions of democratic culture awareness.

**Keywords:** Democracy, Democratic Culture Awareness, The Scale of Democratic Culture Awareness, Children's Novel.

**ÖZ:** Araştırmada, ortaokul 2. sınıfta çocuk romanlarıyla oluşturulan eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi bakımından araştırılması ve betimlenmesi amaçlanmıştır. Burdur merkezde bulunan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Ortaokulu'nda gerçekleştirilen araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yüklerinin de 0.43-0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Uygulanan ölçek 10 boyut ve 52 maddeden oluşmaktadır. Çözümlenmeler için bağımlı ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Eğitim durumlarını oluşturmak için üç yerli üç yabancı çocuk romanı, alan uzmanları tarafından belirlenmiştir. Bu romanlarla oluşturulan eğitim durumları deney grubunda on iki hafta boyunca uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda deney ve kontrol grubunun demokratik kültür bilinci edinimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci edinimleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gelişim sürecine bakıldığında ise kızların daha yüksek oranda gelişim gösterdiği gözlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Demokrasi, Demokratik Kültür Bilinci, Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği, Çocuk Romanı.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında Prof. Dr. Sedat SEVER danışmanlığında yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ygedikoglu@mehmetakif.edu.tr

## Giriş

Yüzyıllar boyunca uluslar, demokrasiyi anlatmak için çeşitli tanımlar oluşturmuşlardır. Bu tanımlardan en tanınmış olanı Abraham Lincoln'e ait olmaktadır. Lincoln'e göre demokrasi, "halkın halk tarafından halk için yönetimidir" (Akt:Çeçen, 2000:55-56). Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi ise demokratik kültürün varlığına bağlıdır. Sever, demokratik kültürü, bu kültürü oluşturan bireylerin özelliklerinden yola çıkarak şöyle tanımlamıştır: "Bağımsız düşünebilen, bireysel ayrılıklara saygı duyan, kaba güce karşı olan, gerçeğe bilimin yol göstericiliğinde varılabileceğine inanan, duygu ve düşünce kanalları açık; siyasal çoğulculuğu ve sosyal hukuk devletini savunan bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünü" (1998:124). Demokrasi bilinci ise, kişilerin birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyarak yaşadıkları toplumsal düzenin toplumdaki bireyler tarafından sezinlenip benimsenmesi durumudur. Yukarıda söylenenlerden yararlanılarak demokratik kültür bilinci için şöyle bir tanım geliştirilebilir: Kişi haklarına, başka inançlara, farklılıklara saygı duyan, toplumsal kurallara uyan, doğa bilinci edinmiş, hoşgörülü ve uzlaşmaya açık, eşitliği ve özgürlüğü önceleyen bir düşünceye ve estetik duyarlılığa sahip bireylerin benimsediği tutum ve davranışlar bütünü.

Birey, demokrasi düşüncesiyle önce ailede karşılaşmaktadır. Henüz okula gitmeyen çocuk, demokrasiyi, demokratik değerleri, demokratik yaşam biçimini ve kültürünü aile içerisindeki yaşantılardan, davranış ve tutumlardan yola çıkarak sezinlemektedir. Çocuk, yaşamının ilk yıllarında yalnızca anne ve babasıyla ve diğer aile bireyleriyle etkileşim içindedir. Bu süre içinde ilk eğitimini aileden alır. Anne-babanın ve diğer aile bireylerinin çocuğa model olacak tutum ve davranışlarda bulunması ile çocuğun demokratik kültürle tanışması gerçekleşmiş olur (Sever, 2008a). Ancak temelleri ailede atılan demokratik yaşam biçimi, okul türü öğrenme ile desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Demokratik kültür bilinci ev ve okuldaki demokratik uygulamalar, tutum ve davranışlar yardımıyla oluşur, gelişir ve kalıcı biçime dönüşür. Demokrasinin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesi için her bireyde bu kültürün ancak demokratik bir eğitimle kazanılabileceğine dair bilincin oluşması gerekmektedir. Bu açıdan demokratik eğitimin demokratik yöntem ve tekniklerle, demokratik öğretmen ve yöneticilerle, aile-okul-toplumsal çevre işbirliğiyle sezinlenmesi ve benimsenmesi gerekmektedir.

Demokratik bir eğitim sürecinden söz edebilmek için tek kitapla sürdürülen eğitimden vazgeçilmelidir. Ders kitaplarındaki metinlerin yanı sıra öğrencileri, farklı öğretici ve yazınsal metinlerle buluşturmak gereklidir. Çocuk, demokratik kültürü oluşturan kavramlarla kurgulanmış çocuk edebiyatı yapıtlarıyla karşılaştırılmalıdır. Bu karşılaşmalar aracılığıyla çocuk, sözü geçen kavramları içselleştirerek anlam evrenine katacaktır. Bu bağlamda çocukların buldukları çocuk edebiyatı yapıtları demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde önemli yer tutmaktadır. Duygu ve düş dünyalarını devindiren bu yapıtlardaki kurgular aracılığıyla çocuklar zorlanmadan, ezber yapmadan, eğlenerek, kendiliğinden demokratik değerleri tanıyarak bu değerlerle oluşturulmuş yaşam biçimini benimserler. Bu yolla çocukların demokratik kültür bilinci edinmiş toplumun etkin bir üyesi olmaları yolunda önemli bir adım atılmış olur. Bu bakımdan demokratik

kültür bilinci ve okuma kültürü edinimi arasında birbirini tamamlayan bir bağ vardır. Okuma kültürü Sever tarafından “yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sinama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültür” (2004:108) olarak açıklanmıştır. Okuma kültürü edinmemiş bir toplumun demokratik kültürü içselleştirdiğini düşünmek zordur.

Çocuk edebiyatı türlerinden biri olan çocuk romanlarının da demokratik kültür bilinci edinimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Sever vd., 2007:127; Karaman-Kepenekçi ve Aslan, 2013; Dilidüzgün vd., 2002; Oğuzkan, 2010). İlköğretim birinci ve ikinci sınıftan başlayarak çocuklar, kurgusal nitelikli ürünlere ilgi duymaya başlarlar. Çünkü bu evrede çocuğun merak ve öğrenme güdüsü artmış durumdadır. Bu bakımdan çocuklar, bu dönemde öykülerle ve çocuk romanlarıyla buluşturulmalıdır (Sever vd., 2007:127). Çocuk romanları, çocukların sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirir, geliştirmekte oldukları değer yargıları üzerine düşünme olanağı bulur. Böylece, çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uyum sağlama süreçleri kolaylaşır (Karaman-Kepenekçi ve Aslan, 2013; Dilidüzgün vd., 2002; Oğuzkan, 2010).

Edebiyat yapıtlarında çocukların öykündükleri kahramanlar ve onların nitelikleri kitap-okur etkileşimini ve demokratik kültür bilinci edinimini doğrudan etkileyen önemli etkenlerden biridir. Çocuk, roman kahramanları aracılığıyla “kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar. Güven duygusunu geliştirir”. Kahramanlar aracılığıyla, insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında geliştirebileceği tutum ve davranışlara ilişkin ipuçları edinir (Sever, 2008b:76).

Demokratik değerlerle kurgulanmış yazınsal nitelikli çocuk yapıtları, çocuklara eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırma bakımından da uygun ortamlar yaratır (Aslan, 2013a;2013b). “Eleştirel düşünceye göre tek doğru değil, birçok doğru vardır. Önemli olan bağımsız düşünme yetisini yitirmeden bir sorunu çeşitli açılardan inceleyerek kendi görüşünü geliştirme, aynı zamanda başkalarının görüşlerine de saygı ve hoşgörüyle yaklaşmaktır. Eleştirel düşünme, her tür saplantıdan, bağımlılıktan, dogmatizmden arınmış bir düşünmedir. Bu bakımdan, tek doğru benimkidir diyen her tür otoriter görüşe kuşkuyla yaklaşır” (İpşiroğlu, 1991:301).

Romanlar, diğer yazınsal türlere göre kurgusu içinde çok daha fazla olay ve olgu barındırmaktadır. Çocuk romanı yazarı vermek istediği iletileri bu olaylar içerisinde işler. Yazınsal metinlerde iletiler kesin bir yargıya dönüştürülerek aktarılmaz. Örtük iletiler yardımıyla romandaki gizli anlamları bulma sorumluluğu çocuğa verilir. Çocuk romanları aracılığıyla çocuk, düşünce üretmek ve anlam oluşturarak yazarın serüvenine ortak olur ve özne konumuna gelme çabası gösterir (Sever, 2008b:141).

Romanlar, içinde bulunan düşsel öğeler aracılığıyla çocukların düş dünyasını devindirir. Çocuk romanları düş, düşünce ve yaratıcı gücün gelişmesine olanak tanır. Demokratik kültürü içselleştirmiş bireyde olması beklenen yaratıcı düşünce, erken çocukluk döneminden başlayarak yaşına, düzeyine, ilgi ve beğenisine uygun çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşmış bireylerde oluşur ve yaratıcı düşünceye sahip bireyler toplumu çağdaş ve demokratik bir düzeye taşır.

Çocuğun gerçeği ve yaşamı algılayış biçimi yetişkinden farklıdır (Dilidüzgün, 2003:21). Bu bağlamda çocuklar için yazma sorumluluğu üstlenenlerin; çocuğun gerçek algısını göz önünde tutan, dünyaya onun gözüyle bakan, yaşamı ve olayları çocuk bakış açısıyla algılayan bir anlayışla çocuğa ulaşması beklenir (Sever, 2008b:28;2002:32). Çocuk edebiyatı yazarının okuruyla kurduğu ilişki ve olayları sunuş biçimi, konunun ve kahramanların özellikleri çocuk kitabının otoriter ya da demokratik oluşunu belirlemektedir. Bu durum daha çok yazarın tutumuyla ilgilidir. Yazarın kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunması, yazar tarafından kurgulanan sondan başka olasılığa yer vermemek, otoriter anlatımın göstergelerinden bazılarıdır (Dilidüzgün, 2003:63; Aslan, 2014). Bunun yanı sıra, “öğrencilerin, duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlamayan, genellikle bir doğruyu aktarmayı-belletmeyi amaçlayan metinler” (Sever, 2004:116) de otoriter tutumla yazılmış metinler olarak kabul edilebilir. Bu metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okumalar, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimine ket vurmaktadır.

Çocuk romanı yazarı yapıtını estetik bir kaygıyla kaleme aldığında çocukta estetik duygusunun oluşumuna ve estetik bilincin gelişmesine yardımcı olacaktır. Demokratik kültürü oluşturan kavramlardan biri olan estetik bilinç oluşturma süreci de çocuk romanlarının kılavuzluğunda oluşmaya ve çocukta güzele karşı bir duyarlık gelişmeye başlayacaktır. Güzele karşı gelişen bu duyarlık, sanattan zevk alan, okuduğundan, dinlediğinden, gördüğünden haz duyan bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda çocuk haz aldığı için okuma eylemini alışkanlığa dönüştürecek ve demokratik değerlerle oluşturulmuş çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluştukça demokratik kültürün oluşum süreci gerçekleşecektir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde, “yaşamın bir gerçeği olduğu düşüncesiyle, şiddet olgusuna da yer verilebilir. Ancak, olay kurgusunda, çocukların yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak yer verilen şiddet öğeleri, çocukları şiddete karşı neler yapılması gerektiği konusunda duyarlı kılmalı, onlarda şiddet ve kaba güce karşı bir anlayış oluşturabilmelidir. Özellikle, çocuklara demokratik yaşamın önemi ile bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki sorunların çözümünde en etkili yöntemin ‘iletişim’ olduğu gerçeği sezdirilmelidir” (Sever, 2008b:199). Sorun çözme yöntemi olarak şiddet ve kaba gücün kullanıldığı bir toplumda demokrasiden, demokratik kültür bilincinden söz etmek olanaklı değildir.

Bu bağlamda çalışmada, uzman görüşü alınarak karar verilen üç yerli üç yabancı (Christine Nöstlinger, *Kim Takar Salatalık Kral'ı*; Çetin Öner, *Gülibik*; Sevim Ak, *Puf, Puf Puf, Cuf, Cuf Cuf ve Cino*; Peter Hartling, *Benjamin Anna'yı Seviyor*; John Boyne, *Çizgili Pijamalı Çocuk*; Zeynep Cemali, *Patenli Kız*) toplam altı çocuk romanının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi sınanmıştır. Bu çocuk romanları tanıklığında oluşturulan eğitim durumları, demokratik kültür bilinci edinimine yardımcı olacağı düşünülen çeşitli yazınsal metin örnekleri, resimler, karikatürler, kısa filmler, belgeseller, doğaçlama çalışmalarlarıyla desteklenerek demokratik bir sınıf ortamında uygulanmıştır.

Bu çalışmanın önemi, öğrencilere demokratik kültür bilinci edindirmek amacıyla, ortaokul 2. sınıf Türkçe derslerinde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulanarak gerçekleştirildiği ilk deneysel çalışma olmasıdır. Araştırmacı

tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”, ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin demokratik kültürü oluşturan kavramları tanıma ve sezinleme, tutum oluşturma ve davranışa dönüştürme yani demokratik kültür bilinci edinme düzeylerini belirlemek için geliştirilen ilk ölçme aracıdır. Bu çalışma çocuk romanlarının kılavuzluğunda oluşturulmuş eğitim durumlarının, demokratik kültür bilinci edinimine etkisi üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

Araştırma, ortaokul 2. sınıfta çocuk romanlarıyla oluşturulan eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi bakımından araştırılmasını ve betimlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlerde dile getirilen sorulara yanıt aranmıştır.

### **Problem Tümcesi**

Türkçe öğretiminde, çocuk romanlarıyla oluşturulmuş eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde ulaştığı erişim düzeyleri ile bu öğretimin uygulanmadığı grubun (kontrol grubu) demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde ulaştığı erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler de aşağıdaki gibidir.

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “kişi haklarına saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “kişi haklarına saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “başka inançlara saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “başka inançlara saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “doğa bilinci” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “doğa bilinci” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “canlıların yaşam hakkı” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “canlıların yaşam hakkı” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “toplumsal kurallara uyma” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “toplumsal kurallara uyma” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “hoşgörü kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “hoşgörü kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “özgürlük düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “özgürlük düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “eşitlik düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “eşitlik düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “uzlaşma düşüncesi ve kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “uzlaşma düşüncesi ve kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “estetik bilinç” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “estetik bilinç” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları ile deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları arasında, erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

Çalışmada uzman görüşü alınarak karar verilen üç yerli üç yabancı toplam altı çocuk romanı tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi sınanmıştır. Çocuk romanlarının seçiminde bu romanların demokratik değerler taşıması ve bu değerlerin çocuklara demokratik bir biçimle aktarılması ön planda tutulmuştur.

## Süreç

Bu çalışma, çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında 12 (on iki) haftalık bir dönem boyunca (8 Ekim 2013-17 Ocak 2014) Burdur Merkezde bulunan Türkiye Odalar ve Borsalar (TOBB) Ortaokulu, ortaokul 2. sınıf Türkçe derslerinde, biri deney, öteki kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney deseni olarak, deneme modelleri içerisinde yaygın bir kullanıma sahip olan “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni (ÖSKD)” kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin iki temel yararı vardır. İlki, ölçümlerin aynı denekler üzerinde yapılmasından dolayı, farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Böylece hata terimi düşecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. Diğer yararı ise, bu desenin daha az denek gerektirmesi ve her bir işlemde aynı deneklerin ölçülmesine bağlı olarak zaman ve çaba bakımından daha ekonomik olmasıdır. Bu yararları bağli olarak benzeşik gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar (Ferguson ve Takane, 1989; Kirk, 1968: Akt: Büyüköztürk, 2011:23).

Deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflar belirlenirken seçkisiz atama yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisizlik kuralı “örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak” açıklanabilir (Büyüköztürk vd., 2013:85). Bu bağlamda 6/A (20 öğrenci), 6/B (23 öğrenci), 6/C (21 öğrenci) ve 6/D (21 öğrenci) sınıflarından 6/C sınıfındaki tüm öğrenciler deney, 6/D sınıfındaki tüm öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel araştırmalarda, her grupta 15 denek olması sonuçların geçerli olması için yeterlidir (Gay, 1987; Akt.: Arlı ve Nazik, 2001:77). Bu bağlamda bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan toplam 42 öğrenciden öntest-sontest kontrol gruplu desende ölçümler alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere bir deneyin parçası oldukları bildirilmiş, ancak sınıflarının deney ya da kontrol grubundan hangisi olduğu açıklanmayarak deneysel koşul gizlenmiştir. Deney grubunda, çocuk romanlarının temel araç olarak kullanıldığı araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim durumlarından oluşan bir program uygulanırken, kontrol grubunda Türkçe öğretimi bilinen seyriyle; bir başka deyişle, yalnızca Türkçe ders kitabı içindeki metinlerle sürdürülmüştür. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise derslere 6/D sınıfının Türkçe derslerini yürüten öğretmen devam etmiştir.

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden biri olan soyut işlemler dönemi ergenlik dönemiyle başlamaktadır (11 yaş+). Bu dönemde çocuk, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütür, soyut düşünme başlar. Düşünce, değer ve inanç sistemini oluşturmaya ve geliştirmeye yönelir. Kendi ahlak ilkelerini kendisi seçer (Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramının altıncı aşaması); hak, adalet, eşitlik, demokrasi gibi soyut kavramlar üzerinde düşünmeye; toplumu ilgilendiren konulara ilgi duymaya başlar (Senemoğlu, 2005:48-73). Bu bağlamda geneli 11 yaşındaki çocuklardan oluşan ortaokul 2. sınıfın, demokratik kültür bilinci edinme düzeylerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma için, elverişli bir düzey olduğu söylenebilir.

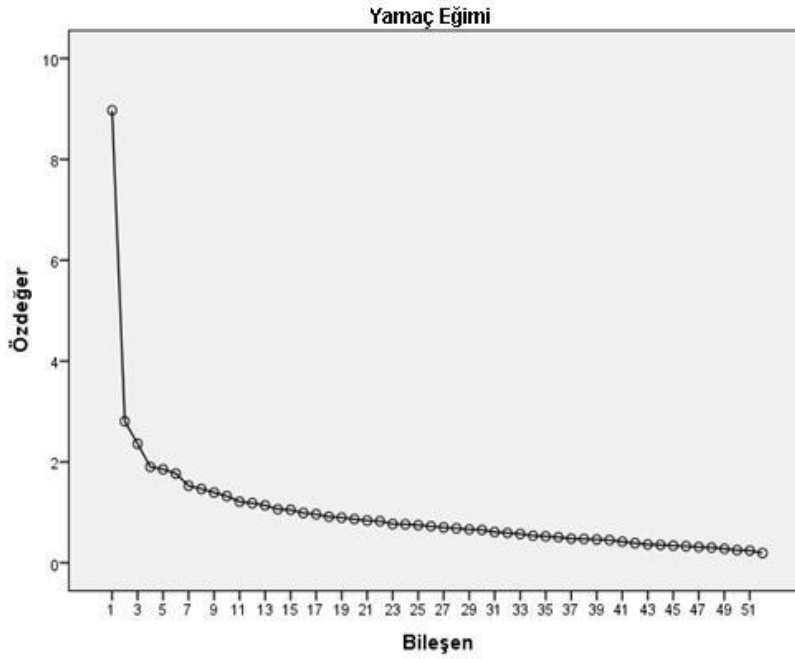
Çalışmanın amacı doğrultusunda uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelenmesi için kullanılan öntest-sontest karşılaştırmalı deseninde; deney-kontrol grubu için öntest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi, sontest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği” ile elde edilmiştir.

### **“Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin Geliştirilmesi Süreci**

Ölçeğin madde havuzunu oluşturabilmek için Gaziantep’teki çeşitli okullarda müdürlük, müdür yardımcılığı ve öğretmenlik yapan Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı 84 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Toplanan veriler kodlanmış ve değerlendirmeler sonucunda boyutlar oluşturulmuş ve kodlanan kavramlar temalarına göre sınıflandırılmıştır. Görüşmeler sonucunda 10 boyut ve 112 maddeden oluşan madde havuzu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar, “Kişi Haklarına Saygı”, “Başka İnançlara Saygı”, “Doğa Bilinci”, “Canlıların Yaşam Hakkı”, “Toplumsal Kurallara Uyma”, “Hoşgörü Kültürü”, “Özgürlük Düşüncesi”, “Eşitlik Düşüncesi”, “Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü”, “Estetik Bilinç”tir.

112 maddelik taslak ölçeğin kapsam geçerliği için ölçek, uzman görüş ve öğrenci önerilerine sunulmuştur. Uzmanların sunduğu dönütler ve öğrencilerin görüşleri sonucunda 32 madde çıkarılarak taslak ölçeğe 80 maddelik biçimi verilmiştir. Böylece taslak ölçek, 80 maddeden oluşan beşli derecelmeli ölçek niteliğini kazanmıştır. Ölçeğin bu biçimiyle Burdur Merkezde bulunan 8 okulda toplam 403 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği (DKBÖ)”nin geçerliğinin incelenmesinde yapı geçerliğinin belirlenmesi için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. DKBÖ’nün AFA sonuçlarının elde edilmesi için öncelikle veri setindeki uç değerler temizlenmiştir. Verilerin hazırlanmasından sonra 403 öğrenciden oluşan veri seti üzerinden yapılan AFA Temel Bileşenler Analizi sonucunda KMO değeri 0.82 ve Bartlett testi sonuçları ise anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=6175,613$   $p=.000$ ). Çözümleme sonucunda elde edilen Yamaç Eğimi şekli Şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1. DKBÖ AFA Yamaç Eğimi Şekli**

Şekil 1’deki şekil ve bileşenlerin açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ölçeğin 10 boyutunun olduğu görülmüştür. Çözümleme sonucunda elde edilen maddelerin ortak varyansları ve faktör yükleri incelenmiştir. Taslak ölçekte yer alan 80 madde içerisinde, binişiklik gösteren maddelerin olduğu belirlenmiştir. Binişiklik gösteren maddeler teker teker atılmış ve çözümlenmeler tekrarlanmıştır. Böylelikle 10 boyuttan ve 52 maddeden oluşan ölçek öntest ve sontest uygulamaları için hazır biçime getirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin güvenilirliğinin belirlenmesi için de iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayısı “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bileşenleri için de Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2. DKBÖ’nin Bileşenleri Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları**

DKBÖ Bileşeni	Cronbach Alfa Katsayısı
Kişi Haklarına Saygı (KHS)	.58
Başka İnançlara Saygı (BİS)	.47
Doğa Bilinci (DB)	.66
Canlıların Yaşam Hakkı (CYH)	.51
Toplumsal Kurallara Uyma (TKU)	.73
Hoşgörü Kültürü (HK)	.59
Özgürlük Düşüncesi (ÖD)	.72
Eşitlik Düşüncesi (ED)	.73
Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü (UDK)	.54

Estetik Bilinç (EB)

.74

Şekil 2 incelendiğinde ölçeğin bazı bileşenleri için güvenilirliğin düşük olduğu (Kişi Haklarına Saygı, Başka İnançlara Saygı, Canlıların Yaşam Hakkı, Hoşgörü Kültürü, Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü) bazı bileşenler için ise güvenilirliğin yüksek olduğu (Doğa Bilinci, Toplumsal Kurallara Uyuma, Özgürlük Düşüncesi, Eşitlik Düşüncesi, Estetik Bilinç) görülmektedir. Ancak ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı yüksektir.

İstatistiksel çözümlenmeler sırasında Varimax (maksimum değişkenlik) dik döndürme yönteminden de yararlanılmıştır. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin ortaöğretim 2. sınıf öğrencilerinin demokratik kültür bilinci düzeylerini 10 boyuttan oluşan bir yapı ile ölçtüğü görülmüştür. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği” öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeylerindeki toplam varyansın % 46.021’ini açıklamaktadır. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin faktör yapısı incelendiğinde 10 bileşen altında toplanan 52 madde için hesaplanan faktör yük değerleri ise 0.43-0.83 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin genel olarak yapı geçerliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda okutulan çocuk romanlarının seçiminde de uzman görüşü alınmıştır. Çocukları, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yazılmış yapıtlarla buluşturmayı amaç edinmiş olmaları bakımından seçilen Can Çocuk, Mavibulut, Uçanbalık, Tudem, Günışığı Kitaplığı ve Bilgi Yayınevi’nden çıkan konuyla ilgili 157 kitap künyesinden oluşan bir çizelge, yönergesiyle birlikte oluşturulmuştur. Bu çizelge, alan uzmanları tarafından incelenmiş ve uzmanların sundukları dönütler kılavuzluğunda üç yerli üç de yabancı çocuk romanı seçilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

#### Çizelge 1-Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı	Öntest	21	2,09	0,89	0.038	20	0.970	Fark yoktur
	Sontest	21	2,08	0,71				
Başka İnançlara Saygı	Öntest	21	1,86	0,59	-0.550	20	0.589	Fark yoktur
	Sontest	21	1,94	0,62				
Doğa Bilinci	Öntest	21	1,57	0,50	-0.311	20	0.759	Fark yoktur
	Sontest	21	1,64	0,83				

<b>Canlıların Yaşam Hakkı</b>	Öntest	21	1,97	0,53	-0.549	20	0.589	Fark yoktur
	Sontest	21	2,09	0,65				
<b>Toplumsal Kurallara Uyma</b>	Öntest	21	1,83	0,69	-0.065	20	0.949	Fark yoktur
	Sontest	21	1,84	0,66				
<b>Hoşgörü Kültürü</b>	Öntest	21	2,23	0,72	-0.804	20	0.431	Fark yoktur
	Sontest	21	2,36	0,68				
<b>Özgürlük Düşüncesi</b>	Öntest	21	1,52	0,87	-0.051	20	0.960	Fark yoktur
	Sontest	21	1,53	0,63				
<b>Eşitlik Düşüncesi</b>	Öntest	21	2,12	0,82	-1.393	20	0.179	Fark yoktur
	Sontest	21	2,39	1,14				
<b>Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü</b>	Öntest	21	1,38	0,69	-0.136	20	0.893	Fark yoktur
	Sontest	21	1,41	0,62				
<b>Estetik Bilinç</b>	Öntest	21	1,72	0,91	-1.281	20	0.215	Fark yoktur
	Sontest	21	2,14	1,64				
<b>Toplam Puan</b>	Öntest	21	1,81	0,47	1,023	20	0,319	Fark yoktur
	Sontest	21	1,93	0,56				

### Çizelge 2-Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
<b>Kişi Haklarına Saygı</b>	Öntest	21	2,14	0,75	-0.651	20	0.523	Fark yoktur
	Sontest	21	2,29	0,69				
<b>Başka İnançlara Saygı</b>	Öntest	21	2,08	1,02	0.141	20	0.889	Fark yoktur
	Sontest	21	2,04	0,78				
<b>Doğa Bilinci</b>	Öntest	21	1,81	0,80	0.789	20	0.440	Fark yoktur
	Sontest	21	1,64	0,61				
<b>Canlıların Yaşam Hakkı</b>	Öntest	21	1,91	0,72	0,293	20	0,773	Fark yoktur
	Sontest	21	1,87	0,71				
<b>Toplumsal Kurallara Uyma</b>	Öntest	21	1,94	1,04	0,041	20	0,968	Fark yoktur
	Sontest	21	1,93	0,64				

<b>Hoşgörü</b>	Öntest	21	1,87	0,78	-0,659	20	0,518	Fark
<b>Kültürü</b>	Sontest	21	2,02	0,72				yoktur
<b>Özgürlük</b>	Öntest	21	1,40	0,60	-0,455	20	0,654	Fark
<b>Düşüncesi</b>	Sontest	21	1,51	1,04				yoktur
<b>Eşitlik</b>	Öntest	21	1,94	0,78	-1,192	20	0,247	Fark
<b>Düşüncesi</b>	Sontest	21	2,50	2,12				yoktur
<b>Uzlaşma</b>	Öntest	21	1,36	0,56	-1,025			Fark
<b>Düşüncesi ve Kültürü</b>	Sontest	21	1,61	1,26		20	0,318	yoktur
<b>Estetik</b>	Öntest	21	1,51	0,55	0,126	20		Fark
<b>Bilinç</b>	Sontest	21	1,48	0,73			0,901	yoktur
<b>Toplam</b>	Öntest	21	1,78	0,51	0,540	20		Fark
<b>Puan</b>	Sontest	21	1,85	0,57			0,595	yoktur

Çizelge 1 ve Çizelge 2 incelendiğinde “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin on boyutu için ayrı ayrı yapılan çözümlenmeler ölçeğin geneli için de yapılmış ve deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu arasında öntest-sontest puanları ve toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunamadığı görülmüştür.

Deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmaması şu nedenlere bağlı olabilir: Davranışçı öğrenme kuramına göre, öğretim süreci içerisinde yeni bilgi ve davranışların kalıcı olabilmesi için daha sonra pekiştirilmesi gerekir. Pekiştirme, bir davranışın ardından gelen ve davranışın güçlenmesine yol açan herhangi bir uyarıcı ya da olay olarak tanımlanmaktadır (Altun ve Çolak, 2011). Demokratik kültür bilinci edinme sürecinin okulöncesi dönemden başlayan ve okul türü öğrenme boyunca devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde üç aylık süre demokratik kültür bilinci edinimine yönelik tutum ve davranışların kalıcı olması için yeterli olmamış olabilir. Öğrencilere uygulama süreci boyunca demokratik kültür bilincine ilişkin olarak kazandırıldığı düşünülen tutum ve davranışlar daha sonra sınıfta, okulda, evde, akranlarla ve toplumun diğer üyeleri ile olan etkileşimlerde pekiştirilmemiş ve bu yüzden de kalıcı tutum ve davranışlara dönüşmemiş olabilir.

Uygulama süresince okutulan üçü yerli üçü yabancı çocuk romanı sayı olarak demokratik kültür bilinci ediniminin kalıcı biçime dönüşmesinde yeterli olmamış olabilir. Bu yeterlilik durumu nitelikle değil nicelikle ilgilidir. MEB tarafından araştırmacılara deneysel çalışmalar için genellikle bir dönemlik izin verilmektedir. Bu bağlamda bu süre, henüz okuma eylemini alışkanlığa dönüştürememiş deney grubuna demokratik kültür bilinci edindirme amacıyla sayıca daha çok kitap okutmaya olanaklı kılmamaktadır.

“Çocuğun, okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), ‘dinleme-izleme alışkanlığı’ edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, ‘okuma-yazma becerisi’ edinilir. Bu beceriyi de ‘okuma alışkanlığı becerisi’, ‘eleştirel okuma becerisi’ ve ‘evrensel okuryazarlık becerisi’ izler” (Sever, 2008b:24; 2004:111; 2006:45). Ancak çalışma süresince deney grubu olarak belirlenen sınıftaki deneklerde, kitap okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmediği gözlenmiştir. Bu durum deney

grubunda okuma kültürü edinme sürecinin gerçekleşmediğini göstermektedir. Sever (2008a:11)'in okuma kültürü edinme olarak adlandırdığı süreçte çocukların, ilköğretim üçüncü sınıftan başlayarak okuma eylemini alışkanlığa dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı olmayan deney grubunda az sürede çok kitap okutmaya çalışmak grupta kitap okumayanların sayısının artmasına ve derslere katılımın azalmasına neden olacağından çalışmanın etkililiğini düşürecek önemli bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır.

5'li likert tipi bir ölçek olan "Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği"ne verilen yanıtlar "5" üzerinden puanlanmıştır. Deney grubunda karşılaşılan en yüksek puan "eşitlik düşüncesi" boyutunda "2,39"; kontrol grubunda karşılaşılan en yüksek puan yine "eşitlik düşüncesi" boyutunda ve "2,50"dir. 5 puan üzerinden alınan puanlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının araştırma sonunda edindikleri demokratik kültür bilinci düzeylerinin düşüklüğü puanlarla da somutlanmıştır. Puanlardaki bu düşüklük sözü edilen tüm değişkenlerin etkili olmasıyla açıklanabilir.

**Çizelge 3-Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanları**

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı (KHS)	Kız	19	1,69	0,65	-3.402	40	<b>0.002</b>	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,46</u>	0,78				
Başka İnançlara Saygı (BİS)	Kız	19	1,71	0,67	-1.918	40	0.062	Fark yoktur
	Erkek	23	2,18	0,90				
Doğa Bilinci (DB)	Kız	19	1,45	0,34	-2.238	40	<b>0.031</b>	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,89</u>	0,81				
Canlıların Yaşam Hakkı (CYH)	Kız	19	1,95	0,57	0.042	40	0.967	Fark yoktur
	Erkek	23	1,94	0,68				
Toplumsal Kurallara Uyma (TKU)	Kız	19	1,67	0,59	-1.445	40	0.156	Fark yoktur
	Erkek	23	2,06	1,04				
Hoşgörü Kültürü (HK)	Kız	19	1,78	0,61	-2.164	40	<b>0.037</b>	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,27</u>	0,82				
Özgürlük Düşüncesi (ÖD)	Kız	19	1,16	0,27	-2.595	40	<b>0.013</b>	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,71</u>	0,90				
Eşitlik Düşüncesi (ED)	Kız	19	1,75	0,53	-2.176	40	<b>0.036</b>	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,26</u>	0,90				

Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü (UDK)	Kız	19	0,97	0,40	-4.549	40	<b>0.000</b>	<b>Fark vardır</b>
	Erkek	23	<u>1,70</u>	0,59				
Estetik Bilinç (EB)	Kız	19	1,26	0,43	-3.089	40	<b>0.004</b>	<b>Fark vardır</b>
	Erkek	23	<u>1,91</u>	0,83				
Toplam Puan	Kız	19	1,52	0,27	-3,850	40	<b>0.000</b>	<b>Fark vardır</b>
	Erkek	23	<u>2,02</u>	0,51				

#### Çizelge 4-Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı (KHS)	Kız	19	2,12	0,84	-0.542	40	0.591	Fark yoktur
	Erkek	23	2,23	0,58				
Başka İnançlara Saygı (BİS)	Kız	19	1,71	0,49	-2.552	40	<b>0.015</b>	<b>Fark vardır</b>
	Erkek	23	<u>2,23</u>	0,77				
Doğa Bilinci (DB)	Kız	19	1,54	0,44	-0.741	40	0.463	Fark yoktur
	Erkek	23	1,71	0,89				
Canlıların Yaşam Hakkı (CYH)	Kız	19	2,15	0,59	1.501	40	0.141	Fark yoktur
	Erkek	23	1,83	0,73				
Toplumsal Kurallara Uyma (TKU)	Kız	19	1,72	0,53	-1.584	40	0.121	Fark yoktur
	Erkek	23	2,03	0,71				
Hoşgörü Kültürü (HK)	Kız	19	2,11	0,76	-0.703	40	0.486	Fark yoktur
	Erkek	23	2,26	0,68				
Özgürlük Düşüncesi (ÖD)	Kız	19	1,21	0,36	-2.253	40	<b>0.030</b>	<b>Fark vardır</b>
	Erkek	23	<u>1,78</u>	1,04				
Eşitlik Düşüncesi (ED)	Kız	19	2,03	0,83	-1.494	40	0.143	Fark yoktur
	Erkek	23	2,79	2,11				
Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü (UDK)	Kız	19	1,20	0,33	-1.912	40	0.063	Fark yoktur
	Erkek	23	1,76	1,25				

<b>Estetik Bilinç (EB)</b>	<b>Kız</b>	19	1,24	0,25	-2.836	40	<b>0.007</b>	<b>Fark vardır</b>
	<b>Erkek</b>	23	<u>2,29</u>	1,60				
<b>Toplam Puan</b>	<b>Kız</b>	19	1,67	0,26	-2.413	40	<b>0.021</b>	<b>Fark vardır</b>
	<b>Erkek</b>	23	<u>2,07</u>	0,67				

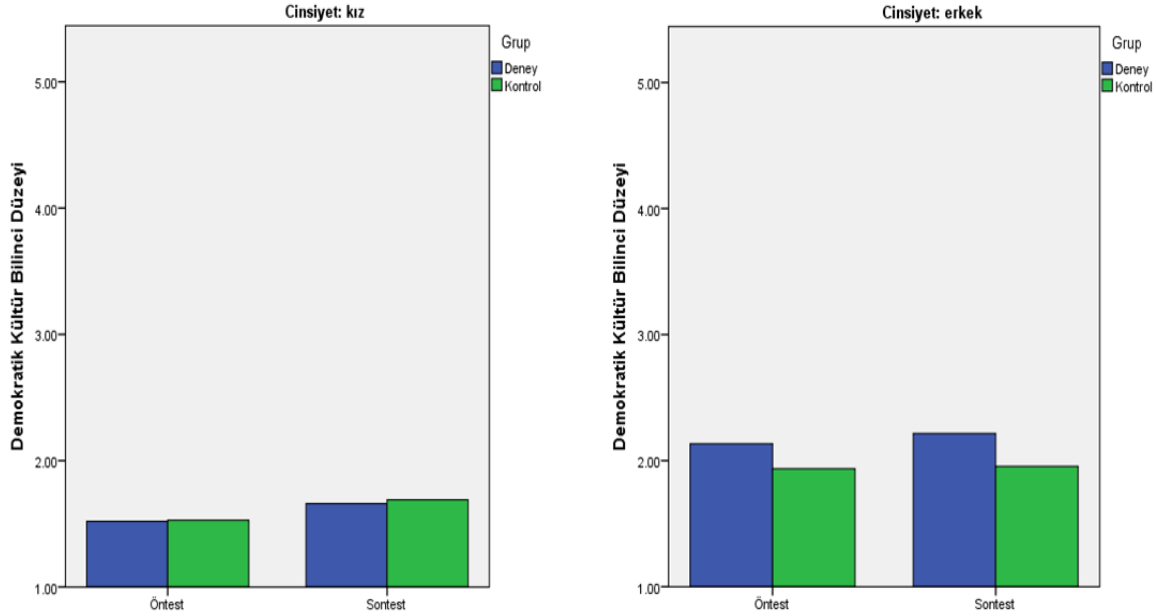
Çizelge 3 incelendiğinde öntest sonuçlarında erkekler lehine anlamlı bir fark; Çizelge 4 incelendiğinde de sontest sonuçlarında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat kız öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları incelendiğinde erkeklere göre daha fazla gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Çizelge 3'te yedi boyut için ve toplam puanda erkek öğrenciler lehine fark bulunurken ("Kişi Haklarına Saygı", "Doğa Bilinci", "Hoşgörü Kültürü", "Özgürlük Düşüncesi", "Eşitlik Düşüncesi", "Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü", "Estetik Bilinç"); Çizelge 4'te üç boyut için ve toplam puanda ("Başka İnançlara Saygı", "Özgürlük Düşüncesi", "Estetik Bilinç") erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deneysel işlem sonrası anlamlı fark bulunan boyut sayısının azalmasının deneysel işlem sonrası kız öğrencilerin gösterdiği gelişimle bağlantılı olduğu söylenebilir. Dökmen (2004:3-10) cinsiyeti, "bireyin biyolojisine göre belirlenen demografik bir kategori, toplumsal cinsiyeti ise kadın veya erkek olmaya yönelik toplumun veya kültürün yüklediği anlamlar ve beklentiler" olarak tanımlamaktadır. Cinsiyet özellikleri fizyolojik ve biyolojik yani doğuştan sahip olunanları tanımlarken, cinsiyet rolleri ve tutumları daha çok "cinslere yönelik toplumsal ve kültürel gereklilikleri, nitelemeleri ve kazanımları"; Cinsiyet kültürü ise, "toplumsal sistem içerisinde cinsiyete yönelik tüm nitelemeleri ve değerlendirmeleri" kapsamaktadır (Ersoy, 2009:211). Erkekler ile kadınlar arasındaki yapısal farklılıkların ve özelliklerin nedeni sadece biyolojik ve fizyolojik değil; psikolojik, kültürel ve sosyolojiktir. Bu bağlamda kadın ve erkekler arasındaki farklılıkları oluşturan etmenlerde toplumsal kabul ve görüşlerin etkisi fazladır. Kişilerin de toplumsal yaşam içerisinde bu kabul ve görüşlere kayıtsız kalması söz konusu değildir.

Türk toplumunda da kadın ve erkeklere toplum tarafından biçilen roller vardır. Bakıldığında bu roller arasında eşitsizlikler olduğu göze çarpmaktadır. Kadın ve erkeğe okul, iş ve toplumsal yaşamda fırsat eşitliği sağlanamamaktadır. Erkekler, çocukluklarından başlayarak daha özgür yetiştirilmekte, ev dışında daha fazla zaman geçirmektedirler. Erkek çocuklara yaşamları boyunca aileleri ve toplum tarafından daha çok sorumluluk yüklenmektedir. Toplum tarafından kadını koruma sorumluluğu da erkeklere verilmiştir. Toplumda ve aile içinde erkeğe yüklenen anlam bile farklıdır. Karar veren taraf genel olarak erkeklerdir. Toplumsal kodların bu kültür çevresinde oluştuğu düşünüldüğünde yapılan araştırmada kız öğrenciler kendilerini erkek öğrencilerden daha güçsüz görebilir, onlarla aynı haklara sahip olmadıklarını duyumsuyor olabilirler. Aile ve toplumsal yaşam içerisindeki ayrıcalıklar erkek çocukların kız çocuklara göre daha özgüvenli olmasına ve hazırbulunuşluklarının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Bu açıdan kızlarda bu özgüveni ve eşitlik duygusunu yaratmak daha uzun sürmüştür. Aradaki fark buna da bağlı olabilir.

Demokratik kültür bilinci edinimi sürecini aile yapısı ve aile içindeki demokratik ya da otoriter yapı da etkiler. Bu bağlamda kızlar erkeklere göre daha otoriter davranışlara maruz kalmış olabilirler. Bu durum da istatistiksel anlamda hazırbulunuşluklarının daha düşük çıkmasını açıklayabilir. Ancak demokratik bir sınıf ortamında buldukları demokratik değerlerle oluşturulmuş çocuk romanları yardımıyla erkeklere göre daha hızlı bir gelişim göstermişlerdir. Bu da demokratik bir sınıf ortamı sağlandığında kız öğrencilerin özgüveninin yükselebileceğini ve hazırbulunuşluğu yüksek erkek öğrencilerden daha hızlı bir gelişim gösterebileceklerini somutlamaktadır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci edinimi hazırbulunuşluklarının kız öğrencilerden daha yüksek; kız öğrencilerin ise bu süreçteki gelişiminin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest-Sontest Sütun Grafiği**



Çizelge 5'e göre erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeyinin hem deneysel işlem öncesinde hem de deneysel işlem sonrasında kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deneysel işlem öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubundaki erkek öğrencilerin bilinç düzeylerinde çok fazla farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna karşın hem deney hem de kontrol grubundaki kız öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeylerinin deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında arttığı ve bu artışın deney-kontrol grubunda benzer olduğu görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Alanyazın araştırmalarına bakıldığında Türkçe öğretimi alanında çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisini sınamaya yönelik bir araştırmaya



rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile diğer alanlarda cinsiyet boyutunda yapılan araştırmalar tartışılmıştır.

Büyükkaragöz (1989)'ün "Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi" adlı araştırmasında da kız ve erkek öğrenciler arasında demokratik tutum ve davranışlar bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Atasay (1997)'in "İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha demokratik tutum ve davranışlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demoulin ve Kolstad'ın (2000) yaptığı araştırmada; öğretmenlik eğitimi alan ve yaşları 18 ile 43 arasında değişen 1452 deneğe Demokratik Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ulusoy (2007)'un "Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışmasında kız öğrencilerin demokratik değerlere, erkek öğrencilerin ise geleneksel değerlere daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Gömleksiz ve Kan (2008) tarafından yapılan "Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmada yapılan çözümlenmeler sonucunda kız öğrencilerin demokratik tutum puanlarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında farklılık olduğu; kızların demokratik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2009)'in "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Katkısı (Kütahya İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini daha olumlu algıladığı, özellikle demokrasi kültürü içerisindeki bireysel hak ve özgürlükler konusunda bilinçlenme ve haklarını bilme boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Çetintaş Evcimik (2009)'in "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları" adlı yüksek lisans tezinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları kız öğrencilerin lehine anlamlı çıkmıştır. Sayın (2010)'ın yaptığı araştırma sonuçlarında erkek öğrencilerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin okullarda demokratik siyasal kültürü geliştirmeye katkı düzeyine yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerden daha olumludur. Bu çalışmada da erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeyi kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Sayın'ın bulguları ile bu çalışmanın bulguları erkek öğrencilerin sontest düzeyinin (2,07) kız öğrencilerden (1,67) daha yüksek çıkması açısından örtüşmektedir. Kız öğrencilerin de 3 aylık süre içindeki gelişim düzeyi (öntest 1,52, sontest 1,67) erkek öğrencilerden (öntest 2,02, sontest 2,07) daha yüksek çıktığı için kız öğrencilerin gelişiminin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın alt problemlerini oluşturan boyutlarda bir bilinç oluşumu ancak ailede anne-baba-çocuk ve okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki tutum ve davranışların demokratik kültür bilinci oluşumunu destekler nitelikte olmasıyla olanaklıdır. Demokratik değerlerle oluşturulmuş, demokratik tutum ve davranışların sergilendiği, yaşama ait sorunlara demokratik çözümler üretilen, farklı yaşamlara, kültürlere, inançlara yer veren, insana ve tüm canlılara karşı duyarlık oluşturmaya yardımcı, toplumsal kuralların varlığının ve bu kurallara uymanın gerekliliğinin sezinletildiği, özgürlük, eşitlik vb. kavramların yaşamsal öneminin anımsatıldığı, ulusal ve evrensel değerlerin tanıtıldığı anti-otoriter bir tutumla yazılan çocuk romanlarıyla da erken çocukluk döneminden başlayarak buluşan çocuklarda demokratik kültür bilinci edinimi gerçekleşecektir. Çocuklar bu yapıtlardaki kahramanlar, kurgular ve örtük iletiler aracılığıyla demokratik tutum ve davranışlar geliştirecek, bu değerlerle oluşturulmuş nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla karşılaştıkça bu tutum ve davranışlar kalıcı biçime dönüşecektir. Demokrasinin ve demokratik kültürün bir yaşam biçimi olduğu düşünüldüğünde böyle bir kültürün de yaşam boyu süren deneyimlerle, örnek durumlarla, tutum ve davranışlarla benimsenmesi doğaldır. Elde edilen bulgular sonucunda demokratik kültür bilinci edinmiş bireylerin, demokratik tutum ve davranışlarıyla rol model olan anne-babalarla, ailede başlayan ve okulöncesi eğitimle temelleri atılan demokratik eğitim-öğretim süreciyle ve nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla yetişeceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Altun, S. & Çolak, E. (2011). “Öğrenme Kuramları”, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.: Fer, Seval). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arlı, M. & Nazik, M. H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslan, C. (2013a). “Duyarlık ve Düşüncüyü Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı”. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (12) 29-32.
- Aslan, C. (2013b). “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme”. *Kum Edebiyat Dergisi*, S. 72-73, s. 11-18.
- Aslan, C. (2014). “Türkiye’de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım”. *Eleştirel Pedagoji*, Yıl 6, S. 32.
- Atasay, A. (1997). *İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S. (1989). *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi*. Konya: TDV.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. & Kılıç Çakmak, E. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Çetintaş Evcimik, S. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzurum Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Demoulin, D.F., Kolstad, R. (2000). "Assesing The Gains of Behavioral Dynamics Essential for Success in Democracy for Teacher Education Students". *College Student Journal*. 34 (3), p. 417-424.

Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, S. & Sever, S. & Öztürk, A. & Adıgüzel, Ö. (Ed.: Güneş, Z.). (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ersoy, E. (2009). "Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği)". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19 S. 2 s. 209-230.

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 19. s. 211-222.

Gömleksiz, M. N. & Ülkü Kan, A. (2008). "Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi". *Milli Eğitim*, S.178, s. 44-63.

İpşiroğlu, Z. (1991). "Köktendinci Çocuk Yazınına Eleştirel Bir Yaklaşım". *Çağdaş Kültürümüz: Olgular-Sorunlar*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları-2, Cem Yayınevi.

Karaman-Kepenekci, Y. & Aslan, C. (2013). "Ortaöğretim Okullarına Önerilen 100 Temel Eser'deki Romanlarda İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme" (An Analysis on Human Rights in the Novels in 100 Basic Literary Works Recommended for High Schools). *Eğitim ve Bilim Dergisi (Education and Science)*. C.38, S. 168, s.183-197.

Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Katkısı (Kütahya İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sayın, P. (2010). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara Gazi Kitabevi.

Sever, S. (1998). "Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi". *Türkiye'de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler*. Ankara: A.Ü. TÖMER Dil Merkezi, s.123-130.

Sever, S. (2002). “Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 35, S. 1–2. s. 25-37.

Sever, S. (2004). “Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu”. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. s. 108-126.

Sever, S. (2006). “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. ss. 41-56.

Sever, S. (2008a). “Eğitimde ve Bilimde Türkçe”, *Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi. s. 1-27.

Sever, S. (2008b). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sever, S. & Dilidüzgün, S. & Neydim, N. & Aslan, C. (Ed.: Güneş, Z.). (2007). *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

### Yararlanılan Çocuk Romanları

Ak, S. (2009). *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino*. İstanbul: Can Çocuk.

Boyne, J. (2013). *Çizgili Pijamalı Çocuk*. İzmir: Tudem Yayınları.

Cemali, Z. (2010). *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Hartling, P. (2010). *Benjamin Anna'yı Seviyor*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Nöstlinger, C. (2009). *Kim Takar Salatalık Kral'ı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Öner, Ç. (2009). *Gülibik*. İstanbul: Can Çocuk.