Üztemur, S. & İnel, Y. (2018). 8th Year Secondary School Pupils' Perceptions Democratic Values: A Phenomenological Analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 786-825

Bartın University Journal of Faculty of Education, 7(3), 786-825

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(3), 786-825

buefad.bartin.edu.tr

8th Year Secondary School Pupils' Perceptions Democratic Values: A Phenomenological Analysis

Servet ÜZTEMUR*[a], Erkan DİNÇ[b], Yusuf İNEL[c]

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.378708

Article History:
Received 14.01.2018
Accepted 22.07.2018
Published 31.10.2018

Keywords:
Phenomenological analysis,
Democratic values,
Secondary students.

Article Type: Research Article

Abstract

This study aims to be an in-depth investigation, from an interpretative perspective, of eighth-year secondary school pupils' perceptions of equality, justice, and freedom – values that are considered fundamental to all democratic values. The study is designed according to the phenomenology model as a qualitative research method, and the participants were 10 pupils (six male and four female), selected by convenience sampling from a public secondary school in the town of Yunusemre, Manisa, in the 2014-2015 school year. A phenomenological analysis was applied to the data obtained from semi-structured interviews. The study findings suggest that the pupils grasped the difference between justice and equality by explaining the value of equality from social, educational, political, and legal standpoints. They stressed the importance of justice for social life, and said that they made an effort to be fair in their daily lives. They explained the value of freedom in the categories of the liberty to do anything, the possession of basic human rights, and the lifting of personal restrictions. The study concludes that the pupils' perceptions of the values of equality, justice, and freedom vary according to the place, situation, and personal context.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değer Algıları: Fenomenolojik Bir Analiz

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.378708

Makale Geçmişi:
Geliş 14.01.2018
Kabul 22.07.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:
fenomenolojik analiz,
demokratik değerler,
ortaokul öğrencileri.

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değerlerin temelini oluşturduğu öngörülen eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılarını yorumlamacı bir bakış açısıyla derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma yöntemi temelinde fenomenoloji modeline göre desenlenen araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ilçesindeki bir devlet ortaokulundan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiş on (6 erkek, 4 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilen verilere fenomenolojik analiz yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler eşitlik değerini toplumsal, eğitim, siyasi ve hukuksal açıdan açıklayarak adalet ile eşitliğin farkını kavramışlardır. Adaletin toplumsal yaşam açısından önemine değinerek günlük yaşamlarında adil davranmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Özgürlük değerini her istediğini yapabilme, temel insan haklarına sahip olma ve kişisel sınırlamaların kaldırılması kategorileri altında açıklamışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılamalarının mekân, durum ve kişisel bağlama göre farklılaştığını göstermiştir.

***Corresponding Author:** servetuztemur@gmail.com
[a] PhD, Ministry of Education, Manisa/Turkey, https://orcid.org/0000-0002-1580-9123
[b] Prof. Dr., Uşak University, Uşak/Turkey, https://orcid.org/0000-0002-0953-3351
[c] Assistant Professor, Uşak University, Uşak/Turkey, https://orcid.org/0000-0003-0739-5730

Introduction

In an ever-changing social life impacted by technological developments, teenagers' emotional development and values education are crucial for preserving the substance of cultural elements and transmitting them to the next generations. In the process of education, in addition to acquiring knowledge and skills, developing into citizens who know themselves and their surroundings, in harmony with society, and adaptable to the conditions in a global world is, too, of equal importance (Namlı, 2015). According to Rokeach (1973), a value is an individual state of believing that provides continuity to one's behaviour or relates to the basic purpose of existence. According to Yeşil & Aydın (2007), a value is 'a whole of psychological, social, ethical, and esthetical beliefs and opinions that reflect the perspective and the significance attributed by a human to a being or happening, that are adoptive, and that can lead behaviours in certain directions'. Values are a mix of the rules and beliefs that have a determining role in shaping our behaviours, attitudes, and social status in the context of daily events (Hökelekli, 2010; Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000; Yazıcı, 2006; Yeşil, 2002). Only by means of education is it possible to teach people the values particular to each society and the universal values accepted as common human heritage. Consequently, the quality of values education in schools serves as cement in building the future of society. Of the values to be taught at schools, democratic values have a particularly important position (Dinç & Üztemur, 2016).

The main goal of education in a democratic society is to improve democratic thinking skills in students' minds and to turn this into a natural way of thinking. In a democratic educational setting, the differences in individuals' gender, race, class, and thought are considered natural and all are treated equally (Gökçe, 2005). The first step in making modern and tolerant individuals with democratic thinking skills, conscious of their responsibilities, and able to view events from different perspectives is a democratic educational system (Celep, 1995). As far as democratic values are concerned, the main purpose of education is to bring up efficient citizens who have absorbed the basic values of democracy and turned them into a way of living, who are aware of their political roles and responsibilities, who assume the consequences of their behaviours, and who contribute to the development of society (Sarı & Sadık, 2011). Democratic societies aim to raise free-thinking, critical, honest, open-minded, and empathetic citizens (Büyükkaragöz & Üre, 1994). Democratic education aims to produce individuals with reflective and critical thinking skills, able to react to injustice, sensitive, able to self-improve and renew, quick-thinking, defending equality and justice, committed to freedom, and working for the welfare of society using their social participation skills (Moller, 2006). An effective citizenship education helps equip the students with the knowledge, skills, and values necessary to put them in an effective spot in their own cultural communities and in the global community. Such an education provides for the values and a comprehensive perspective needed for the establishment of social justice and equality for all people in the world (Banks, 2013). For a democratic social order, the culture of democracy needs to take hold first in the family and then in the schools. In order for democracy to become fully functioning in social life, families, schools, and the state need to cooperate (Karakütük, 2001). As a democratic lifestyle is acquired in the early ages, the culture of democracy needs to flourish in the family and in the school; otherwise, individuals cannot be expected later in life to behave democratically in society (Okutan, 2010).

A democratic school setting is one where all partners make decisions in concert and approach different views with respect (Apple & Bean, 1995). A democratic school should not bring to mind a place where democracy is taught as a concept but where democracy is lived and applied all over the place (Doğanay & Sarı, 2006; Yeşil, 2004). The making of a modern and civilized society requires not only the knowledge of the basics of democracy but also students who, having turned these basics into a lifestyle, apply them at all stages in life (İlğan, Karayiğit & Çetin, 2013). If the culture of democracy is to flourish fully in schools, teachers should enable students to make autonomous decisions, encourage class participation, promote collaborative work, give students the opportunity to present their work in the class, and make it possible for them to explore their inner selves through various responsibilities (Ertürk, 1993). Along with democratic education should come criticism, discussion, tolerance, free-thinking, and respect for different views. In a school where these activities are routine, students can adopt democratic attitudes and behaviours more readily in their daily lives (Yeşil, 2003).

Although quite various, democratic values could still be cited as freedom, freedom of speech, equality, justice, plurality, sensitivity, tolerance, respect of human rights, responsibility, conciliation, critical thinking, differentiation, etc. (Erdoğan, 1997; Kıncal & Işık, 2003; Kışlalı, 1994; Tanilli, 1995; Yeşil, 2002). According to Akşin (1992), freedom and equality must fully prevail in a democratic society. Büyükkaragöz & Üre (1994) define democratic attitude as a set of behaviours which entail personal freedom, equality of opportunity, and basic

democratic values as a lifestyle. The concepts of equality, justice, and freedom stand out as the basic building blocks of democracy (Cılga, 2001; Karadağ, Baloğlu & Yalçınkayalar, 2006).

The literature on democratic values in education in our country includes theoretical work (Başaran, 1986; Güven & Akkuş, 2004; Hotaman, 2010; Okutan, 2010; Özpolat, 2010; Şişman, Güleş & Dönmez, 2010; Yeşil and Aydın, 2007) and studies aimed at teacher candidates (Akar, İnel & Yalçıntaş, 2017; Akın & Özdemir, 2009; Aydemir & Aksoy, 2010; Ektem & Sünbül, 2011; Gömleksiz & Kan, 2008; Sarı & Sadık, 2011; Yazıcı, 2011). Quantitative and survey research seems to be prominent in studies with secondary school pupils (Çetinkaya & Kıncal, 2015; Doğanay & Sarı, 2004; Er & Ünal, 2015; Izgar, 2014; Izgar & Beyhan, 2015; İlğan, et al., 2013; Kaldırım, 2005; Kaya, 2006; Kuş & Çetin, 2014; Mulhan, 2007; Sabancı, 2008; Şimşek, Doymuş, Şimşek, & Özdemir, 2004; Tahiroğlu & Aktepe, 2015; Ural & Sağlam, 2011; Uygun & Engin, 2014; Yüksel, Bağcı & Vatansever, 2013). There is, however, very little holistic qualitative research on how democratic values are perceived by students in Turkey (Dinç & Üztemur, 2016; Ersoy, 2010; Nayır & Akar, 2009; Yılmaz, 2013). In order to fill this gap, this study aims to be an in-depth investigation, from an interpretative perspective, of eighth-year secondary school pupils' perceptions of equality, justice, and freedom – values that are considered fundamental to all democratic values. In line with this research goal, the following research problem was formulated:

'How do eighth-year secondary school pupils perceive some democratic values (equality, justice, freedom) and what meanings do they attribute to these values?'

Method

Aiming to make a holistic and in-depth investigation of secondary school pupils' democratic value perceptions, the study was designed according to the phenomenology model as a qualitative research method. Phenomenology seeks to account for the common meaning of one or more individuals' experiences of a phenomenon or concept (Creswell, 2013). Phenomenology focuses on how individuals perceive phenomena, how they describe them, how they feel about them, how they judge and remember them, how they make sense of them, and how they talk to others about them (Patton, 2014, p. 104). Phenomenological research focuses completely on personal perceptions and narratives, seeking to explore the experience from an 'insider's' point of view (Tanyaş, 2014). In this study, the researchers defined democratic values (equality, justice, freedom) as the phenomena. Later on, the data was collected by means of in-depth interviews, aiming at a holistic description of the democratic value perceptions of the pupils in the study group (Moustakas, 1994 cited in Creswell, 2013, p. 81).

Study Group

The study group was composed of 10 pupils (six male and four female), selected by convenience sampling from a public secondary school where the second author worked as a social studies teacher in the town of Yunusemre, Manisa, in the 2014-2015 school year. In their final year of secondary school, the eighth-year pupils were selected assuming that they would have improved interpretation skills in abstract issues. In phenomenological studies, study groups are typically small on grounds of a holistic and profound investigation of the relevant phenomena (Creswell, 2013; Patton, 2014). The focus of the analysis on the experience rather than the person requires very detailed consideration of the perspective of the subject experiencing the phenomenon, for which reason the sample should be rather small and as homogeneous as can possibly be (Tanyaş, 2014). In his defence of the small-sized sample, Smith (2004 cited in Tanyaş, 2014, p. 31) claims that the deeper the analysis of a person is, the closer one gets to the common traits of humans (and therefore the universal).

Data Collection Tools and Data Collection

In phenomenology studies, the most basic data collection tool is the interview. For a profound understanding of factual experiences and essentials, the flexibility and interaction presented by interviews should be made use of (Yıldırım & Şimşek, 2013). Therefore, a semi-structured interview form was designed by the researchers in order to capture the pupils' perceptions of democratic values. The interview form was studied, and amended as necessary, by three social studies lecturers and a language expert. In order to test the intelligibility and clarity of the questions, a pilot study was carried out with a pupil outside the study group. The questions on the form were found to be intelligible, clear, and appropriate for the pupils' experience and knowledge levels, with the whole interview expected to last 30 to 35 minutes. At the end of the pilot study, the questions on the interview form were finalized. Prior to the interviews being conducted, the school administration and the parents were informed and

asked for their consent. A separate appointment was fixed with each pupil in the study group, and the interviews were voice-recorded.

Data Analysis

In order to prepare the data for analysis, the voice recordings were transferred to the word processing program. The data obtained from the interviews were analysed phenomenologically. Phenomenological analysis seeks to understand the sense, essence, and nature of individuals' or groups' phenomenon-based experiences and make them clearer (Patton, 2014, p. 482). The main purpose of this type of analysis is to have an insight into how people evaluate what happens around them (Smith, Flowers & Larkin, 2009; Wade & Tavris, 1990 cited in Özdemir, 2010, p. 334). At the first stage of phenomenological analysis, the researchers shed their thought patterns and biases, and accept the data as it is. This is called freedom from biases. In this way, the participants' experiences about the phenomenon as well as their subjective points of view are more comprehensible for the reader (Creswell, 2013; Patton, 2014). The pupils' comments were read many times over, separated into units, and coded through phenomenological analysis. For the coding, the pupils' own concepts were used. When the pupils' own concepts proved inadequate for the coding, the researchers produced codes that best encapsulated the phenomenon in question. Similar codes, or those close in meaning, were placed in the same category. In the next phase, these categories were compared and related, and themes were found. In phenomenological analysis, the themes involve interpretation of the participants' experiences by researchers, and thus form the first framework of the analysis. Based on this framework, the next set of data (e.g. the second participant's interview) is analysed. Upon completion of the analysis, the main table reflecting all the participants' common experiences is constructed (Tanyaş, 2014, p. 31). The analyses were conducted by the researchers at different times so that agreements and disagreements could be discussed. The reliability formula [p= agreement / (agreement + disagreement)] proposed by Miles and Huberman (1994) was used and the result was 95%. In order to increase the credibility of the study, direct quotations were taken from the pupils' remarks. On the grounds of research ethics, the real names of the pupils were not used, with the participants given gender-based codes (M1, M2, F1, F2) instead.

Findings

This part presents the findings on the values of equality, justice, and freedom.

Equality

In order to reveal the pupils' perceptions about the value of equality, they were asked to explain what equality meant to them. These perceptions are visually presented in Diagram 1.

As can be seen in Diagram 1, the pupils' perceptions of equality were gathered under four main themes – social, legal, political, and educational. The pupils thought that people should be treated equally in society, that the rich and the poor should have equal rights, that the rich should not be favoured, and that the poor should not be discriminated against. The pupil coded F3 expressed opinions representative of this perception:

'There should be a society with no discrimination, no superiority, and no division between the rich and the poor'. (F3)

According to the pupils, all should have equal rights and liberties if harmony is to prevail in society. This harmony in social life is dependent on the practice of the value of equality. Otherwise, discord and divisions amongst people are inevitable. Another requisite for social harmony is equal rights for men and women. A female pupil expressed this opinion as follows:

'The first thing that comes to my mind is equality between men and women. Men and women should be equal; women shouldn't be told what they can't do.' (F2)

The quotation above makes it clear that women should have the same rights as men and be able to do the same jobs as men. According to the pupils who made a legal interpretation of the value of equality, all citizens should be treated equally by law. The pupils remarked that the laws were not equally enforced for all, and that this was an obstacle on the way to equality. The need for political equality was expressed by the pupil coded F1. According to her, political equality should make people enjoy more freedom. The same pupil also talked about equal opportunities in the context of educational equality.

The pupils who expressed the perceptions and opinions above were also found to be aware that absolute equality was not really probable. They all remarked that full equality was impossible. The reasons for these opinions held by the pupils are visually presented in Diagram 2.

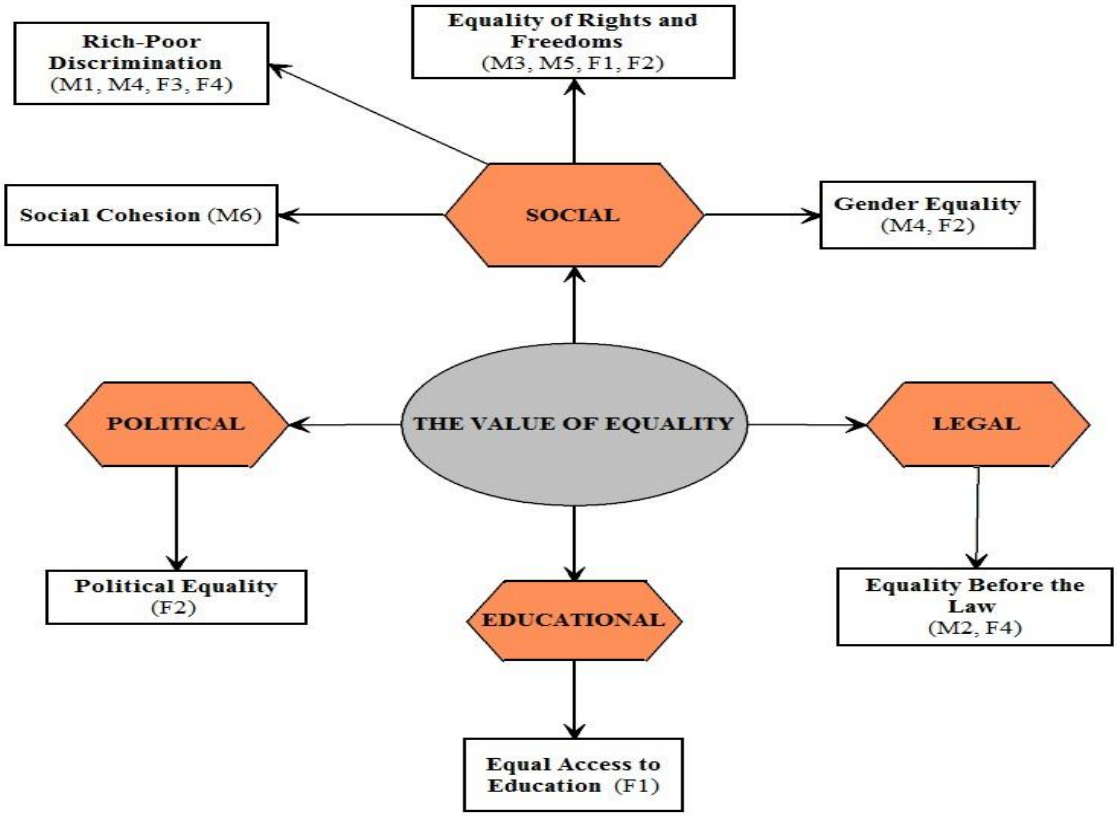


Diagram 1 – Pupils' Perceptions on the Value of Equality

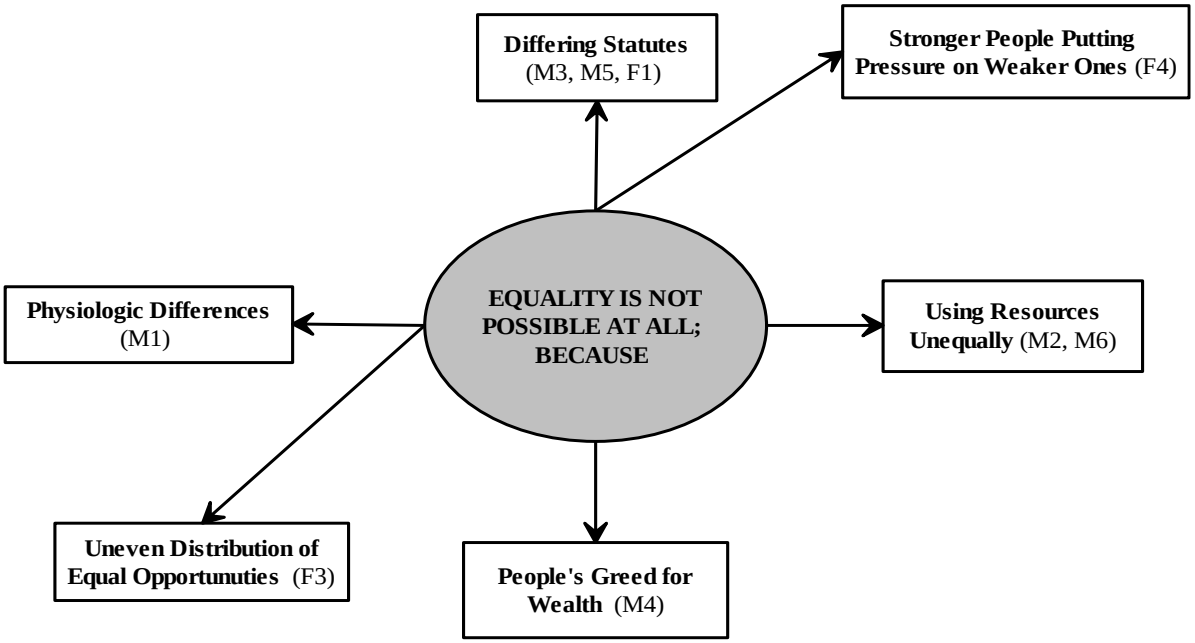


Diagram 2 – Reasons for the Pupils' Opinions that Full Equality cannot Exist

As can be seen in Diagram 2, the majority of the pupils suggested that people's selfish and opportunistic behaviours were the main reason why full equality did not exist in the world. All of the pupils were of the opinion that equality was needed but that people did not respect it in their behaviours.

The views of the pupil coded M6 are representative of all those thinking in a similar vein:

'For example, the principle of equality exists but the people in Africa don't seem to be equal at all. We all have food and drinks here in our country but they don't in Africa. If all people are equal, why can't they live like us? The principle of equality isn't applied. If it were, equality would be possible.' (M6)

The pupils in the categories of different statuses and physiological differences attributed the causes of inequality to factors outside human control. For the pupils of this opinion, the reasons underlying inequality were not people's attitudes or behaviours. They claimed that everyone was born with a different character, build, personality, body, and surroundings, which was why full equality could not exist. The pupils were asked to illustrate violations of equality that they came across in their daily lives. Their answers are presented visually in Diagram 3.

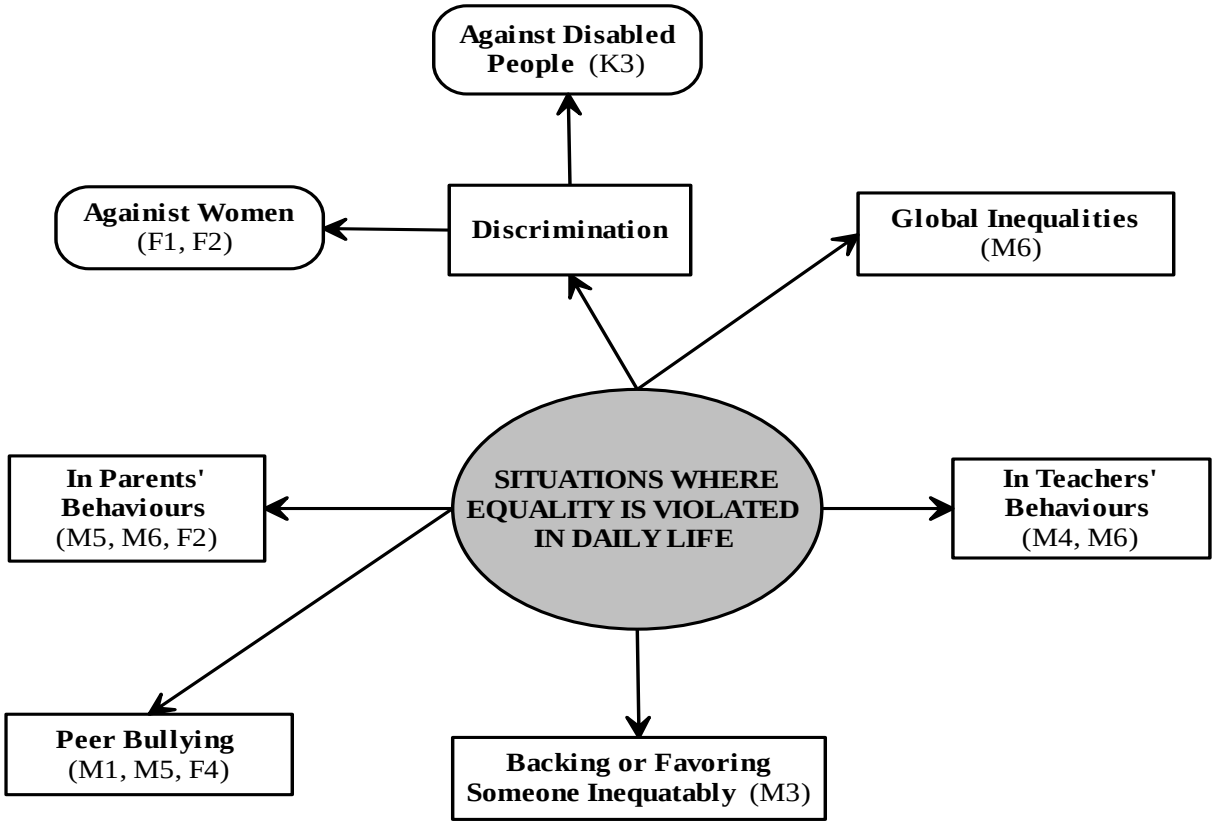


Diagram 3 – Pupils' Experiences of Violations of Equality

Diagram 3 suggests that the pupils encounter situations where equality is violated in the family, in the school, in the street, etc. The pupils who were unhappy with their parents' authoritarian attitudes and failure to ask about their views complained about this. One of the participants explained this as follows:

'There are situations where equality breaks down in the family. Just because they're the parents shouldn't mean that they can say and do what they like, but that's how they see it. Mum says to be respectful; but when I dare say something they tell me off. This isn't equality. The kids don't get to say anything but the parents can say anything and everything. This isn't acceptable'. (F2)

It was also pointed out that in social life, women and the disabled were discriminated against and that meritocracy was not adhered to. The pupil coded M6 said that Africa was colonized by other countries and that this was the best example of inequality. It was also the case that in the school environment physically stronger

pupils bullied and pressured younger ones. Inequality in the teachers' and school administration's attitudes was yet another problem. What the pupils understood from equality before the law is presented in Table 1.

Table 1 – Pupils' Perceptions about the Principle of Equality before the Law

In order to provide equality before the Law;		
People's	being rich or poor (M3, M4, F1) being a politican or an administrator/a governor (M5, M6, F2) social status (M1) being famuous or welknown (M2) age difference (F4) gender (F1)	**Should not taken into consideration**

As can be seen from Table 1, the pupils stressed the need that the laws should be equally enforced for all. They were asked to illustrate violations of equality before the law that they came across in their daily lives. The views of the pupil coded M1 best illustrate this case:

'Take a brain surgeon and a dustman. They should both be treated equally by the law. The surgeon shouldn't receive favourable treatment just because of his status.' (M1)

The pupils were asked whether the law was equally enforced for all in our country, and they were asked to give reasons for their explanations. Their views are presented in Table 2.

Table 2 – Pupils' Views on Equal Law Enforcement for All

	It is not exercised at all;
BECAUSE	Politicians and wealthy are given privilage (M5, M6, F2, F3, F4)
	People in legal profession do not act impartially (M4, M5, F2)
	Acquainted or familiar people are shown favor (M1, F3)
	Famuous or welknown people are privilaged (M2)
	It sometimes exercised, sometimes do not exercised
BECAUSE	Wealthy people are privilaged (M3)
	Laws are not deterrent (F4)

As can be seen in Table 2, the majority of the pupils believed that the law was not equally enforced for all. The reasons underlying their beliefs seem to be discriminatory practices and nepotism. While explaining their opinions, the pupils often quoted current news stories from the media. As the default standard (equal enforcement of the law for all) does not often appear in the media, it is only natural for the pupils to have the negative instances on their minds. In the interviews, the pupils spoke extensively about the negative coverage in the media. In this context, it could be argued that the media influences or shapes the pupils' perceptions of equality.

The pupils' views were also elicited on another element of the value of equality – equality between men and women. They were asked whether this was possible, and their opinions are presented in Table 3.

As Table 3 demonstrates, the majority of the pupils do believe that equality between men and women is possible. Those of this view claimed that women were no different from men and that they could do all the jobs done by men. This is illustrated by the quotation below:

'It is possible, sir, because they're human and we're human, too. It's only our gender that's different.' (M2)

The pupil coded M5 said that men and women were equal but that women were physically weaker than men and that, for this reason, affirmative action should apply to them.

Table 3 – Pupils' Views on Equality between Men and Women

	Possible;
BECAUSE	Women can do any kind of work/business. (M3, M6, F1, F3)
	There is not any difference between men and women (M2, M4, M6, F3)
	There must be positive discrimination for women (M5)
	People shoud have the fredoom of atcing without taking their gender into consideration (F1)
	Impossible;
BECAUSE	There is a distinction between men's and women's personality structure (F2, F4)
	Men are stronger and they always want to owepower women (M1)

The pupils who claimed that men and women were not equal are grouped in two categories. Those in the first category cited physiological, psychological, characteristic, and behavioural differences. The pupil coded M1, however, argued that the reason for the inequality between men and women was men always aiming to overpower women through their physical strength. His views are quoted below:

'It's not possible – men and women can't be equal because men are stronger. Even when they try to be equal, men always want to dominate. They oppress women, because they want to rule and dominate women. That's why equality is very rare, if not impossible. Particularly in our country equality between men and women is very rare.' (M1)

The quotation above suggests that the pupil coded M1 interprets the value of equality only in terms of physical strength. Presented below are the views of the pupil coded F1, who believed that the dilemma around equality between men and women was context-dependent:

'Men can be superior in some respects and women can be superior in others, but many jobs can be done by men and women alike. In some areas equality may not be ensured. There are jobs that require physical power which are unsuitable for women. Freedom to act shouldn't be gender-related, though.' (F1)

The quotation above may lead to the interpretation that the pupil coded F1 believes that all have equal rights, women and men have innate differences, and this is only natural.

In order to study the pupils' perceptions of equality in depth and to find out if they could see the fine line between equality and justice, the following question was put to them: *'Imagine that in a given country everyone gets paid the same salary. How would you feel about the application of the principle of equality in that country?'* All of the pupils raised objections on the grounds of justice, saying that such a practice could not be called equality. The pupils' views are thought to be better reflected by the quotations that follow:

'It is definitely against the principle of equality. Take someone who works hard through to university and someone else who does no work and just parties around like there's no tomorrow. These two should absolutely not get paid the same salary'. (F1)

'On the one hand there are hard workers and on the other there are not-so hard workers; those who deserve what they get and those who don't; those who studied hard and those who didn't. All of them getting the same pay wouldn't be equality.' (F3)

Based on the quotations above, it could be argued that equality means much more than its dictionary meaning for the pupils. Asserting that it would be against the principle of equality, they all said that they would not want to live in the country in question. From the answers given to the sample question above, it could be suggested that quantitative equality does not correspond to full equality, which changes depending on the time, the place, and the people, and that the pupils are aware of this.

The pupils who declared that equality might have different applications depending on the time and place were then asked how they felt about *'A mountain shepherd's vote shouldn't count the same as mine'*. The pupils who, in the previous example, had said that equality should apply depending on the context claimed in this one that equality should be purely quantitative. For them, voting (political equality) should be ensured with no prerequisites. These examples suggest that pupils' perceptions of equality vary depending on the context.

Justice

In order to reveal the pupils' perceptions about the value of justice, they were asked to explain what justice meant to them. These perceptions are visually presented in Diagram 4.

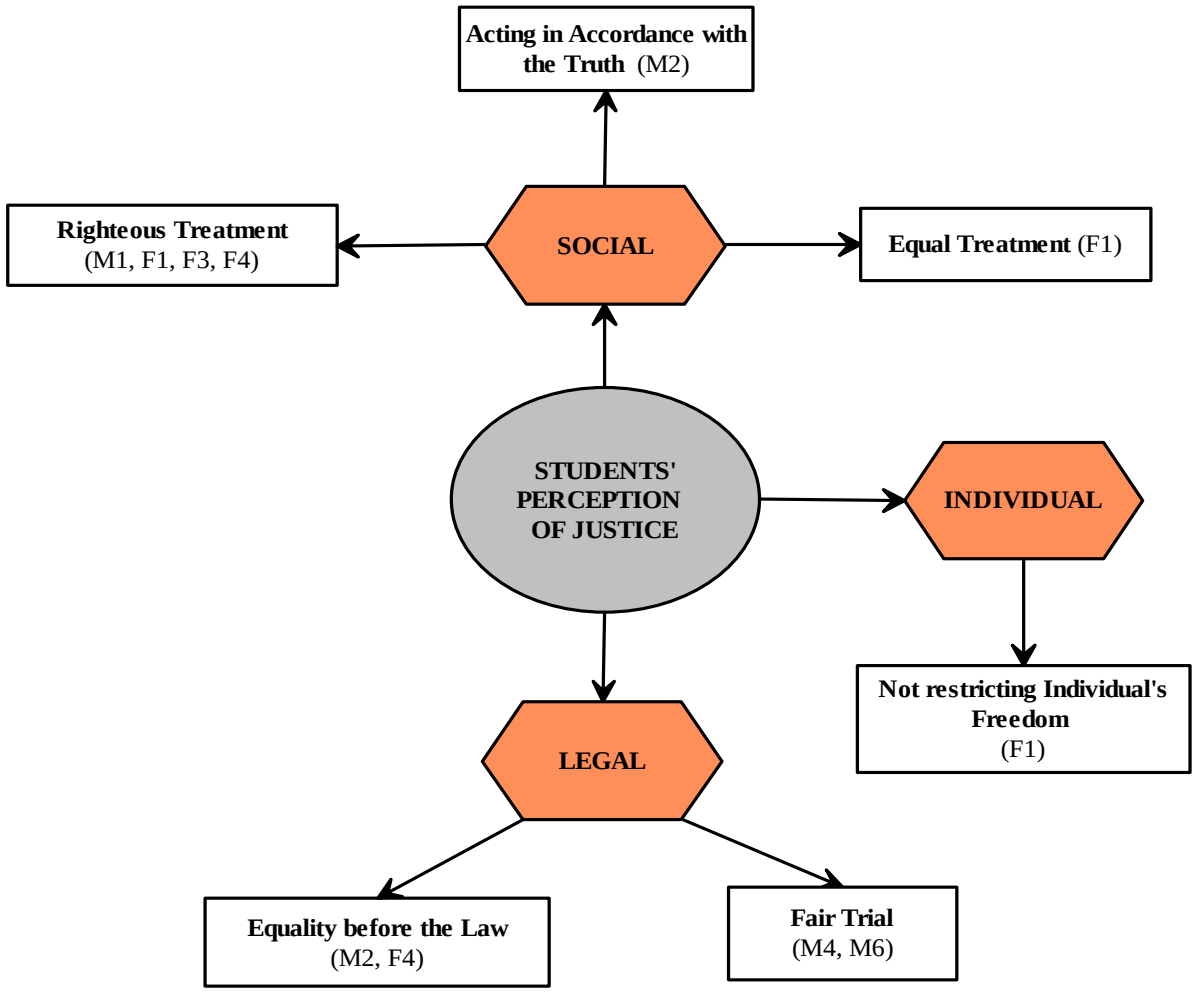


Diagram 4 – Pupils' Perceptions on the Value of Justice

As can be seen in Diagram 4, the pupils' perceptions of justice were gathered under three main themes. The pupils in the category of fairness explained justice as being fair. As such, they were found to have grasped the distinctions between the values of justice and equality. The views of the pupil coded M1 in this category are presented below:

'It's about giving everyone what they deserve. Like, if someone works hard and I don't, they should be somewhere higher up and I should be below them. Those who work hard should get better marks than those who don't. For the sake of justice, the teachers give lower marks to the lazy ones in the oral exams.' (M1)

This quotation leads to argue that M1 was cognizant of the fact that the values of justice and equality mean different things. While explaining the value of justice, the pupils frequently referred to the courts, laws, judges,

etc. This could mean that the value of justice is identical to the courts, judges, laws, etc. in the pupils' minds. Those in the categories of equality before law and equal treatment interpreted the value of justice based on equality. For them, equality is a prerequisite to justice. It follows from the interviews with those pupils that they are aware of the difference between equality and justice, yet they frequently cite equality in their explanations of justice. The pupil coded F1 referred to the value of freedom in her explanation of justice and said that her own freedom should not be restricted for the sake of justice.

In order to study the pupils' perceptions of justice in more detail, they were asked to mention the problems likely to occur in a society, organization, or country where there was no justice. A majority of them (N: 7) said this could lead to riots, conflicts, vendetta, and rebellion. In such a country crime rates would rise (F1), people would be unhappy (M1), the strong would oppress the weak (M1, M4), and social harmony would break down (F3) which would pave the way to a civil war (M2, M3). These scenarios are significant in that they highlight the functions of justice in a society in the eyes of the pupils.

When the pupils were asked what could be done for justice to take hold in a society, some of them (M1, M3, M4, M6, F1, F4) said that the state should be fair while others said that individuals should be fair in their everyday lives. Below are two quotations representing these two different views:

'The state has to be just. When that happens, there is order in society, and no conflicts.' (M4)

'If the individual is fair, then society and the state will also be fair. Everyone needs to be fair in their own conscience.' (M5)

In addition to the views above, the pupils also expressed the need for the state and the individuals to be simultaneously fair for the sake of social order. The main disagreement was in the pupils' suggestions about who needed to do what for the establishment of justice. The pupils were asked if they played fair in their day-to-day lives and what they sought in fair behaviour. They admitted that they were sometimes unfair but mostly mindful of fairness. They cited avoiding unfairness (N: 9), being equal and impartial (M1, M2, F2), avoiding discrimination (M3, F3), sharing (M5), accepting people as they are (F1), and avoiding selfishness (F2). Representing the views above, the statement by the pupil coded F1 is given below:

'I believe I am fair in my daily life. I don't make my decisions based on people's race or language. If I feel close to someone, it's because of their personality and not their physical appearance. I see a lot of people around who reject others. Nobody's perfect; those who reject others aren't, either.' (F1)

In order to better analyse the pupils' fairness in their daily lives, they were asked the following question: *'How do you feel about people's attempts at lynching criminals to establish their own justice which we so often hear about on news reports?' Why do you think these people feel the need to display such behaviour?'* All of the pupils felt that the reason was that offenders were not given harsh enough sentences. Sentencing should be such as to relieve people's conscience, they claimed. Representing these views, the statement by the pupil coded M5 is given below:

'People think that courts don't hand out proper sentences. Someone does something wrong but they walk free the next day. That's why people want to apply their own justice.' (M5)

The pupils were then asked, *'If you were in a similar situation, would you consider lynching? Why?'* to which some of them (M1, M4, M5, F3) replied in the affirmative. Sample excerpts follow:

'If someone, say, beat up my brother, I'd go and beat them up. I wouldn't tell anyone; I'd just apply my own justice. I know it's wrong but that's what I'd do.' (M1)

'Yes. If someone in my family got hurt, I'd get really pissed off. That's so bad. I'd see what the court said first; if that was useless, I'd go exact my own revenge.' (F3)

The excerpts above suggest that the pupils interpret the value of justice according to their own interests. Their intentions to seek their own justice mean that they find court sentences lenient and that they distrust them. The other students expressed their faith in the justice system, which punished criminals as they deserved, and their respect of the court decisions. The origin of the disagreement between the two groups of pupils can be summarized as follows: the pupils seeking their own justice tend to have a subjective interpretation of justice. For them, everyone's perceptions of justice differ from everyone else's. When asked what would become of society if everyone went after their own justice, they replied that chaos and conflicts would break out, thus contradicting

their previous argument. The pupils in this group were in fact aware of the problems that would emerge in a society with no justice. The real problem here is that, when they thought that they were adversely affected in a given situation (suffering injustice), they would not behave as they should (trusting the justice system).

The pupils were asked to compare and contrast justice and equality, and to think about whether the two concepts were actually the same thing. They all replied that justice and equality had different connotations. Here are some sample quotations:

'If you're equal, you need to treat everyone the same. If you're fair, you need to give everyone what they deserve.' (M6)

'Let's take the teachers for instance: a teacher with 10 years' experience and with more knowledge, and another with just four years' experience. They both get the same salary. That's equality but not justice. That's unfair to the more knowledgeable teacher.' (M1)

These excerpts suggest that the pupils are well aware of the distinction between equality and justice. The pupil coded M2 did say that equality and justice were not the same, but confused the two in his answer. An excerpt from his statement follows:

'The minimum wage is TL 1,300 but a teacher gets a lot more than that which is unfair. What costs TL 10 here costs TL 20 in Istanbul. The prices should be equal all over the country.' (M2)

The pupil clearly mixed the two concepts, referring to the attributes of equality when talking about justice.

Freedom

The pupils' views and perceptions on the value freedom are visually presented in Diagram 5.

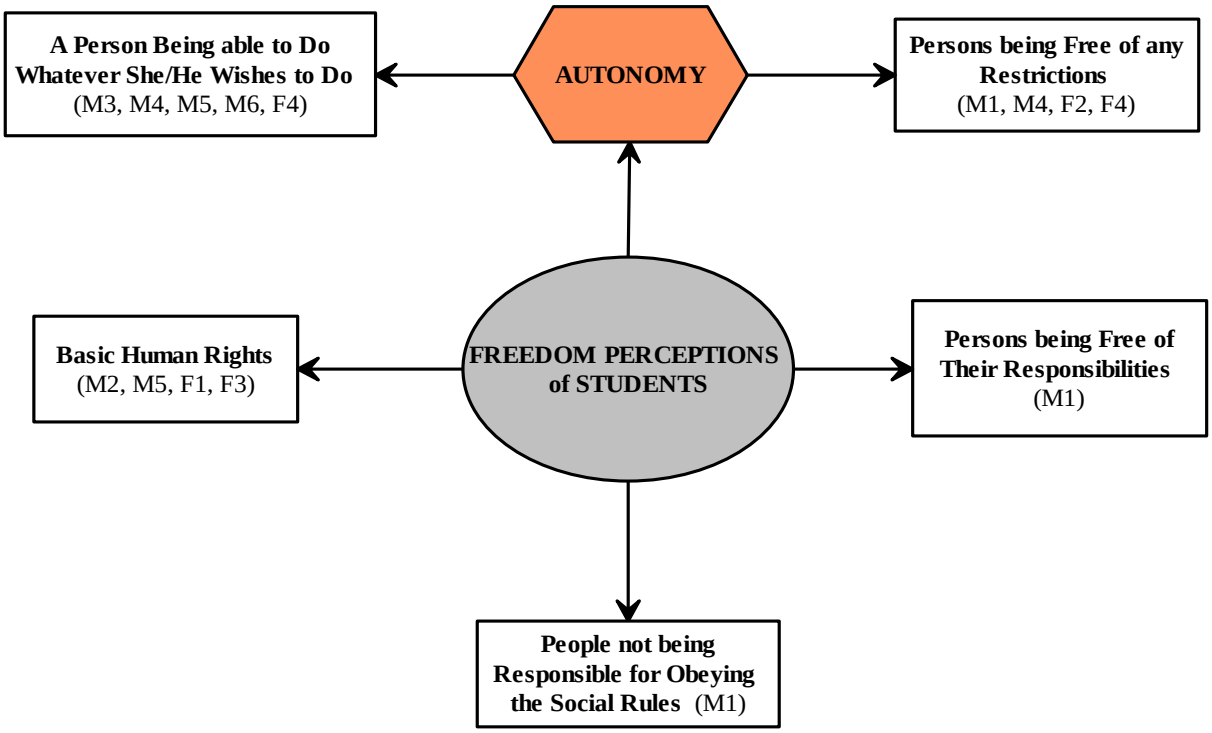


Diagram 5 – Pupils' Perceptions on the Value of Freedom

As shown in Diagram 5, the pupils' perceptions of freedom concentrate rather in the category of autonomy. In this category, the pupils thought of freedom as the ability to do whatever they liked. Complaining about the restrictions imposed upon them by their parents and by others, they identified the lifting of these restrictions with freedom. The views of the pupil coded M4 are representative of this category of autonomy:

'I can think of doing what you like, going where you like, with no one meddling. It's about being able to do as you like, with no one telling you what to do or what not to do.' (M4)

The pupils interpreted the value of freedom in the context of basic human rights as no restrictions on such rights as living, feeding, accommodation, and education. The pupils in this category underlined the social aspect of freedom rather than its individual aspect.

The pupil coded M1 had perceptions of freedom different from the others'. According to him, freedom is the ability to do what one likes, with no restrictions whatsoever. Direct quotations from M1's views are given below:

'For me, freedom is what birds have. They can fly wherever they want in absolute freedom. All they do is eat, fly, and travel around. No other worries. To be able to go around with no meddling or pressure from others, with no rules or restrictions… I should be a bird to be really free.' (M1)

The excerpt above suggests that the pupil coded M1 identifies freedom with avoiding one's responsibilities. 'Flying like the birds' implies that freedom is only possible in the absence of society and rules. That individuals who respect the rules and fulfil their responsibilities in society can also feel free means nothing to E1. He was then asked *'Do you believe that you are free in your life?'* to which he replied:

'I don't. I'm not free, there are certain limits. I have responsibilities. For example, I can't just get up and leave when I want. As a student, I have to study. True freedom would mean living with no orders from anyone, with no laws. But that's not possible.' (M1)

This excerpt suggests that for the pupil freedom means no laws to abide by and no responsibilities to fulfil. The same question was also put to the other pupils, and the cognitive structures composing the phenomenon of being / feeling free are visually presented in Diagram 6.

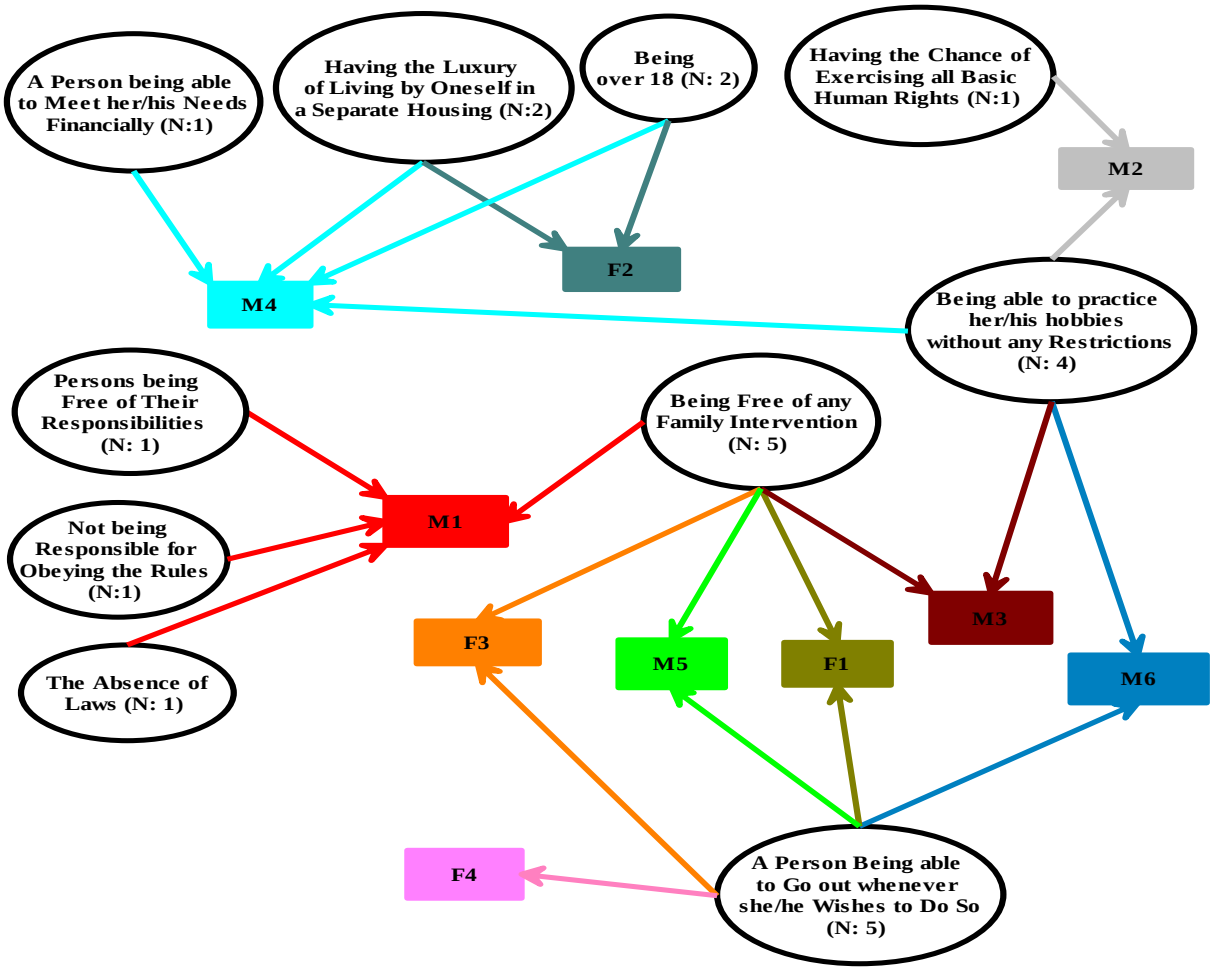


Diagram 6 – Criteria of Freedom by Pupils' Perceptions

As can be seen in Diagram 6, the pupils mostly interpreted the value of freedom in the context of their relationship with their parents. The pupil coded M2 said that he felt free because he had the basic human rights of living, feeding, accommodation, and education. M3 said he felt free despite occasional restrictions imposed by his parents. It could be argued that, for M3, the prerequisite to freedom is no parental interference. Similarly, the pupil coded M5 said that he did not take his parents' interference as a threat and that he still felt free. The pupil coded M6, on the other hand, said that he did not feel free because of his parents putting too many limits on his hobbies. F1 said that, despite feeling free in general, she did not feel so in some respects. The reason for this was her having to ask her family for permission for certain things. For F1, then, asking for permission is a sort of limitation of her freedom. The pupil coded F2 said that she did not feel free. The reasons that she cited included being a minor, having to live with her family, not having her own place, and not being free to travel. The pupil coded F3 said that she felt free but that sometimes her parents did not let her go out, which was a restriction on her freedom. In a similar vein, the pupil coded F4 also said that she felt free but that sometimes her parents did not let her go out, which was a restriction on her freedom.

'Would you like to have unlimited freedom in your life?' was the question put to the pupils in order to analyse their perceptions of freedom in more detail. M1 said that he would want unlimited freedom so he could do everything he wanted, spend as much as he wanted, and live with no limits. M2, on the other hand, said that he would not want unlimited freedom: *'If I had unlimited freedom, I might commit crimes and no one could do anything about it'*. The idea of people observing social rules, doing what they liked without harming others, and still feeling free was not accepted by M2, who considered unlimited freedom as freedom to commit crimes and not being held accountable. The pupil coded M3 said that he would want unlimited freedom in order to spread justice and punish bad people. M4 would accept unlimited freedom on condition that he would not be allowed to commit crimes, as he could then do all he wanted, which would make him happy. M5, however, rejected unlimited freedom on the following grounds:

'I wouldn't want it. Killing others, doing all sorts of bad things…. but there's a limit. Your freedom ends where that of the others begins.' (M5)

The quotation from the pupil suggests that he identifies absolute freedom with harming others, which is why he rejects it. Even though the pupil is aware that other people's freedom should not be infringed upon, his equation of absolute freedom with harming others is interesting and thought-provoking. M6 said that he would embrace absolute freedom, which would enable him to do what he wanted and go where he wanted. He stressed that he would take care not to cause harm to others in doing so. F1's reasons for rejecting absolute freedom are as follows:

'I don't think I'd want it. If everything I wanted happened, there would be no meaning to life. I have a family and I should make decisions together with them. If I only thought about myself, that would simply be living the moment.' (F1)

As highlighted by the excerpt above, the pupil equates unlimited freedom with having all she wants and acting selfishly. Her claim that life would then lose its meaning might be because she believes that absolute freedom may make her give up her ideals for the future. F2 rejects unlimited freedom for fear that she might infringe upon other people's freedom and harm them on purpose or by accident. F3 wanted unlimited freedom on condition that she would not cause harm to others. F4's views on absolute freedom are as follows:

'I wouldn't want it. Everything has its order and I'd like to follow the order. I have responsibilities, too. My parents have rights over me. If we had too much freedom, something bad might happen to us at night. We should do as we're told by our parents.' (F4)

This quotation makes it clear that the pupil identifies absolute freedom with going out at night. She views her responsibilities and her parents' rights over her as obstacles to living unlimited freedom.

A general assessment of the pupils' perceptions of absolute freedom leads us to conclude that they equate unlimited freedom with negative behaviour patterns such as committing crimes, harming others, etc. The idea that individuals, who are social beings and who cannot live outside society, can observe rules and fulfil their responsibilities and still feel free was not adopted by the pupils, who only highlighted the negative aspects of the phenomenon of *'doing everything you can'*. For them, this was the same as breaking the law, going against social

order, and causing harm to others. It would, however, be a significant improvement if a concept of freedom with no such negative overtones existed in the minds of tomorrow's adults.

'What should a person do to be free?' The pupils were asked this question in order to find out their perceptions on the conditions necessary for freedom. These conditions are presented in Table 4.

Table 4 – Conditions for Freedom for the Pupils

Concepts	**Participants**
Fulfilling responsibilities	M3, F2, F4
Being compliant with he society and obeying the law	M1, M2, M6
Being tolerant to other people's freedom	M5, F1
Struggleing for basic human rights	F3
Being wealthy	M4

Table 4 shows that the pupils have different perceptions on freedom. Those in the category of 'fulfilling responsibilities' were found to think of freedom as a system of reward and punishment. This could be illustrated by the views of the pupil coded F2:

'You should first and foremost fulfil your responsibilities so you can be free.' (F2)

This statement could suggest that the pupil does not view freedom as a birth-right. According to the pupils in this category, those who make no effort (e.g. fail to fulfil their responsibilities) have no right to freedom. For the pupils in the category of 'harmony with society', individuals' freedom depends on being in harmony with society, abiding by the law, getting on well with the others, and living in a spirit of togetherness. The pupils coded M5 and F1 underlined respect for others' freedom as a condition of one's own freedom: if every individual is tolerant of everyone else's freedom, the whole society can enjoy freedom. The pupil coded F3 pointed out fighting for basic rights and liberties for freedom, saying that individuals should defend their rights and liberties if and when their freedom is curtailed in society. The pupil coded M4 equated freedom with wealth, arguing that rich people could do whatever they wanted whereas the poor could not. These findings reveal the need to teach our pupils from a very early age that individual liberties are not dependent on wealth, that freedom is a birth-right, and that the state is responsible for ensuring that citizens can feel free irrespective of their financial status.

In order to test whether the pupils had grasped that freedom came as a birth-right, they were asked the following question: *'Do you think that it is possible for all individuals to be free in a society?'* For the pupil coded M1, this is simply not possible. Here is a direct quotation from his arguments:

'No, it isn't. I don't think anyone should be completely independent in a society. Being free means being able to do whatever you like. People shouldn't be able to do that. If everyone could do whatever they wanted and there were no laws, we wouldn't be safe anymore because of the predators.' (M1)

This excerpt suggests that M1 equates freedom with 'doing whatever you want', which in turn means to him violating rules and laws and infringing upon other people's rights. M2 argued that it would not be possible for all to be free as proper freedom had its limits. M5 had the following to say on this topic:

'It's not possible. If someone commits a crime, they curtail the freedom of others. Their own freedom should be curtailed so that they understand that what they did was wrong.' (M5)

This excerpt suggests that the pupil equates freedom with criminal activities. In a similar vein, the pupil coded F2 equated freedom with breaking the law and argued that that was why all people could not be free. It seems that these pupils had no idea of freedom without breaking the law or causing harm to others. F1 argued that not all people could be free in society since it was the parents who made the decisions in the case of minors. If this were not so, then all people could be free in society. Likewise, the pupil coded M4 also cited the restrictions imposed upon children by their families as obstacles to freedom. The pupil coded F3 cited discrimination amongst people as a cause of this:

'It should be possible but there is no freedom either in our country or in other countries. Some of them discriminate against black people, trying to make them slaves. There used to be slave markets with so much discrimination and disrespect.' (F3)

From this excerpt, it can be understood that the biggest obstacle for people's freedom was again people themselves. Those who disrespect others' freedom and engage in discriminatory practices are the reason why all people cannot live freely.

As for the pupils who do think that it is possible for all to be free, M3 cites equality, fairness, and respect of others' decisions as preconditions for such all-encompassing freedom. M6 had the following to say on this:

'Why not? Everyone can have full individual freedom as long as they don't harm anyone else.' (M6)

This argument suggests that the pupil comprehended that freedom is not actually such a difficult ideal, and that it is perfectly possible as long as people fully respect one another's rights. The pupil coded F4 said that everyone was already free despite certain limitations. In order to elicit their views on social life, the pupils were asked what sort of environment was necessary for individuals to feel free. These views are presented in Table 5.

Table 5 – The Environment Necessary for Individuals to be Free in Society according to the Pupils

Concepts	**Participants**
Individuals should be respectful and tolerant	M2, M3, M5, F1
The society should not restrict individuals' behaviours	M5, M6, F1, F3
There should be a setting cleared of quarrel and noise	M4, F2, F3
The society should be cleared of inequalities and injustice	M3, M5
Individuals should fulfill their responsibilities	F4
Individual must be fair and honest	M2

As can be seen from Table 5, for a free society, individuals need to conduct their behaviours with mutual respect and tolerance. Some pupils (M3, M5) highlighted equality and justice as the foundation of freedom. The pupil coded M5 had the following argument in the context of reducing social pressure upon individuals:

'People should respect others' opinions. There should be no impositions. If people aren't unfair to me, then I'm free. I don't want society to interfere with my life.' (M5)

From this it could follow that people accepting one another as they are is crucial for individuals to feel free. The pupil coded F4 claimed that freedom would naturally take hold in a society where all responsibilities were fulfilled.

Discussion and Conclusion

Aiming to make a holistic and in-depth investigation of eighth-year secondary school pupils' perceptions of the values of equality, justice, and freedom, this study reached different conclusions for each democratic value.

The pupils interpreted equality from educational, political, legal, and social perspectives and argued that equality varied depending on the context. For them, ensuring equality from a social point of view requires the elimination of wealth- and gender-based discriminations and the existence of equal rights and liberties. The pupils argue that, if social unity and cohesion broke down, the result would be conflict and divisions. In Çetinkaya and Kıncal (2015), a triangular study with secondary school pupils, the subjects emphasize the importance of equality and mutual respect for a democratic society. In Dinç and Üztemur (2016), a qualitative study with eighth-year pupils, the participants cite wealth-based discriminations, greed, and selfishness as reasons underlying social inequity. In Yılmaz (2013), another study with eighth-year pupils, the students argue that all should enjoy equal rights regardless of their religion, language, race, and gender, that no one should be privileged, and that all should be equal before the law and courts. In Kaldırım (2005), yet another survey study with eight-year pupils, 78% of the subjects claim that all should enjoy equal rights without being discriminated against on grounds of wealth. The present study has reached similar conclusions to these studies.

The pupils indicate that people's selfish and self-serving behaviour was the reason why all people could not be fully equal. Some of them attributed the reasons for the impossibility of full equality to the different statuses of individuals and their physiological differences. Similarly, in Dinç and Üztemur (2016), the eighth-year pupils had two different views on the reasons for social inequity. The first view holds that greediness, self-serving selfishness, and nepotism were harmful to equality as a value. The second view attributes social inequality purely to luck and fate, and considers it to be completely natural.

A great majority of the pupils claimed that men and women should have equal rights, that women could do all the jobs done by men, that they were weaker only in terms of physical strength, and that they should enjoy affirmative action. Only the pupil coded M1 held that men were physically superior to women and that equality between men and women could not happen because of men's ambition to overpower women. In their qualitative study with eighth-year pupils, Diktaş and Üztemur (2016) similarly conclude that there should be equality between men and women, that women can do all the jobs done by men, and that women should benefit from affirmative action. In Mulhan (2007) the seventh-year pupils mentioned equality between men and women when explaining equality as a value. Kaldırım (2005) concludes that 87% of the pupils were aware of the importance of equality between men and women for democracy and that 61% believed that amending the laws in favour of women would be a democratic action. In Kuş and Çetin (2014), a survey study with secondary school pupils, the girls were found to be more sensitive than the boys about equality between men and women, and to have significantly different scores in democratic value perceptions.

The pupils complained that the principle of equality before the law was not fully functioning, and suggested that individuals' income, social status, and gender should be irrelevant in the application of this principle. Similarly in Mulhan (2007), the pupils brought up the concepts of equality and discriminatory practices. In the present study, the pupils emphasized that all should be unconditionally equal in the context of equal opportunities in education and the use of political rights. Similarly, Kaldırım (2005) concludes that 92% of the pupils were of the opinion that the use of political rights was directly linked to democracy. When explaining equality as a value in Yılmaz (2013), the pupils referred to the equal use of political rights and the rights to elect and be elected.

In general, the pupils' perceptions of equality as a value suggest that they have internalized this value in various contexts, that they can distinguish between equality and justice, and that they are aware of its importance for the country. In Doğanay and Sarı's (2004) descriptive survey study with eighth-year pupils, the participants preferred equality with the highest average score of all democratic values. In İlğan et al. (2013), the seventh- and eighth-year pupils had an average score of 'strongly agree' in the context of equality and respect of differences. These findings could be interpreted as comprehension of the importance of equality by the pupils. However, the relevant literature also contains studies which conclude that pupils are not fully aware of equality as a value. Dinç and Üztemur (2016) conclude that the pupils confuse equality and justice giving rise to a misconception. In Yılmaz (2013), some of the pupils were found to mix equality with rights and duties.

The pupils interpreted justice as a value from social, legal, and individual perspectives. They considered justice to be a source of peace and prosperity in society, which prevented conflict among individuals. Similarly in Dinç and Üztemur (2016), a great majority of the pupils were found to be aware of the significance of justice as a value in society and to consider it different to and better than equality. Also in the present study, the pupils likewise emphasized the difference between justice and equality, and considered the latter as a necessary but insufficient precondition of the former. In parallel to the findings of the present study, Mulhan (2007) concludes that the pupils consider justice to be functional in separating the right from the wrong and preserving social peace. Taken together with the other studies in the literature, the present study can draw the conclusion that the importance of justice for social harmony was internalized by the pupils.

The pupils emphasized the need for the state and the individuals to be fair for the establishment of justice. In a similar vein, Diktaş and Üztemur (2016) conclude that first the individuals themselves must be fair and then the state should treat all its citizens equally. The pupils said that, in their everyday lives, they took care to be fair in general despite occasional slips. Tahiroğlu and Aktepe (2015) conclude that democracy-related educational activities for sixth-year pupils made them more inclined to play fair.

Some of the pupils expressed mistrust in the justice system, saying that they would seek their own justice in the face of an injustice. Despite recognizing that this could lead to chaos, vendetta, and civil war, these pupils still would not accept the punishment handed down by the justice system if they themselves or their immediate family came in harm's way. This could mean that the pupils knew about the qualities of justice as a value but did not

apply what they knew in their everyday lives. These conclusions are significant in demonstrating the importance of turning acquired knowledge into attitude and behaviour. Democratic values should become a way of life rather than remain mere school subjects. Some pupils, nevertheless, pointed out the need for trust in the justice system in any case, and warned that, otherwise, social peace and harmony could be jeopardized.

The pupils took freedom as a value in the context of autonomy and basic human rights. In Nayır and Akar (2009), the pupils explained freedom in terms of respect for others, free behaviour, and independence. In Dinç and Üztemur (2016), the pupils highlighted the freedom of thought claiming that they could not find their selves without freedom. In Mulhan (2007), the pupils interpreted freedom in terms of independence of others, respect for other people's rights, and free behaviour. These findings reveal a harmony in secondary school pupils' perceptions of freedom as a value. In the present study, the liberty to do whatever one wanted was frequently voiced, and most of the pupils were found to view this liberty in a negative light. For them, this liberty was tantamount to breaking the law, going against social order, or causing harm to others. It would, however, be a significant improvement if a concept of freedom with no such negative overtones existed in the minds of tomorrow's adults for the sake of social harmony and the ability to live all together. In parallel to the conclusions drawn by the present study, Mulhan (2007) found some of the pupils interpreting freedom as free behaviour with no regard for ethical rules. These findings could suggest that, in the triangle of rights, duties, and freedom, teenagers cherish their freedom more, disregarding the other two (Dinç & Üztemur, 2016). Some of the pupils equated absolute freedom with breaking the laws and rules, harming other people, and disobeying their parents. These findings show that some pupils did not comprehend that feeling free did not necessarily entail breaking the law or harming others. The prerequisite to living in society is that absolute freedom should not exist. Otherwise, other people's freedom could be curtailed. When the pupils were asked to picture life in absolute freedom, only one of them declared a will to use this gift positively. The other pupils' imagination of absolute freedom is not very encouraging. These pupils view absolute freedom in the same light as negative behaviours such as committing crimes, harming others, etc. For them, it is not possible for all members of society to be free because, if they were, they would inevitably commit a crime and harm others. Therefore, all members of society should not have unlimited freedom. This is suggestive that these pupils do not fully grasp the concept of freedom, which is not the same as breaking the law or harming others and which does not confer the authority to commit crimes. On the other end of the spectrum, some pupils indicated a desire to be absolutely free without hurting others. In a similar vein, Mulhan (2007) found some pupils to perceive freedom as the liberty to do anything without causing harm to others.

Another conclusion of the present study is that freedom requires respecting other people's rights and living in harmony with the rest of society. Some pupils considered the fulfilment of responsibilities as a prerequisite to individual freedom. These pupils do not seem to realize that freedom is an unconditional birth right. The study revealed that some pupils did not feel free because of having duties to fulfil, being underage, not earning their own money, not being able to travel whenever they wanted, not having a place of their own, etc. Dinç and Üztemur (2016) conclude that pupils do not feel free due to 'neighbourhood pressures' which cause them discomfort. Nayır and Akar (2009) conclude that pupils view their instinctive behaviours as freedom. In Mulhan (2007), the phenomenon of being underage was found to be one of the obstacles on the way to freedom. These findings may lead to conclude that teenage pupils cherish their freedom a great deal.

For the pupils, an environment of freedom in society requires mutual respect and tolerance amongst its members, full equality and justice, and no interference from other individuals. In a society with respect and tolerance, individuals accept one another as they are and respect other people's liberties. In such a community, everyone would enjoy more freedom. In parallel to the conclusions of this study, İlğan et al. (2013) conclude that pupils had a high arithmetic average in terms of respecting other people's freedom. In Kaldırım (2005), 90% of the pupils were found to appreciate the significance of the freedom of thought.

The research also concludes that pupils' perceptions of democratic values vary depending on the place, situation, and people. Follow-up studies may include research that focuses on the frequency and the manner of the use of democratic values in everyday life, studying families as well as secondary and high school pupils. Triangular research could test the consistency of students' perceptions of democratic values. Studies could also be conducted on how and to what extent teachers' and pupils' perceptions of democratic values influence the school environment.

Üztemur, S. & İnel, Y. (2018). 8th Year Secondary School Pupils' Perceptions Democratic Values: A Phenomenological Analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 786-825

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değer Algıları: Fenomenolojik Bir Analiz

Giriş

Teknolojinin gelişimiyle birlikte her geçen gün yenilenen toplum hayatında gençlerin duyuşsal açıdan gelişimi ve değerler eğitimi, kültürel öğelerin özünü koruyarak gelecek kuşaklara aktarılması bakımından çok önemlidir. Eğitim sürecinde bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra kendini ve çevresini tanıyan, toplumla uyumlu, küreselleşen dünya şartlarına uyum sağlamış vatandaşların yetişmesine de gereken önem verilmelidir (Namlı, 2015). Rokeach'a (1973) göre, değer, kişinin sergilediği davranışın devamlılığını sağlayan ya da varoluşun temel amacıyla ilişkili bireysel inanma durumudur. Yeşil ve Aydın'a (2007) göre değer "insanın herhangi bir varlık ya da olaya bakış açısını ve verdiği önemi yansıtan, benimseme esasına dayalı, davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik boyutlu inanç ve kanaatler bütünüdür." Değerler; günlük olaylara yönelik davranışlarımızın, tutumlarımızın ve toplumdaki konumumuzun şekillenmesinde belirleyici bir rol üstlenen kural ve inançların birleşimidir (Hökelekli, 2010; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Yazıcı, 2006; Yeşil, 2002). Her toplumun kendine özgü değerleri ile insanlığın ortak mirası olarak kabul edilen evrensel değerlerin kişilere öğretilmesi eğitim ile mümkündür. Bu durumun neticesinde okullarda verilen değer eğitiminin kalitesi, toplumun geleceğinin inşasında çimento görevi görmektedir. Okullarda verilmesi gereken değerler içerisinde demokratik değerler önemli bir konumdadır (Dinç ve Üztemur, 2016).

Demokratik bir toplum açısından eğitimin temel hedefi, öğrencilerin zihninde demokratik düşünme becerilerini geliştirip bunu doğal bir düşünme şekline dönüştürmektir. Demokratik bir eğitim ortamında bireylerin cinsiyet, ırk, sınıf ve düşünce farklılığı doğal karşılanıp herkese eşit davranılır (Gökçe, 2005). Çağdaş, demokratik düşünme becerisine sahip, sorumluluklarının bilincinde, olaylara farklı açılardan bakabilen, hoşgörülü kişiler yetiştirmenin ilk basamağı eğitim sisteminin demokratik olmasıdır (Celep, 1995). Demokratik değerler açısından eğitimin esas amacı; demokrasinin temel değerlerini özümseyip bunu yaşam biçimine dönüştürmüş, siyasi rol ve sorumluluklarını idrak eden, davranışlarının sonuçlarını üstlenen, toplumun gelişmesine katkıda bulunan etkin vatandaşlar yetiştirmektir (Sarı ve Sadık, 2011). Demokratik toplumlarda hür düşünebilen, eleştirel, dürüst, açık fikirli, empati kurabilen vatandaşların yetişmesi hedeflenir (Büyükkaragöz ve Üre, 1994). Demokratik eğitimin amacı; yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, haksızlıklar karşısında tepkisini ortaya koyan, duyarlı, kendini geliştirip yenileyebilen, kıvrak zekâlı, eşitlik ve adaleti savunan, özgürlüğüne bağlı ve sosyal katılım becerilerini kullanarak toplumun refahı için çalışan kişiler yetiştirmektir (Moller, 2006). Etkili bir vatandaşlık eğitimi öğrencilere kendi kültürel toplumlarında ve küresel toplumda etkin bir şekilde yer almaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri konusunda onlara yardımcı olur. Böyle bir eğitim, tüm dünyadaki insanların sosyal adalet ve eşitliğini sağlamak için gerekli değerlerin ve kapsamlı bakış açısının kazanılmasını sağlar (Banks, 2013). Demokratik bir toplum düzeni için, önce ailede, sonrasında okullarda demokrasi kültürünün yerleşmesi gerekir. Demokrasinin toplum yaşamında tam manasıyla işlevsel hale getirilmesi için aile, okul ve devletin işbirliği içinde olması gerekir (Karakütük, 2001). Demokratik yaşam biçiminin çocuk yaşlarda edinildiği göz önüne alındığında aile ve okulda çocuklara demokrasi kültürü aşılanmazsa, bireylerin toplum içerisinde demokratik davranması beklenemez (Okutan, 2010).

Demokratik okul ortamı, okul içerisindeki bütün paydaşların işbirliği yaparak karar aldıkları ve farklı görüşlere saygı duyarak benimsedikleri bir yerdir (Apple ve Bean, 1995). Demokratik okul denince zihinlere demokrasinin kavram olarak öğretildiği mekân gelmemeli ve demokrasi eğitimi yaşantı ve uygulama merkezli olmalıdır (Doğanay ve Sarı, 2006; Yeşil, 2004). Çağdaş ve medeni bir toplum oluşturmak için demokrasinin temel kurallarını bilmenin yanı sıra, hayatının her noktasında bu kuralları uygulayıp yaşam biçimine dönüştürmüş öğrenciler yetiştirmek gerekir (İlğan, Karayiğit ve Çetin, 2013). Okullarda demokrasi kültürünün tam anlamıyla yaşanabilmesi için öğretmenler; öğrencilerin kendi başlarına karar alabilmelerine imkân sağlamalı, öğrencilerin derse katılımlarını özendirmeli, işbirlikçi çalışmalar yaptırmalı, öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmalarını sınıfta sunmalarına fırsat tanımalı ve onlara sorumluluk vererek öz benliklerini keşfetmelerine imkân sağlamalıdır (Ertürk, 1993). Demokratik eğitimle birlikte öğrencilerde eleştirme, tartışma, hoşgörülü olma, özgür düşünme ve farklı düşüncelere saygıyla yaklaşma sağlanmalıdır. Bu etkinliklerin uygulandığı bir okuldaki öğrenciler, demokratik tutum ve davranışları günlük hayatlarında daha rahat uygular (Yeşil, 2003).

Demokratik değerler çok çeşitli olmakla birlikte; özgürlük, ifade özgürlüğü, eşitlik, adalet, çoğulculuk, duyarlılık, hoşgörü, insan haklarına saygı, sorumluluk, uzlaşma, eleştirel düşünme, farklılaşma vb. şekilde sıralanabilir (Erdoğan, 1997; Kıncal ve Işık, 2003; Kışlalı, 1994; Tanilli, 1995; Yeşil, 2002). Akşin'e (1992) göre demokratik bir ülkede özgürlük ve eşitliğin tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir. Büyükkaragöz ve Üre

(1994) demokratik tutumu; kişilerin özgürlük, fırsat eşitliği ve adalet gibi temel demokratik değerleri bir yaşam biçimi olarak gerçekleştirdiği davranışlar bütünü şeklinde tanımlamışlardır. Demokrasinin temel yapı taşları olarak eşitlik, adalet ve özgürlük kavramları ön plana çıkmaktadır (Cılga, 2001; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006).

Eğitimde demokratik değerler ile ilgili ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde teorik çalışmalar (Başaran, 1986; Güven ve Akkuş, 2004; Hotaman, 2010; Okutan, 2010; Özpolat, 2010; Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010; Yeşil ve Aydın, 2007) ile öğretmen adaylarına (Akar, İnel ve Yalçıntaş, 2017; Akın ve Özdemir, 2009; Aydemir ve Aksoy, 2010; Ektem ve Sünbül, 2011; Gömleksiz ve Kan, 2008; Sarı ve Sadık, 2011; Yazıcı, 2011) yönelik araştırmaların fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalar (Çetinkaya ve Kıncal, 2015; Doğanay ve Sarı, 2004; Er ve Ünal, 2015; Izgar, 2014; Izgar ve Beyhan, 2015; İlğan, ve diğerleri, 2013; Kaldırım, 2005; Kaya, 2006; Kuş ve Çetin, 2014; Mulhan, 2007; Sabancı, 2008; Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir, 2004; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015; Ural ve Sağlam, 2011; Uygun ve Engin, 2014; Yüksel, Bağcı ve Vatansever, 2013) incelendiğinde nicel ve tarama modelindeki araştırmaların yaygın olduğu görülmektedir. Ülkemizde demokratik değerlerin öğrenciler tarafından nasıl ve ne yönde algılandığını nitel araştırma yöntemleriyle bütüncül bir şekilde ele alan çalışmaların sayısı çok azdır (Dinç ve Üztemur, 2016; Ersoy, 2010; Nayır ve Akar, 2009; Yılmaz, 2013). Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değerlerin temelini oluşturduğu öngörülen eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılarını yorumlamacı bir bakış açısıyla derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

"Ortaokul 8. sınıf öğrencileri bazı demokratik değerleri (eşitlik, adalet, özgürlük) nasıl algılamakta ve bu değerlere ne tür anlamlar yüklemektedir?"

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin demokratik değer algılarını bütüncül bir şekilde derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji modeline göre desenlenmiştir. Fenomenoloji bir veya birkaç bireyin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını açıklamaya çalışır (Creswell, 2013). Fenomenoloji, bireylerin fenomenleri nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, ona dair neler hissettikleri, nasıl yargılayıp anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleriyle onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2014, s. 104). Fenomenolojik araştırmalar tamamıyla kişisel algı ve anlatılar üzerine odaklanmakta ve deneyimi "içeridekinin" bakış açısından araştırmaya çalışmaktadır (Tanyaş, 2014). Bu çalışmada araştırmacılar fenomen olarak demokratik değerleri (eşitlik, adalet, özgürlük) tanımlamışlardır. Daha sonrasında derinlemesine mülakatlar yoluyla veriler toplanarak çalışma grubundaki öğrencilerin demokratik değerlere yönelik algılamalarının özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Moustakas, 1994'ten akt., Creswell, 2013, s. 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Manisa ili merkez Yunusemre ilçesinde ikinci yazarın sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı resmi bir ortaokuldan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiş 10 (6 erkek, 4 kız) sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ortaokulun son basamağında olmaları ve soyut konularda yorum yapabilme becerilerinin daha gelişmiş olabileceği varsayımından hareketle sekizinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda ilgili fenomenin bütüncül bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesi nedeniyle çalışma grubunun sayısı az tutulmaktadır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Analizin kişiden ziyade tecrübeye odaklanması, ilgili fenomenin deneyimleyenin bakış açısının çok ayrıntılı bir biçimde irdelenmesini gerektirir. Bu sebepten ötürü örneklem çok az ve mümkün olduğu kadar homojen olmalıdır (Tanyaş, 2014). Smith (2004'ten akt., Tanyaş, 2014, s. 31) örneklemin küçüklüğünü savunurken kişiye dair ne kadar derinlemesine analiz yapılırsa insana dair ortaklığa (dolayısıyla evrensele) o denli yaklaşılabileceğini savunmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Fenomonoloji çalışmalarında en temel veri toplama aracı mülakatlardır. Olgulara yönelik deneyimleri ve özleri derinlemesine anlayabilmek için mülakatın çalışmacılara sunduğu esneklik ve etkileşimden faydalanmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple öğrencilerin demokratik değer algılarını belirlemek amacıyla

araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Hazırlanan mülakat formu sosyal bilgiler alanındaki üç öğretim üyesine ve bir dil uzmanına inceletilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılırlığı ve netliğini sınamak için çalışma grubunda yer almayan bir öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada formda yer alan soruların genel itibariyle açık ve anlaşılır olduğu, öğrencilerin deneyim ve bilgi düzeylerine uygun olduğu ve mülakatın yaklaşık 30-35 dakika arası sürdüğü belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda mülakat formundaki sorulara son şekli verilmiştir. Mülakatlardan önce okul idaresi ve veliler bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan her bir öğrenciyle randevu alınarak ayrı zamanlarda görüşülmüş ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verileri analize hazır hale getirmek amacıyla ses kayıtları kelime işlemci programına aktarılmıştır. Mülakatlar yoluyla elde edilen veriler fenomenolojik olarak analiz edilmiştir. Fenomenolojik analiz, birey veya grupların bir fenomene yönelik yaşadığı deneyimlerin anlamı, özü ve yapısını anlamayı ve daha net hale getirmeyi amaçlar (Patton, 2014, s. 482). Bu analiz türündeki en temel amaç, kişilerin etraflarında olup biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaktır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009; Wade ve Tavris, 1990'dan akt., Özdemir, 2010, s. 334). Fenomenolojik analizin ilk aşamasında araştırmacılar kendi düşünce kalıplarını ve önyargılarını bir kenara bırakarak verileri olduğu gibi kabul eder. Bu duruma önyargılardan sıyrılma denmektedir. Böylelikle katılımcıların ilgili fenomene yönelik deneyimleri ve öznel bakış açıları okuyucular tarafından daha net anlaşılır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Öğrencilerin yorumları defalarca okunarak birimlere ayrılmış ve fenomenolojik analize tabi tutularak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken öğrenciler tarafından söylenen kavramlar kullanılmıştır. Öğrencilerin dile getirdikleri kavramlar kodlamada yetersiz kaldığı durumlarda ilgili fenomeni en iyi şekilde karşılayacak kodlar araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Kodlardan benzer özelliğe sahip ve anlamca birbirine yakın olanlar aynı kategoride değerlendirilmiştir. Bir sonraki safhada bu kategoriler birbirleriyle karşılaştırılıp ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Fenomenolojik analizde temalar katılımcının fenomene yönelik ortaya koyduğu deneyimlerinin araştırmacılar tarafından yorumlanmasını içerir ve analizin ilk çerçevesini oluşturur. Bu çerçeve baz alınarak sonraki veri setinin (örn, ikinci katılımcının görüşmesinin) analizine geçilir. Analiz tamamlandığında bütün katılımcıların ortak deneyimlerinin yansıtıldığı esas tablo oluşturulmuştur (Tanyaş, 2014, s. 31). Analizler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapılarak görüş birliği ve ayrılığı olan durumlar tespit edilerek üzerinde gerekli tartışmalar yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü [p= Görüş birliği /(Görüş birliği + görüş ayrılığı)] hesaplanarak % 95 sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın inanılırlığını sağlamak için öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma etiği açısından öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcılara cinsiyetlerine göre (E1, E2, K1, K2) kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

Eşitlik

Öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarını ortaya koymak amacıyla eşitlik değerinin kendilerince ne anlam ifade ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin eşitlik değeri algılamaları Diyagram 1'de görselleştirilmiştir.

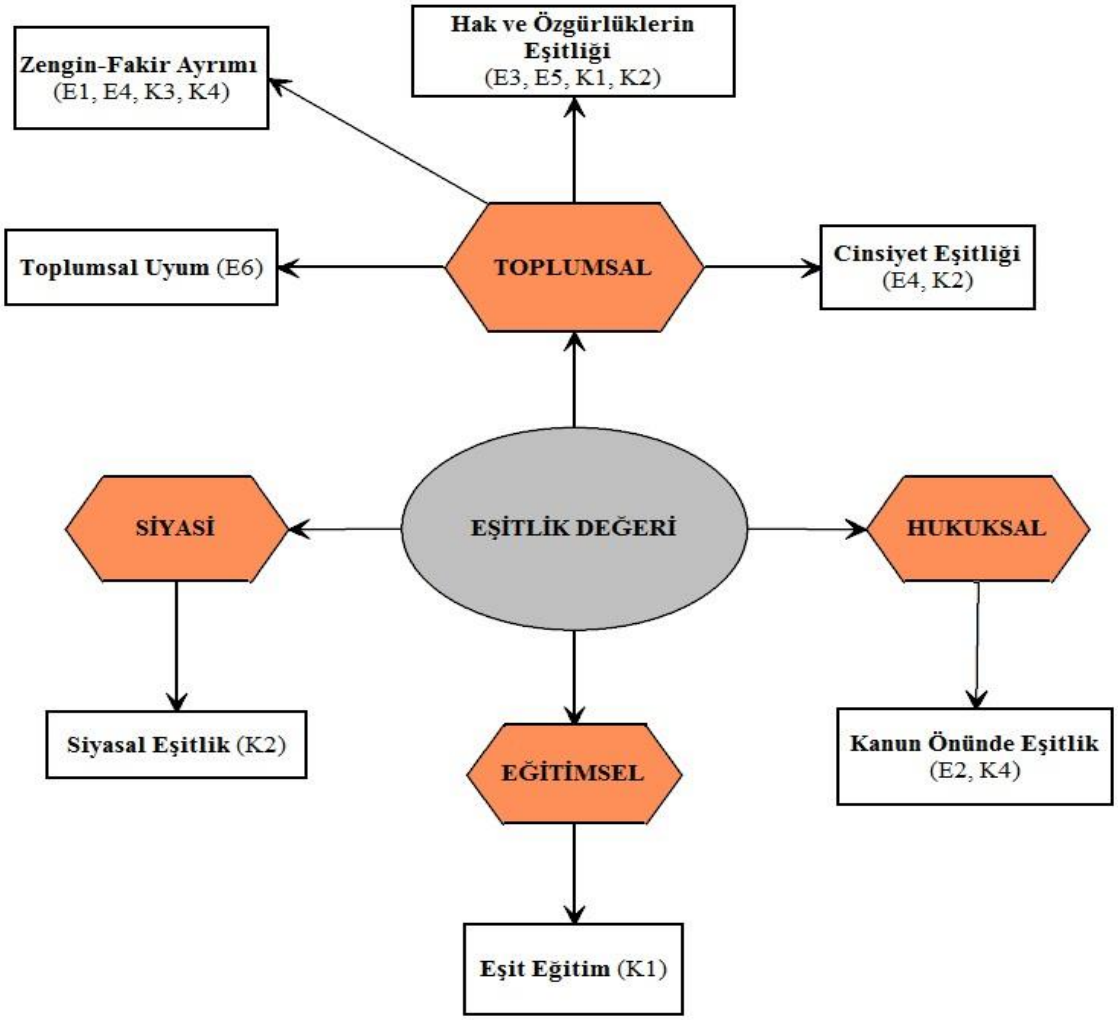
Diyagram 1'de görüleceği üzere öğrencilerin eşitlik algıları toplumsal, hukuksal, siyasi ve eğitim olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Toplumsal açıdan insanların eşit olması gerektiğini düşünen öğrencilere göre toplum içerisinde zengin ile fakir bireylerin aynı haklara sahip olması ve zenginlere torpil geçilmemesi; bununla birlikte fakir insanlara ayrımcılık yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır. K3 kodlu öğrencinin görüşleri bu algıyı temsil eden örneklerden biridir:

"Ayrımcılık olmayan, üstünlük olmayan ve zengin-fakir diye ayırt edilmeyen bir toplum olmalıdır." (K3).

Öğrencilere göre toplumda uyum içerisinde yaşamak için bütün insanların hak ve özgürlükler açısından eşit olması gerekmektedir. Toplumsal yaşamın ahengi eşitlik değerinin uygulanmasıyla sağlanmaktadır. Aksi takdirde insanlar arasında kargaşa ve bölünmeler olacaktır. Toplumsal uyumun bir diğer şartı kadın-erkek eşitliğidir. Bir kız öğrenci bu hususu şöyle vurgulamıştır:

"Aklıma ilk olarak kadın-erkek eşitliği geliyor. Bir kere kadınlar ve erkekler eşit olmalı, kadınlar bunu yapamaz şunu yapamaz olmamalıdır." (K2).

Yukarıdaki alıntıdan kadınların da erkekler gibi aynı haklara sahip olması gerektiği ve erkeklerin yaptığı işleri kadınların da yapabileceği sonucu çıkmaktadır. Eşitlik değerini hukuksal açıdan yorumlayan öğrencilere göre kanun önünde bütün vatandaşların eşit olması ve aynı muamele görmesi gerekmektedir. Öğrenciler kanunların bütün vatandaşlara eşit uygulanmadığı yönünde görüş bildirerek bu durumun düzeltilmesi sonucunda eşitliğin sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Siyasi açıdan eşitliğin olması gerektiği K1 kodlu öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu öğrenciye göre siyasi yönden eşitliğin sağlanması insanların kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlayacaktır. K1 kodlu öğrenci eğitim açısından fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik yorumlamalarda bulunmuştur.



Diyagram 1. Eşitlik Değerine Yönelik Öğrenci Algıları

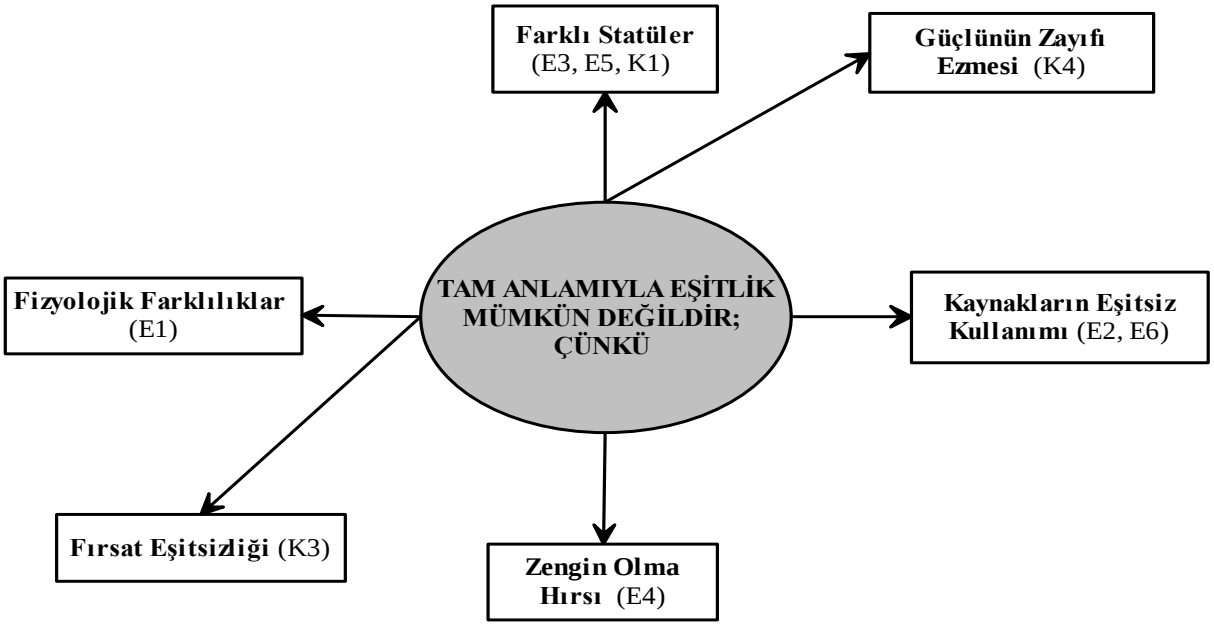
Eşitlik konusunda yukarıdaki algı ve düşüncelere sahip olan katılımcı öğrenciler tam ve mutlak bir eşitliğin de pek muhtemel olmadığına yönelik bir farkındalık sergilemişlerdir. Öğrencilerin hepsi tam anlamıyla eşitliğin imkânsız olduğunu belirtmiştir. Diyagram 2'de öğrencilerin böyle düşünmelerinin nedenleri görselleştirilmiştir.

Diyagram 2 incelendiğinde insanların bencil ve çıkarcı davranmaları yüzünden dünyada eşitliğin tam anlamıyla uygulanamadığı görüşü öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin tamamı eşitliğin aslında olması gerektiğini; fakat insanların eşit biçimde davranmadıklarını vurgulamışlardır.

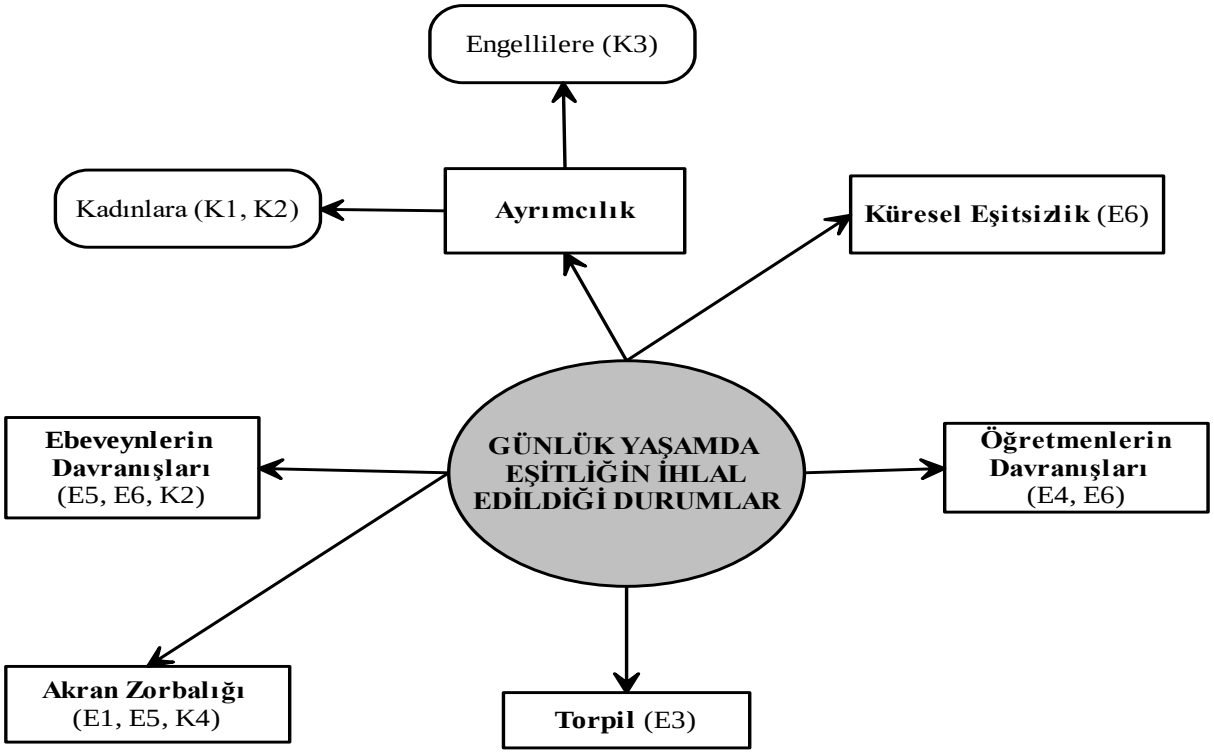
E6 kodlu öğrencinin görüşleri bu şekilde düşünen öğrencileri temsil etmektedir:

"Mesela şu anda eşitlik ilkesi var; ama Afrika'dakiler hiç de eşit görünmüyorlar. Biz şu an ülkemizde yiyoruz içiyoruz ama Afrika'dakiler bunu yapamıyor. Tüm insanlar eşitse neden onlar eşit değil, neden onlar bizim gibi yaşamıyor? Eşitlik ilkesi uygulanmıyor. Yapılsa eşitlik mümkündür; ama yapılmıyor." (E6).

Farklı statüler ve fizyolojik farklılıklar kategorilerindeki öğrenciler eşitliğin gerçekleşmeme nedenini insanların elinde olmayan faktörlere bağlamışlardır. Böyle düşünen öğrenciler için eşitsizliğin sebepleri insanların tutum ve davranışlarından kaynaklanmamaktadır. Bu kategorilerdeki öğrenciler insanların doğuştan farklı karakter, yapı, kişilik, beden ve çevreye sahip olduklarını ve bu nedenle tam anlamıyla eşitliğin olamayacağını vurgulamışlardır. Öğrencilere günlük hayatlarında karşılaştıkları eşitliği ihlal eden durumlara örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları Diyagram 3'te görselleştirilmiştir.



Diyagram 2. Öğrencilerin Her Anlamda Eşitliğin Olmayacağına Yönelik Görüşlerinin Nedenleri



Diyagram 3. Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Eşitliğin İhlal Edildiği Durumlar

Diyagram 3 incelendiğinde öğrencilerin ailede, okulda, sokakta vb. yerlerde eşitliğin ihlal edildiği durumlarla yüzleştikleri görülmektedir. Aile içerisinde anne-babaların otoriter tavrından ve kararların alınışında kendilerinin görüşlerine başvurulmamasından memnun olmayan öğrenciler bu durumdan şikâyet etmiştir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır:

"Aile içinde eşitliği bozan durumlar oluyor. Onlar anne-baba diye her şeyi söyleyebilir ve her şeyi yapabilir diye bir kanun yoktur. Anne-baba böyle algılıyor. Ben annenim daha saygılı konuş, onu yapma bunu yapma diyor. Yüzüne bir şey dediğinde ben annenim ya da ben babanım benle nasıl böyle konuşursun diyorlar. Bu durumlar eşitlik değildir. Çocuklar hiçbir şeyi söyleyemiyor, anne-babaya gelince her şeyi diyebiliyorlar. Böyle bir durum olmamalıdır." (K2).

Toplum hayatında ise işe alımlarda kadınlara ve engellilere ayrımcılık yapıldığı ve liyakatin gözetilmediği vurgulanmıştır. Afrika'nın diğer ülkeler tarafından sömürüldüğünü belirten E6 kodlu öğrenci bu durumun eşitsizliğe verilecek en güzel örnek olduğunu belirtmiştir. Okul ortamında eşitliğin ihlal edildiği durumlara örnek olarak fiziksel açıdan daha güçlü olan öğrencilerin küçük öğrencilerin hakkını yediği ve onlara baskı yaptıkları dile getirilmiştir. Öğretmenlerin ve okul idaresinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında eşit davranmadıkları vurgulanan bir diğer konudur. Kanun önünde eşitlik ilkesinden öğrencilerin hangi anlamlar çıkardıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kanun Önünde Eşitlik İlkesi Algılamaları

Kanun önünde eşitlik olabilmesi için;		
İnsanların	Zengin ya da fakir olmasına (E3, E4, K1) Siyasetçi ya da yönetici olmasına (E5, E6, K2) Sosyal statüsüne (E1) Ünlü ya da medyatik olmasına (E2) Aralarındaki yaş farkına (K4)	**Bakılmamalıdır**

Cinsiyetlerine (K1)

Tablo 1'de görüleceği üzere öğrenciler yasaların herkese eşit uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Günlük hayatta kanun önünde eşitlik ilkesini ihlal eden durumlardan örnekler vererek açıklamaya çalışmışlardır. Bu duruma örnek olarak E1 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Mesela bir kişi beyin cerrahı olmuş ama bir yanda da çöpçü var. Bunların ikisi de kanun önünde eşit olmalıdır. Cerrahın rütbesi yüksek diye torpil olmamalıdır." (E1).

Öğrencilere ülkemiz şartlarında kanunların herkese eşit bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı sorularak nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu duruma yönelik görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Kanunların Herkese Eşit Uygulanıp Uygulanmadığına Yönelik Görüşleri

	Hiç uygulanmıyor;
ÇÜNKÜ	Siyasetçilere ve zenginlere ayrıcalık tanınıyor (E5, E6, K2, K3 K4)
ÇÜNKÜ	Adalet dağıtanlar tarafsız davranmıyor (E4, E5, K2)
ÇÜNKÜ	Tanıdıklara torpil yapılıyor (E1, K3)
ÇÜNKÜ	Ünlülere ayrıcalık tanınıyor (E2)
	Bazen uygulanıyor bazen uygulanmıyor
ÇÜNKÜ	Zenginlere ayrıcalıklı davranılıyor (E3)
ÇÜNKÜ	Kanunlar caydırıcı değildir (K4)

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir kısmı kanunların herkese eşit uygulanmadığı görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin böyle düşünmelerinin altında yatan sebeplere bakıldığında ayrımcılık ve torpile vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler görüşlerini açıklarken sıklıkla medyadan edindikleri güncel haberlerden örnekler vermiştir. Olması gereken standart durumların (kanunların herkese eşit uygulanması) medyada çok fazla yer almadığı göz önüne alınırsa öğrencilerin zihninde olumsuz örneklerin yer alması gayet doğal bir durumdur. Öğrenciler mülakatlarda medyadan edindikleri olumsuz örneklere çok fazla değinmiştir. Böyle bir durumda medyanın öğrencilerin eşitlik algılarına etki ettiği ya da yönlendirdiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarının bir diğer bileşeni olarak kadın-erkek eşitliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla onlara kadın-erkek eşitliğinin mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 3'te öğrencilerin kadın-erkek eşitliği konusundaki görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kadın-Erkek Eşitliğine Yönelik Görüşleri

	Mümkündür;
ÇÜNKÜ	Kadınlar da her işi yapabilir. (E3, E6, K1, K3)
ÇÜNKÜ	Kadınlar da insandır ve erkeklerden bir farkları yoktur (E2, E4, E6, K3)
ÇÜNKÜ	Kadınlara pozitif ayrımcılık yapılmalıdır (E5)
ÇÜNKÜ	İnsanların özgür hareket etmesi cinsiyete bağlı olmamalıdır (K1)
	Mümkün değildir;
ÇÜNKÜ	Erkekler ve kadınların kişilik yapıları farklıdır (K2, K4)
ÇÜNKÜ	Erkekler daha güçlüdür ve her zaman kadını ezmek ister (E1)

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu kadın-erkek eşitliğinin mümkün olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Böyle düşünen öğrenciler kadınların erkeklerden herhangi bir farkı olmadığı ve erkeklerin yaptığı her işi kadınların da yapabileceğini vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntı bu görüşe bir örnektir:

"Mümkündür hocam; çünkü o da insan biz de insanız sadece cinsiyetimiz farklıdır." (E2).

E5 kodlu öğrenci kadınlarla erkeklerin eşit olduğunu, kadınların sadece yapıları itibariyle bedensel açıdan erkeklerden güçsüz olduklarını belirtmiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kadınlar ve erkeklerin eşit olmadığını belirten öğrencilerin görüşleri iki kategoride toplanmıştır. Birinci kategoride yer alan öğrenciler kadın-erkek eşitliğinin mümkün olamama nedeni olarak her iki tarafından fizyolojik, psikolojik, karakter ve davranış açıdan farklı yapılara sahip olmalarını göstermişlerdir. E1 kodlu öğrenci ise kadın-erkek eşitsizliğinin nedeni olarak erkeklerin fiziksel güçlerini kullanarak kadınlardan daha üstün gelme hırslarını göstermiştir. E1 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıdaki alıntıda verilmiştir:

"Mümkün değildir; çünkü kadın erkek eşitliği olamaz erkek daha güçlüdür. Eşit olmaya çalışsalar bile erkek daima üstünlük kurmak ister; çünkü erkekte öyle bir duygu vardır. Kadını ezer. Erkekler kadınları yönetmek ve hâkim olmak ister o yüzden kadını ezerler. O nedenle eşit olamaz. Eşitlik çok nadir görülür. Özellikle bizim ülkemizde kadın-erkek eşitliği fazla görülmüyor pek nadir oluyor." (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin eşitlik değerini sadece fiziksel güç açısından yorumladığı sonucu çıkarılabilir. Kadın-erkek eşitliği ikileminin bağlama göre değişebileceğini belirtmesi açısından K1 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı konularda erkeklerin bazı konularda da kadınların üstün yanları olabilir; ama birçok işi kadın erkek fark etmeksizin herkes yapabilir. Bazı konularda eşitliği sağlayamayız. Kadınların yapamayacağı bazı ağır işler var o konularda tabi ki eşitliği sağlayamayız; ama insanların özgür hareket edebilmesi cinsiyete bağlı olmamalıdır." (K1).

Yukarıdaki alıntıdan K1 kodlu öğrencinin herkesin eşit haklara sahip olduğunu, kadınlarla erkeklerin doğuştan farklı yapılara sahip olduklarını ve bu durumun gayet doğal karşılanması gerektiğini kavradığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarını derinlemesine irdelemek ve eşitlik ile adalet değerleri arasındaki ince ayrımı kavrayıp kavramadıklarını ortaya koymak için onlara *"Herhangi bir ülkede çalışan bütün insanların hepsinin aynı maaşı aldığını düşünün. Bu ülkede eşitlik ilkesinin uygulanması hakkındaki düşünceniz ne olurdu?"* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı böyle bir duruma karşı çıkarak adalet değerine vurgu yapmışlar ve böyle bir uygulamanın eşitlik olamayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerini daha iyi yansıtması açısından aşağıda doğrudan alıntılar verilmiştir:

"Kesinlikle eşitlik ilkesine aykırı bir şeydir. Bir memur gençliğini harcamış ders çalışmış, diğerleri ise gençliğini yaşamış ve geleceğe bakmayıp geleceğini karartmış. Asla bu ikisi aynı maaşı almamalıdır." (K1).

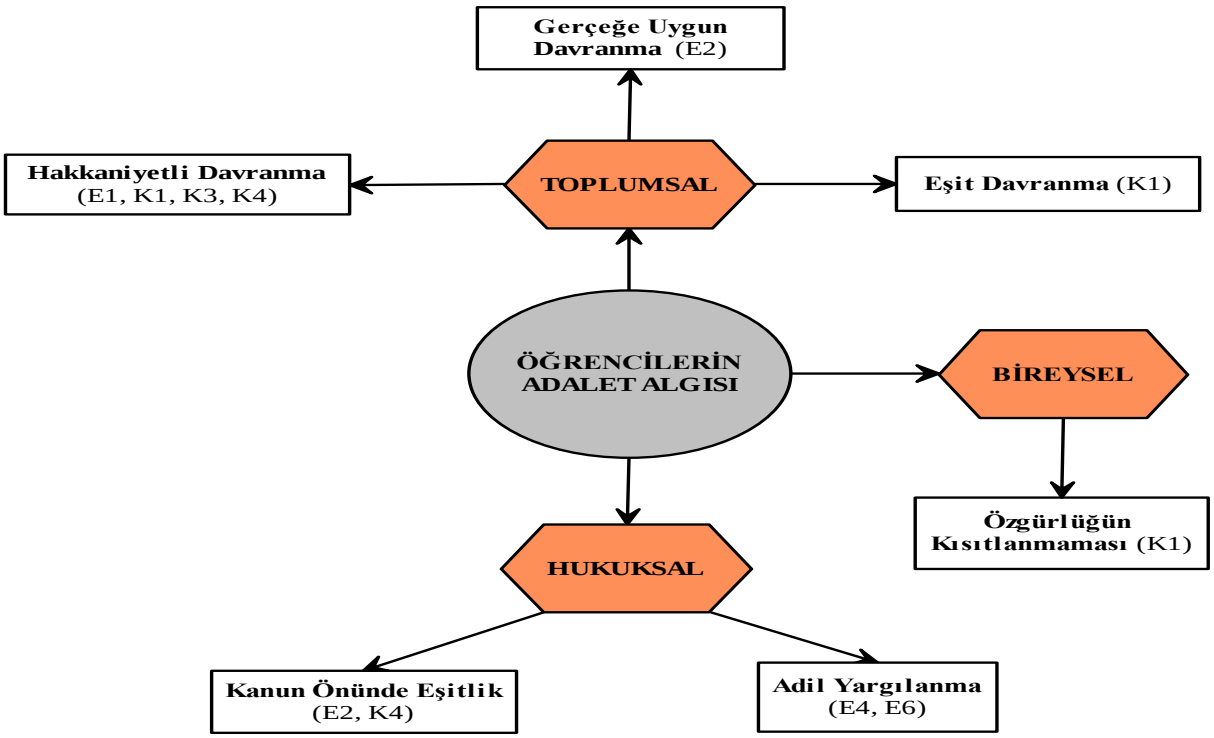
"Bir yanda çok çalışan var diğer yanda az çalışan var. Çalışan var, emeğini hak eden var; diğer yanda hak etmeyen var. Adam okumuş gelmiş, diğer adam hiçbir şey yapmamış. Aynı maaşı almaları eşitlik değildir." (K3).

Yukarıdaki alıntılardan eşitlik değerinin sözlük anlamından ziyade daha farklı anlamlar ifade ettiğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı yorumu yapılabilir. Yukarıdaki soruda belirtilen ülkede yaşamak isteyip istemedikleri sorulduğunda öğrencilerin tamamı eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle hayır cevabını vermişlerdir. Yukarıdaki örnek soruya verilen cevaplardan; niceliksel açıdan benzer olmanın eşitlik değerini tam anlamıyla karşılamadığı ve eşitlik değerinin zamana, mekâna ve kişilere göre değiştiği gerçeğini öğrencilerin kavradığı söylenebilir.

Eşitliğin zamana ve mekâna göre farklı uygulamalarının olabileceğini belirten öğrencilere *"Benim oyum ile dağdaki çobanın oyu aynı sayılamaz"* örneği verilerek bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Bir önceki örnekte eşitliğin bağlama göre farklı şekilde uygulanması gerektiğini belirten öğrenciler; bu örnekte ise tamamen niceliksel açıdan eşitliğin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre oy verme işlemi (siyasal anlamda eşitlik) herkes için hiçbir koşul aranmadan yerine getirilmelidir. Yukarıdaki örneklerden öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarının bağlama göre farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Adalet

Öğrencilerin adalet değerine yönelik algılamalarını ortaya koymak amacıyla adalet değerinin kendileri için hangi anlamlara geldiğini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin adalet değerine yönelik algılamaları Diyagram 4'te görselleştirilmiştir.



Diyagram 4. Öğrencilerin Adalet Değeri Algılamaları

Diyagram 4 incelendiğinde öğrencilerin adalet değeri algılamalarının üç ana tema altında şekillendiği görülmektedir. Hakkaniyetli davranmak kategorisinde yer alan öğrenciler adalet değerini hak yememe açısından açıklamışlardır. Bu yönüyle de adalet değerinin eşitlik değerinden ayrılan yönlerini kavradıkları görülmüştür. Bu kategoride yer alan E1 kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

"Herkese hak ettiğini vermektir. Mesela bir insan çalışıyorsa ben çalışmıyorsam o daha yüksek yerlerde bense daha aşağıda olmam gerekir. Sınavlarda çalışan öğrencinin daha iyi; çalışmayanın ise daha az not olması lazım. Hocaların sözlü notu verirken çalışmayan kişiye sözlüde düşük verirler; çünkü adaletli olmaları gerekir." (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin adalet değerinin eşitlik değerinden farklı anlamlara geldiğini kavradığı yorumu yapılabilir. Öğrenciler adalet değerini açıklarken mahkemeler, kanunlar, hâkimler vb. konularına sıkça değinmiştir. Bu durum adalet değerinin öğrencilerin zihninde mahkemeleri, hâkimleri, kanunları vb. kavramları çağrıştırmasıyla açıklanabilir. Kanun önünde eşitlik ilkesi ve insanlara eşit davranma kategorilerinde öğrenciler adalet değerini eşitlik temelinde yorumlamışlardır. Böyle düşünen öğrenciler için eşitlik adaletin bir önkoşuludur. Bu kategorilerde yer alan öğrencilerle yapılan mülakatlardan; öğrencilerin adalet ile eşitliğin farklı kavramlar olduğunun bilincinde oldukları; fakat adalet değerini açıklarken sıklıkla eşitlik değerine atıf yaptıkları gözlenmiştir. K1 kodlu öğrenci adalet değerini tanımlarken özgürlük değerine değinerek adaletin sağlanabilmesi için kendi özgürlüğünün kısıtlanmamasının gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin adalet değeri algılamalarını daha ayrıntılı bir şekilde incelemek için adaletin olmadığı bir toplum, kurum veya ülkede ne gibi sıkıntılar yaşanacağına yönelik görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı (N: 7) adalet olmazsa ülkede kargaşa, çatışma, kan davaları ve isyanın çıkacağını belirtmişlerdir. Böyle bir ülkede suç işleme oranlarının artacağı (K1), insanların mutsuz olacakları (E1), güçlülerin zayıfları ezeceği (E1, E4) ve toplumsal uyumun bozulmasıyla (K3) birlikte iç savaşın çıkacağı (E2, E3) öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Yukarıda sıralanan durumlar öğrencilerin gözünden adaletin bir toplumda hangi işlevleri gördüğünü ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğrencilere bir toplumda adaletin sağlanabilmesi için neler yapılması gerektiği sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı (E1, E3, E4, E6, K1, K4) devletin adil davranması gerektiğine yönelik görüş belirtirken; diğer öğrenciler ise

adaletin olabilmesi için ilk önce bireylerin günlük hayatlarında adil davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda her iki farklı görüşü temsilen birer alıntı verilmiştir:

"Devlet adaletli olmak zorundadır. Devlet adaletli olursa toplumda düzen olur. Böylece kargaşa çıkmaz herkes hakkını bilir." (E4).

"Birey adaletli olursa toplum da devlet de adaletli olur. İnsanın kendi vicdanında adaletli olması lazımdır." (E5).

Yukarıdaki görüşlerin yanı sıra öğrenciler toplumsal düzenin sağlanmasında devletin ve bireylerin aynı anda adil davranmalarının gerekliliğine yönelik görüşler de belirtmişlerdir. Temel ayrım, adaletin sağlanabilmesi için kimlerin neler yapması gerektiği konusunda öğrencilerin farklı düşünce ve önerilere sahip olmasıdır. Öğrencilere günlük hayatlarında adil olup olmadıkları ve adil davranma konusunda ne gibi şeylere dikkat ettiği sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler bazı zamanlarda adaletsiz davrandıklarını; bununla birlikte genellikle adil davranmaya özen gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler günlük hayatta adil davranabilmek için haksızlık yapmamaya (N: 9), eşit ve tarafsız davranmaya (E1, E2, K2), ayrımcılık yapmamaya (E3, K3), paylaşımcı olmaya (E5), insanları olduğu gibi kabul ederek (K1) bencil olmamaya (K2) özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yukarıdaki görüşleri temsilen K1 kodlu öğrencinin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Günlük hayatımda adaletli olduğumu düşünüyorum. İnsanların diline veya ırkına göre karar vermiyorum. Genelde kendime yakın hissettiğim kişiyi onun dış görünüşüne bakmadan kişiliğine bakarak arkadaşlık ediyorum. Sınıfımda veya çevremde birçok kişi görüyorum insanları dışlayıp hak yiyorlar. Kimse kusursuz değildir, o dışlayanların da kusuru vardır." (K1).

Öğrencilerin günlük hayatta adil olup olmadıklarını daha iyi analiz edebilmek amacıyla "*Haber bültenlerinde çok sık şekilde yer alan halkın suçluları linç etme ve kendi adaletini kendi sağlama girişimleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu insanlar neden böyle bir davranışta bulunma gereği hissetmişlerdir?"* soruları yöneltilerek bu konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin tamamı halkın bu şekilde davranmasının sorumlusu olarak devletin suçlulara gereken cezayı vermemelerini göstermiştir. Öğrenciler devletin verdiği cezaların toplum vicdanını rahatlatması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşleri temsilen E5 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Halk mahkemelerin doğru düzgün ceza vermediğini düşünüyor. Mesela birisi haksızlık yapıyor. Elini kolunu sallaya sallaya çıkıyor. Bu nedenle halk bu tür olaylara tepki vermek için kendi adaletini kendi vermek istiyor." (E5).

Öğrencilere "*Aynı durumda siz olsanız siz de linç girişiminde bulunur musunuz? Niçin?"* sorusu yöneltildiğinde öğrencilerin bir kısmı (E1, E4, E5, K3) evet cevabını vermiştir. Aşağıda bu öğrencilerden örnek alıntılar verilmiştir:

"Mesela benim kardeşimi birisi dövse ben de gidip onu döverim bir başkasına söylemem ben gidip kendi adaletimi uygularım. Bu da yanlış bir şey ama uygularım yani." (E1).

"Evet. Benim akrabamdan birine zarar gelsin çok sinirlenirim. Bu çok kötü bir şeydir. Önce mahkemenin verdiği karara bakarım eğer o karar işe yaramazsa kendi adaletimi kendim sağlarım." (K3).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin adalet değerini kendi çıkarlarına göre yorumladıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendi adaletlerini sağlama niyetlerinin olması mahkemelerin verdiği cezaları az bulmaları ve bu kararlara güvenmedikleri anlamına gelmektedir. Diğer öğrenciler ise adalet değerinin niteliklerini belirterek devletin adaletine güvendiklerini, devletin suçlu kişilere hak ettikleri cezayı zaten verdiğini ve haklıyken haksız duruma düşmemek için mahkemelerin verdiği kararlara saygı duyduklarını dile getirmişlerdir. İki farklı görüşe sahip olan öğrenci gruplarının ayrıldığı temel nokta şu şekilde özetlenebilir. Kendi adaletini kendi sağlamak isteyen öğrenci grubu adaleti sübjektif bir şekilde yorumlamaya meyillidir. Bu şekilde düşünen öğrencilere göre herkesin adalet algısı farklılaşmaktadır. Farklı adalet anlayışına istinaden bireylerin çıkarları doğrultusunda kendi adaletlerini sağlama girişiminde bulunmaları sonucunda toplumun nasıl bir hal alacağı sorusu bu gruptaki öğrencilere sorulduğunda; öğrenciler böyle bir toplumda kargaşa ve çatışmaların yaşanacağı cevabını vererek kendileriyle çelişmişlerdir. Aslında bu grupta yer alan öğrenciler adaletin olmadığı bir toplumda yaşanacak sorunların farkındadır. Buradaki asıl sorun ise kendilerini etkileyen olumsuz bir durum olduğunu düşündüklerinde (adaletsizliğe uğradıklarında) olması gereken bir şekilde (devletin adaletine güvenmek) davranmamalarıdır.

Öğrencilere adalet ile eşitlik aynı mıdır sorusu sorularak adalet ile eşitliği karşılaştırmaları ve adalet ile eşitliğin farklı yönlerini vurgulamaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin tamamı adalet ile eşitliğin birbirinden farklı anlamlar taşıdıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu duruma örnek alıntılar verilmiştir:

"Eşit olursan herkese aynı davranman gerekir. Adil olursan da herkese hakkını vermek gerekir." (E6).

"Mesela öğretmenlerden örnek verelim bir öğretmen mesela 10 sene okumuş yükselmiş ilmi daha fazla ama başka bir öğretmen de 4 sene okuyup öğretmen olmuş ikisi de aynı parayı alıyor. Bu bir eşitliktir ama adalet değildir. Kendini geliştiren öğretmene haksızlık yapılıyor." (E1).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin adalet ile eşitlik ayrımını çok rahat bir şekilde yapabildikleri yorumu çıkarılabilir. E2 kodlu öğrenci ise adalet ile eşitliğin aynı şeyler olmadığını söylemesine rağmen adalet kavramını eşitlikle karıştırmıştır. Aşağıda E2 kodlu öğrencinin görüşlerinden bir bölüm verilmiştir:

"*Normal bir insana asgari ücret 1300 lira veriyorlar öğretmene ise daha çok veriyorlar bu biraz adaletsizliktir. Buradaki bir ürün 10 liraysa İstanbul'da 20 lira bence her yerdeki ürünlerin fiyatları eşit olmalıdır."* (E2).

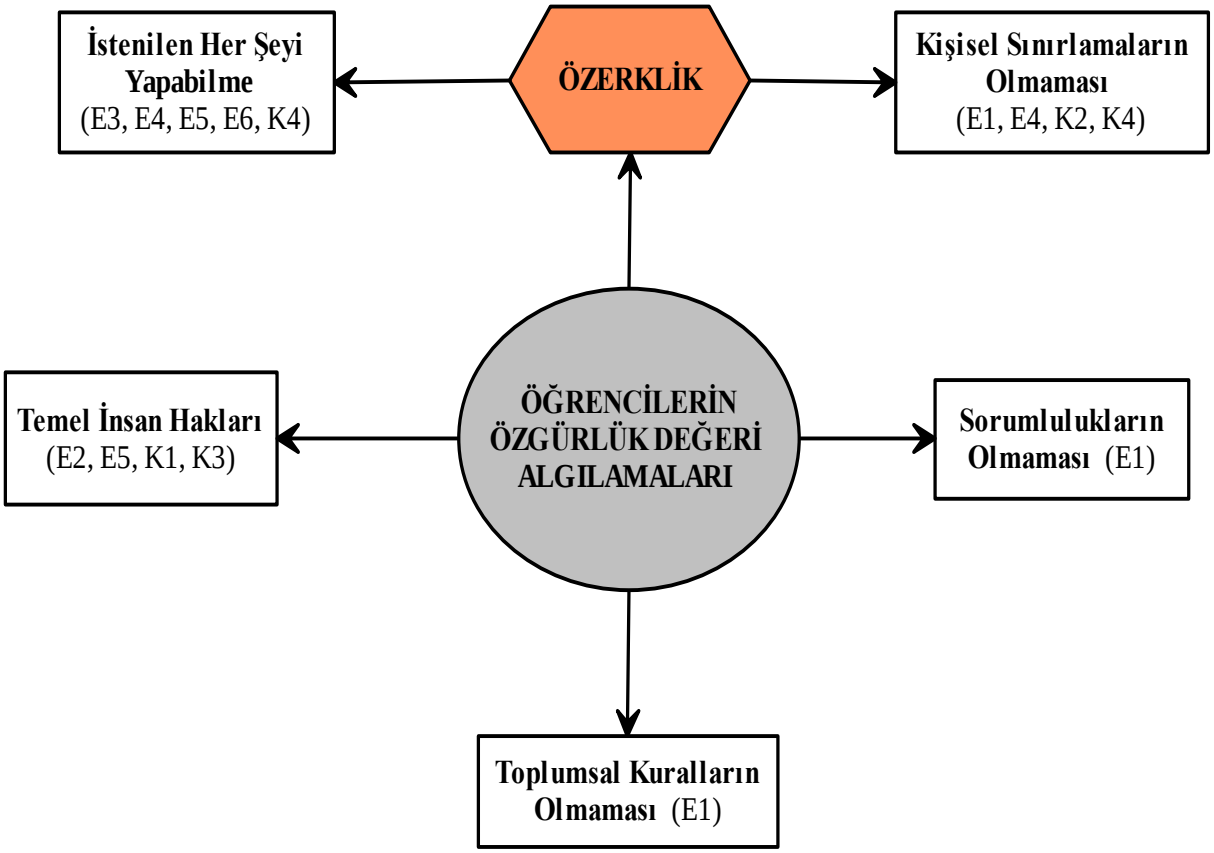
Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin adalet ile eşitlik değerini birbirine karıştırdığı ve adalet değerini açıklarken eşitlik değerinin niteliklerinden bahsettiği görülmektedir.

Özgürlük

Öğrencilerin özgürlük değerine yönelik görüş ve algıları Diyagram 5'te görselleştirilmiştir.

Diyagram 5'te görüleceği üzere öğrencilerin özgürlük algılamaları özerklik kategorisinde daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu kategori altında öğrenciler özgürlük değerini her istediğini yapabilmek olarak algılamışlardır. Ebeveynlerin veya başka kişilerin, davranışlarını kısıtlamasından dem vuran öğrenciler kendi hayatları üzerinde sınırlamaların kalkmasını özgürlük değeriyle özdeşleştirmiştir. Özerklik kategorisi altında yer alan görüşleri temsilen E4 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İstediğini yapabilmek, özgürce dolaşabilmek, şuradan şuraya gittin mi kimsenin karışmaması aklıma geliyor. Kimsenin sana ne yapman gerektiğini söylememesi insanların kendi düşünceleriyle hareket etmesidir." (E4).



Diyagram 5. Öğrencilerin Özgürlük Değeri Algılamaları

Özgürlük değerini temel insan hakları bağlamında yorumlayan öğrencilere göre özgürlük; yaşama, beslenme, barınma, eğitim hakkı gibi temel insan haklarının kısıtlanmamasıdır. Bu kategoride yer alan öğrenciler özgürlük değerini bireysel açıdan yorumlamaktan ziyade özgürlüğün toplumsal yönüne vurgu yapmışlardır.

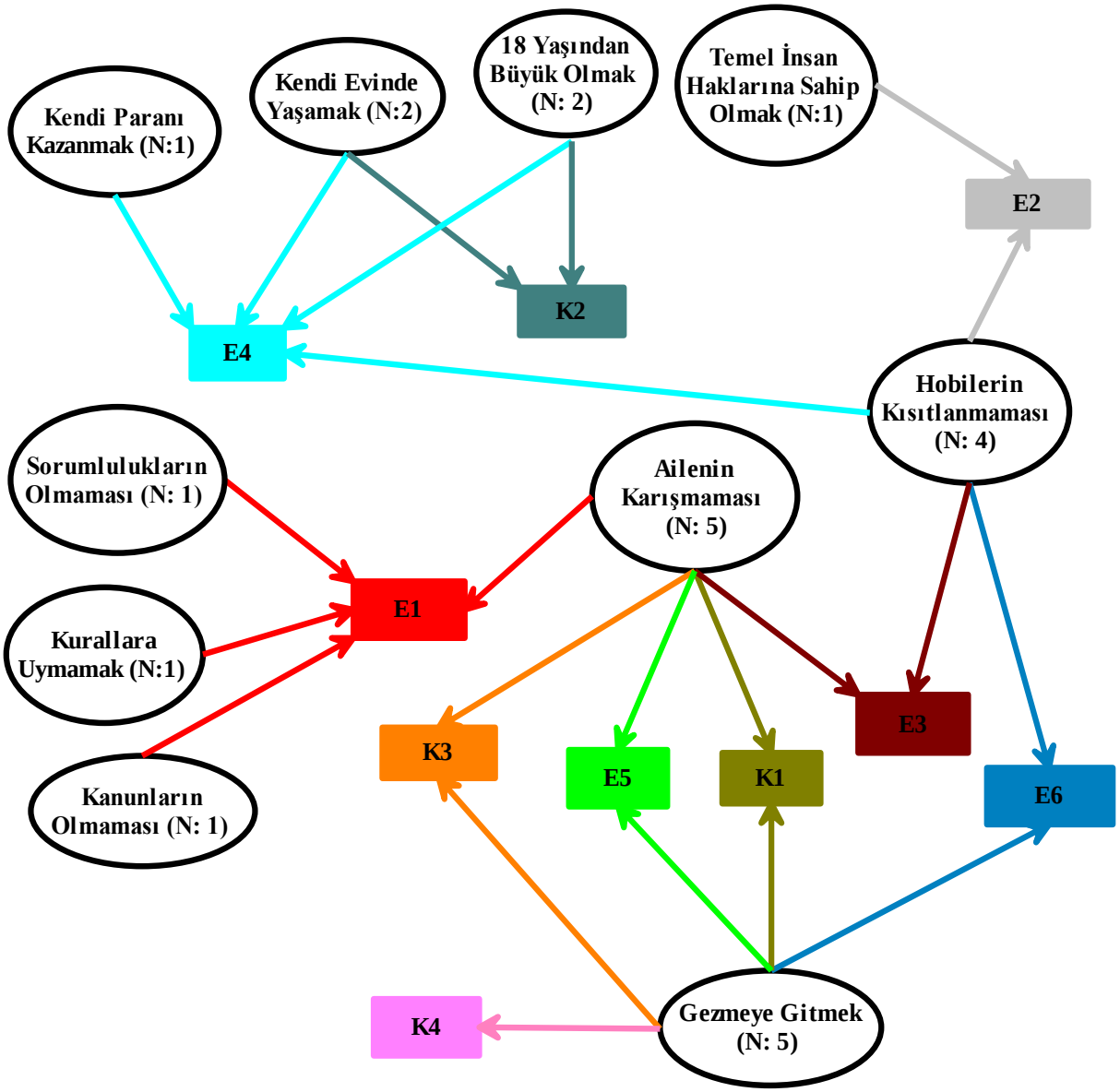
E1 kodlu öğrencinin özgürlük algısı diğer öğrencilerden farklılaşmaktadır. Bu öğrenciye göre özgürlük hiçbir sınırlama olmadan her istediğini yapabilmektedir. Aşağıda E1 kodlu öğrencinin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir:

"Benim için özgürlük kuşlardır. Rahatça özgürce hiçbir şey olmadan uçuyorlar. Tek dertleri yemek, uçmak ve dolaşmak. Başka bir dertleri yok. Başkalarının etkisi ve baskısı altında olmadan rahatça dolaşabilmek kurallar olmadan sınırlar olmadan dolaşabilmek. Mesela benim özgür olabilmem için uçmam lazım." (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin özgürlüğü kendi üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemekle özdeş tuttuğu görülmektedir. Kuşlar gibi uçabilmek benzetmesiyle de özgür olabilmek için toplumun ve kuralların olmaması gerektiğini belirtmektedir. Toplum içerisinde kurallara uyup sorumluluklarını yerine getiren bireylerin de kendini özgür hissedebileceği gerçeği E1 kodlu öğrenci için anlam ifade etmemektedir. Bu öğrenciye "*Şu anki yaşantında özgür olduğuna inanıyor musun?"* diye sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir:

"İnanmıyorum. Şu anda özgür değilim belli bir sınır var. Sorumluluklarım var. Mesela ben istediğim zaman bırakıp gidemem. Benim öğrenci olarak ders çalışma sorumluluğum var. Özgür olmak demek başkasının emri altında olmadan, kanunlar olmadan yaşamak isterim; ama mümkün değil." (E1).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin özgür olmayı kanunlara uymamak ve sorumluluklarını yerine getirmemekle bir tuttuğu görülmektedir. Yukarıdaki soru diğer öğrencilere de yöneltilmiş ve öğrencilerin algılamalarına göre özgür olma/hissetme fenomenini oluşturan bilişsel yapılar Diyagram 6'da görselleştirilmiştir.



Diyagram 6. Öğrencilerin Algılarına Göre Özgür Olabilmenin Kıstasları

Diyagram 6 incelendiğinde öğrencilerin özgürlük değerini daha çok ebeveynleriyle olan ilişkileri bağlamında algıladıkları görülmektedir. E2 kodlu öğrenci kendisini özgür hissettiğini çünkü yaşama, barınma, eğitim gibi temel insan haklarına sahip olduğunu dile getirmiştir. E3 kodlu öğrenci ailesinin arada sırada kendisini kısıtladığını belirtmiş; buna rağmen yine de özgür olduğuna inandığını söylemiştir. E3 kodlu öğrenci için özgür olabilmenin ön koşulu ailesinin ona karışmaması olarak nitelendirilebilir. E5 kodlu öğrenci de benzer şekilde ailesinin kendisini kısıtlamasını bir tehdit olarak algılamadığını belirtmiş ve özgür olduğuna inandığını dile getirmiştir. E6 kodlu öğrenci ise kendisini özgür hissetmediğini belirtmiş; bu durumun sebebi olarak ailesinin davranışlarını ve hobilerini çok fazla kısıtlamasını göstermiştir. K1 kodlu öğrenci özgür olduğunu hissetmesine rağmen bazı konularda özgür olmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak ailesine bazı konuları danışmasını göstermiştir. K1 kodlu öğrencinin özgürlük algısına göre bazı konuları aileye danışmak özgürlüğün kısıtlanması anlamına gelmektedir. K2 kodlu öğrenci özgür olmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenleri arasında 18 yaşından küçük olması, ailesiyle birlikte yaşaması, kendisine ait bir evinin olmaması ve seyahat özgürlüğünün olmamasını göstermiştir. K3 kodlu öğrenci kendisini özgür hissettiğini belirterek özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara örnek olarak ailesinin bazı zamanlarda baskıcı davranıp gezmeye gitmesine izin vermemelerini göstermiştir. K4 kodlu

öğrenci kendisini özgür hissettiğini belirtmiş ve özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara örnek olarak ailesinin gezmeye gitmesine izin vermemelerini göstermiştir.

Öğrencilere *"Hayatınızda sınırsız özgürlük olmasını ister misiniz?"* sorusu yöneltilerek öğrencilerin özgürlük değeri algılamalarını daha ayrıntılı bir şekilde çözümleyebilmek amaçlanmıştır. E1 kodlu öğrenci sınırsız özgürlüğü isteyeceğini, bu sayede istediği her şeyi yapabileceğini, istediği kadar harcama yapabileceğini ve limitsizce yaşayabileceğini belirtmiştir. E2 kodlu öğrenci ise sınırsız özgür olmayı tercih etmediğini belirtmiştir. Bu durumun nedenini *"Hep özgür olursam suç işlerim ve kimse bana bir şey yapamaz"* diyerek açıklamıştır. İnsanların toplumsal kurallara uyup başkalarına zarar vermeden istedikleri her şeyi yapabilmeleri ve kendilerini özgür hissedebilmeleri olgusu E2 kodlu öğrenci tarafından kabul görmemiştir. Bu öğrenci sınırsız özgürlüğü suç işlemek ve hiç kimsenin kendisine bir şey yapamaması şeklinde algılamıştır. E3 kodlu öğrenci sınırsız bir özgürlüğe sahip olmayı isteyeceğini ve sahip olduğu bu yetkiyi ülkede adaleti yaymak ve kötülere cezalarını vermek amacıyla kullanacağını belirtmiştir. E4 kodlu öğrenci suç işlemediği takdirde sınırsız özgürlüğü kabul edeceğini; çünkü her istediğinin olacağını ve bu sayede mutlu olacağını belirtmiştir. E5 kodlu öğrenci sınırsız özgür olmayı tercih etmediğini şu şekilde belirtmiştir:

"İstemezdim. İstediğini öldür istediğini kes, özgürlük bir yerde sınırlıdır. Diğerinin özgürlüğünü kısıtladığın an senin özgürlüğün biter." (E5).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin sınırsız özgürlüğü diğer insanlara zarar vermekle bir tuttuğu ve bu nedenle istemediği görülmüştür. Öğrenci her ne kadar başka insanların özgürlüğünün kısıtlanmaması gerektiğinin bilincinde olsa da sınırsız özgürlükten diğer insanlara zarar verme anlamını çıkarması ilginç ve düşündürücüdür. E6 kodlu öğrenci sınırsız özgürlüğü isteyeceğini ve bu sayede her istediğini yapıp her yeri gezeceğini belirtmiştir. Bu etkinlikleri yaparken diğer insanların zarar görmemelerine dikkat edeceğini vurgulamıştır. K1 kodlu öğrencinin sınırsız özgürlüğü istememe nedeni şu şekildedir:

"İstemezdim herhâlde. Bu sefer her istediğim olduğu zaman hayatın da bir anlamı olmazdı. Benim yanımda olan bir ailem var ailemle birlikte karar vermeliyim. Sadece kendimi düşündüğüm zaman ileriyi değil de o anı yaşamış olurum." (K1).

Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere öğrenci sınırsız özgürlüğü her istediğinin olması ve bencil hareket etmeyle özdeşleştirmiştir. Böyle bir durumda hayatın anlamının yok olacağını söylemesi de sınırsız özgürlüğü yaşamanın geleceğe yönelik ideallerinden vazgeçmesine neden olacağını düşünmesinden kaynaklanıyor olabilir. K2 kodlu öğrenci ise başkalarının özgürlüğünü bilerek veya yanlışlıkla bile olsa engelleyebileceğini ve onlara zarar vermekten çekineceğini belirterek sınırsız özgür olmak istemediğini beyan etmiştir. K3 kodlu öğrenci ise başkalarına zarar vermemek koşuluyla sınırsız özgür olmak isteyeceğini dile getirmiştir. K4 kodlu öğrencinin sınırsız özgürlük ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"İstemezdim. Her şeyin bir sırası var. Sırayla gitmek isterdim. Sorumluluklarım da var. Annem babamın benim üzerimde hakları var. Çok özgür olursak geceleri başımıza bir şey gelir. Annem babamın dediklerini yapmak gerek." (K4).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin sınırsız özgürlüğü gece dışarıya çıkmak şeklinde algıladığı görülmektedir. Sorumluluklarının olması ve anne-babasının öğütlerini yerine getirmek istemesi, sınırsız özgürlüğü yaşamanın önünde bir engel olarak görmüştür.

Öğrencilerin sınırsız özgürlük ile ilgili algılamalarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında; öğrencilerin sınırsız özgürlük kavramını suç işlemek, diğer insanlara zarar vermek vb. olumsuz davranış örüntüleriyle özdeşleştirdikleri görülmektedir. Toplumsal bir varlık olan ve ondan ayrı yaşaması düşünülemeyen bireylerin diğer insanlara zarar vermeden kurallara uyarak ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirerek kendilerini özgür hissedip her istediklerini yapabileceğine yönelik düşünceler öğrenciler tarafından benimsenmemiştir. Öğrenciler "*her istediğini yapabilme"* fenomeninin hep olumsuz yönüne dikkat çekmişlerdir. Onlara göre her istediğini yapabilmek; yasaları delmekle, toplum düzenine karşı çıkmakla veya başka insanlara zarar vermekle eşdeğerdir. Hâlbuki bu tür olumsuz faaliyetlerin olmadığı bir özgürlük tasavvurunun öğrenciler tarafından düşlenmesi toplumsal barışın ve birlikte yaşama arzusunun geleceğin büyükleri olan gençlerin dimağlarında yer etmesi açısından önemlidir.

Öğrencilere *"Özgür olmak için bir insan neler yapmalıdır?"* sorusu yöneltilerek özgürlüğün elde edilebilmesi için ne gibi şartların gerekli olduğuna yönelik algılamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre özgür olabilmenin koşulları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilere Göre Özgür Olabilmenin Koşulları

Kavramlar	**Katılımcılar**
Sorumlulukları yerine getirmek	E3, K2, K4
Toplumla uyumlu olmak ve yasalara uymak	E1, E2, E6
Diğer insanların özgürlüğüne karşı hoşgörülü olmak	E5, K1
Temel insan hakları için mücadele etmek	K3
Zengin olmak	E4

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin özgür olabilmekle ilgili algılarının farklılaştığı görülmektedir. "Sorumluluklarını yerine getirmek" kategorisinde yer alan öğrencilerin özgür olabilmeyi ödül-ceza sistemi gibi algıladıkları görülmüştür. Bu duruma K2 kodlu öğrencinin görüşleri örnek gösterilebilir:

"İlk olarak kendi sorumluluklarını yerine getirmeli ki özgürlüğünü elde edebilsin." (K2).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin özgürlük değerini doğuştan elde edilen bir hak olarak algılamadığı yorumu yapılabilir. Bu kategoride yer alan öğrencilere göre belirli bir emek göstermeyen (ör. sorumluluklarını yerine getirmeyen) kişilerin özgür olmaya hakları yoktur. Toplumla uyumlu olmak kategorisinde yer alan öğrencilere göre bireylerin özgür olabilmeleri toplumla uyumlu olmalarına, kanunlara riayet etmelerine, diğer insanlarla iyi geçinmelerine ve birlik-beraberlik içinde yaşamalarına bağlıdır. E5 ve K1 kodlu öğrenciler özgür olabilmek için bireyin diğer insanların özgürlüğüne saygı duymalarının gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Toplumdaki her birey diğerlerinin özgürlüğüne karşı hoşgörülü yaklaşırsa toplumun tamamının özgür olacağı vurgulanmıştır. K3 kodlu öğrenci ise özgür olabilmek için temel hak ve özgürlüklerin savunulmasını belirtmiştir. Toplum içerisinde özgürlüğün kısıtlandığı durumların önüne geçebilmek için bireylerin hak ve özgürlüklerinin takipçisi olması gerektiğine vurgu yapmıştır. E4 kodlu öğrenci ise özgürlüğü zenginlikle özdeşleştirerek zenginlerin özgürce gezip dolaştıklarını; fakat bunu fakir insanların yapamadığını belirtmiştir. Bu bulgular, bireylerin özgürlüğünün maddi imkânlara bağlı olmadığı, özgür olabilmenin doğuştan gelen bir hak olduğu ve maddi durumuna bakmaksızın vatandaşlarının kendini özgür hissedebileceği bir ortamı devletin yaratması gerektiği gerçeğinin öğrencilerimize küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Özgürlük değerinin doğuştan kazanılan bir hak olduğunu öğrencilerin kavrayıp kavramadıklarını ortaya koymak amacıyla onlara *"Size göre bir toplumda bütün bireylerin özgür olması mümkün müdür?" s*orusu yöneltilmiştir. E1 kodlu öğrenciye göre toplumdaki bütün insanların özgür olması mümkün değildir. Aşağıda bu konudaki görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir:

"Değildir. Bence bir toplumda hiç kimse tamamen bağımsız olmamalıdır. Özgür olmak demek istediğini yapmak demektir. İnsanlar her istediğini yapmamalıdır. Herkes istediğini yapabilseydi ya da hak, hukuk ve kural olmasaydı mesela çok fazla tacizci var bunlar her istediğini yapardı hiçbir güvencemiz olmazdı." (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin özgür olmayı "her istediğini yapmak" ile özdeşleştirdiği görülmektedir. Her istediğini yapmak kavramından hukuka ve kurallara uymamayı ve diğer insanların hakkına engel olmayı anlamaktadır. E2 kodlu öğrenci bütün insanların özgür olabilmesinin mümkün olamayacağını belirterek özgürlüğün bir sınırının olmasını gerekçe göstermiştir. E5 kodlu öğrencinin toplumdaki bütün insanların özgür olabilmesinin mümkün olmadığına dair görüşleri şu şekildedir:

"Mümkün değildir; çünkü adam suç işliyor. Diğerinin özgürlüğünü kısıtlıyor. Onun suç olduğunu, hata olduğunu anlasın diye sen de onun özgürlüğünü kısıtlamalısın." (E5).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin suç işlemek ile özgürlük değerini eşdeğer algıladığı görülmektedir. Bu duruma benzer şekilde K2 kodlu öğrenci de özgür olmayı yasaları çiğnemekle bir tutarak bütün insanların özgür olamayacaklarını; çünkü yasalara uymak zorunda olduklarını belirtmiştir. Özgür insanların suç işleme yetkilerinin olmadığı ve özgürlük değerinden kastedilenin yasaları çiğneyerek başka insanlara zarar vermek olmadığı olgusu

bu öğrenciler tarafından kavranamamıştır. K1 kodlu öğrenci toplumdaki bütün bireylerin özgür olamayışının nedeni olarak 18 yaşından küçük olanların yerine ailelerinin karar vermelerini göstermiştir. Bu durumun önüne geçilmesi halinde bütün insanların özgür olabileceklerini belirtmiştir. Benzer şekilde E4 kodlu öğrenci de ailelerin çocukların üzerindeki kısıtlamalarını örnek göstererek özgür olabilmenin mümkün olmadığına yönelik görüş belirtmiştir. K3 kodlu öğrenciye göre bütün insanların özgür olamama nedenlerinin başında insanlar arasında ayrımcılık yapılması gelmektedir. Öğrencinin bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

"Mümkün olması lazımdır ama bizim ülkemizde ya da farklı ülkelerde bile özgürlük yok. Bazıları siyah-beyaz ayrımı yapıyorlar siyahları köle yapmaya çalışıyorlar. Eskiden köle pazarları vardı ayrımcılık ve küçümseme vardı." (K3).

Yukarıdaki alıntıdan insanların özgürlüğünün önündeki en büyük engelin yine insanların kendisi olduğu görülmektedir. Başkalarının özgürlüğüne saygı duymayıp ayrımcılık yapan insanlar yüzünden bütün insanlar özgür biçimde yaşayamamaktadır.

Toplumdaki bütün insanların özgür olabileceğini düşünen öğrencilerin görüşleri sırasıyla şu şekildedir. E3 kodlu öğrenci için bütün insanların özgür olduğu bir toplumun eşit, adil ve birbirlerinin kararlarına saygı duyan insanlardan oluşması gerekmektedir. E6 kodlu öğrencinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Neden olmasın ki. Başkalarına zarar vermedikten sonra kendisi için yaparsa bir insan herkes özgür yaşayabilir." (E6).

Yukarıdaki alıntıdan özgürlük değerinin aslında ulaşılması çok zor olan bir ideal olmadığı ve insanların birbirlerinin haklarına saygı duydukları sürece özgür olabilecekleri gerçeğinin öğrenci tarafından kavrandığı görülmektedir. K4 kodlu öğrenci ise bazı sınırlamalar olsa bile şu anki hayatımızda herkesin zaten özgür olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere toplumdaki bireylerin kendilerini özgür hissedebilmeleri için nasıl bir ortamın olması gerektiği sorularak toplumsal hayata yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 5'te bireylerin toplum içerisinde kendilerini özgür hissedebilmeleri için gerekli şartlara yönelik öğrencilerin görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilere Göre Bireylerin Toplum İçerisinde Özgür Olabilmeleri İçin Olması Gereken Ortam

Kavramlar	**Katılımcılar**
Bireyler saygılı ve hoşgörülü olmalı	E2, E3, E5, K1
Toplum bireyin davranışlarını aşırı kısıtlamamalı	E5, E6, K1, K3
Kavga ve gürültünün olmadığı sakin bir ortam olmalı	E4, K2, K3
Toplumda eşitsizlik ve adaletsizlik olmamalı	E3, E5
Bireyler sorumluluklarını yerine getirmeli	K4
Bireyler dürüst olmalı	E2

Tablo 5'te görüldüğü üzere özgür bir toplumun oluşabilmesi için bireylerin karşılıklı saygı ve hoşgörü çerçevesinde hareket etmeleri gerekmektedir. Bazı öğrenciler (E3, E5) ise eşitlik ve adaletin özgürlüğün temeli olduğunu vurgulamışlardır. Toplumun birey üzerinde baskısının azaltılması yönündeki görüşleri temsilen E5 kodlu öğrencinin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"İnsanlar düşüncelere saygılı olmalıdırlar. Dayatma olmamalıdır. İnsanlar bana adaletsiz davranmasınlar ben özgür olurum. Toplum hayatıma karışmasın." (E5).

Yukarıdaki alıntıdan toplumdaki insanların birbirlerini olduğu gibi kabul etmelerinin bireylerin kendilerini özgür hissetmelerinde çok önemli bir yere sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. K4 kodlu öğrenci ise sorumlulukların yerine getirildiği bir toplumda özgür bir ortamın kendiliğinden oluşacağını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılamalarını derinlemesine ve bütüncül bir biçimde incelemeye çalışan bu araştırmada her bir demokratik değer bağlamında farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler eşitlik değerini eğitim, siyasi, hukuksal ve toplumsal açıdan yorumlayarak eşitliğin bağlama göre değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre toplumsal açıdan insanlar arasında eşitliğin sağlanabilmesi; zengin-fakir ve cinsiyet ayrımının yapılmamasına ve hak ve özgürlüklerin eşit olmasına bağlıdır. Öğrenciler, toplum içerisinde birlik ve beraberliğin olmaması durumunda kargaşa ve bölünmeler meydana geleceğini vurgulamışlardır. Çetinkaya ve Kıncal (2015) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan karma yöntem araştırmasında öğrenciler; demokratik bir toplum olabilmek için eşitliğe ve karşılıklı saygıya önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan nitel araştırmada öğrenciler toplumsal eşitsizliğin sebebi olarak bireylerin zengin-fakir ayrımı yapmaları, açgözlü olmaları ve paylaşmayı bilmemelerini göstermiştir. Yılmaz (2013) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada öğrenciler eşitliği açıklarken din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin toplumdaki herkesin eşit haklara sahip olması gerektiğini, kimseye ayrıcalık tanınmadan herkesin kanunlar ve mahkemeler eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaldırım (2005) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir diğer tarama çalışmasında öğrencilerin % 78'i zengin-fakir ayrımı yapmaksızın herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları ilgili araştırmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Öğrenciler insanların bencil ve çıkarcı davranmaları yüzünden bütün insanların tam anlamıyla eşit olamayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise tam anlamıyla eşitliğin mümkün olmama nedenini bireylerden kaynaklanan nedenlere bağlamayıp insanların farklı statülerde yer almalarını ve fizyolojik açıdan farklı yapılara sahip olmalarını gerekçe göstermişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf öğrencileri toplumsal eşitsizliğinin nedenini iki farklı görüşte değerlendirmişlerdir. Birinci görüşte; elindekilerle yetinmeyen, kendi çıkarları için her türlü bencilliği, adam kayırmacılığı ve torpili yapan insanların eşitlik değerine zarar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci görüşte yer alan öğrenciler ise toplumdaki eşitsizliği tamamen şansa ve kadere bağlayıp bu durumu doğal karşılamışlardır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı kadın ve erkeklerin aynı haklara sahip olması gerektiğini belirterek kadınların erkeklerin yaptığı her işi yapabileceklerini; sadece fiziksel güç açısından zayıf olduklarını ve bunu aşmak için kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Sadece E1 kodlu öğrenci erkeklerin fiziksel güç açısından kadınlardan daha üstün olduklarını ve kadınlardan daha üstün gelme hırslarından dolayı kadın-erkek eşitliğinin mümkün olamayacağı görüşünü dile getirmiştir. Diktaş ve Üztemur (2016) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan nitel çalışmada bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde kadın-erkek eşitliğinin olması gerektiği, erkeklerin yaptığı her işi kadınların da yapabileceği ve kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Mulhan (2007) tarafından 7. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrenciler eşitlik değerini açıklarken kadın-erkek eşitliğini dile getirmişlerdir. Kaldırım (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin % 87'sinin kadın-erkek eşitliğinin demokrasi için öneminin farkında oldukları ve % 61'inin yasaların kadınlar lehine değiştirilmesinin demokratik bir eylem olacağına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kuş ve Çetin (2014) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan tarama modelli çalışmada kız öğrencilerin kadın-erkek eşitliği konusunda erkek öğrencilere göre daha duyarlı olduğu ve demokratik değer algı puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler kanun önünde eşitlik ilkesinin tam anlamıyla uygulanamadığı; kanun önünde eşitlik ilkesinin uygulanması için bireylerin gelirine, sosyal statüsüne ve cinsiyetine bakılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrenciler eşitlik kavramını kanun önünde eşitlik ve ayrımcılık yapılmaması kavramlarını kullanmışlardır. Mevcut araştırmada öğrenciler eğitimde fırsat eşitliği ve siyasi hakların kullanımında hiçbir şart aranmaksızın bütün insanların eşit olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kaldırım (2005) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin % 92'si siyasi hakların kullanımının demokrasiyle doğrudan ilişkili olduğunu kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler eşitlik değerini açıklarken siyasi hakların eşit kullanımına ve seçme-seçilme haklarına değinmişlerdir.

Öğrencilerin eşitlik değeri algılamalarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında eşitlik değerini farklı bağlamlarda doğru bir şekilde kavrayıp özümsedikleri, eşitlik ile adalet değerlerinin birbirinden farklı anlamlara geldiği ve eşitliğin uygulanmasının bir ülke için önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Doğanay ve Sarı (2004) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan betimsel tarama çalışmasında öğrenciler demokratik değerler içerisinden en yüksek ortalamayla eşitlik değerini tercih etmişlerdir. İlğan ve diğerleri (2013) tarafından 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada eşitlik ve farklılıklara saygı boyutunda öğrencilerin ortalaması "tamamen katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin eşitlik değerinin önemini kavradıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin eşitlik değerini doğru bir şekilde

kavrayamadıklarına yönelik çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eşitlik ile adaleti birbirine karıştırarak kavram yanılgısına düştükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin bir kısmı eşitlik ile görev ve hak kavramlarını birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler adalet değerini toplumsal, hukuksal ve bireysel açıdan yorumlamışlardır. Adaletin toplum içerisinde huzuru ve refahı sağlayarak bireyler arasındaki çatışmaları önlediğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bölümü adaletin toplum açısından önemli bir değer olduğunu ve adaletin eşitlikten farklı ve daha iyi olduğunu kavramışlardır. Mevcut araştırmada da yine aynı şekilde öğrenciler adalet değerinin eşitlikten farklı olduğunu vurgulayarak adaletin sağlanabilmesi için eşitlik değerinin ön şart olduğunu; fakat sadece eşitliğin sağlanmasının adalet için yeterli olamayacağını dile getirmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde adaletin haklıyla haksızı birbirinden ayırmada ve toplumda huzurun korunmasında önemli bir işlev gördüğü öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Araştırma sonuçları alanyazındaki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde toplumsal uyumun sağlanması açısından adalet değerinin önemini öğrencilerin kavradığı yorumu yapılabilir.

Öğrenciler toplumda adaletin sağlanabilmesi için devletin ve bireylerin adil davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Diktaş ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada toplumsal adaletin sağlanmasında bireylerin öncelikle kendilerinin adil olması ve daha sonrasında devletin bütün vatandaşlara eşit davranması gerektiğini sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler günlük yaşamlarında bazen adaletsiz davranmalarına rağmen genelde adil olmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Tahiroğlu ve Aktepe (2015) tarafından yapılan araştırmada demokrasi eğitimine yönelik etkinliklerin uygulandığı 6. sınıf öğrencilerinin daha adil davranma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı öğrenciler adil olmayan bir durumla karşılaştıklarında kendi adaletlerini kendileri sağlayacaklarına yönelik görüş bildirerek devletin adaletine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler toplumda herkesin kendi adaletini sağlamaya çalıştığında kargaşa, kan davaları ve iç savaşın çıkacağını bildiklerini beyan etmelerine rağmen yine de kendilerine veya yakınlarına bir zarar geldiğinde devletin verdiği cezaya razı olamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin adalet değerinin niteliklerini bilmelerine rağmen bildiklerini günlük hayatta kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları kazanılan bilgilerin tutum ve davranışa dönüştürülmesinin önemini göstermesi açısından önemlidir. Demokratik değerlerin okullarda öğretilmekten ziyade yaşam biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir. Bazı öğrenciler ise her durumda devletin adaletine güvenilmesi gerektiğini belirtmişler; aksi takdirde toplumsal barışın ve huzurun yok olacağını dile getirmişlerdir.

Öğrenciler özgürlük değerini özerk davranma ve temel insan haklarına sahip olma bağlamında değerlendirmişlerdir. Nayır ve Akar (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler özgürlüğü başkalarına saygı, davranışlarda serbestlik ve bağımsızlık kategorileri altında açıklamışlardır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler özgür olmadan kendi benliklerini bulamayacaklarını belirterek düşünce özgürlüğüne vurgu yapmışlardır. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler özgürlüğü kimseye bağlı olmama, başkalarının haklarına saygı duyma ve istediği gibi davranma kategorileri altında yorumlamışlardır. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin özgürlük değeri algılamalarının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada her istediğini yapabilme kavramı öğrenciler tarafından çok sık dile getirilmiştir. Öğrencilerin çoğunun "her istediğini yapabilmek" kavramını olumsuz anlamda yorumladıkları görülmüştür. Bu şekilde düşünen öğrencilere göre her istediğini yapabilmek; kanunları çiğnemekle, toplum düzenine karşı çıkmakla ya da diğer kişilere zarar vermekle özdeştir. Hâlbuki bu tür olumsuzlukların olmadığı bir özgürlük düşüncesinin öğrenciler tarafından düşlenmesi toplumsal barışın ve birlikte yaşama arzusunun geleceğin büyükleri olan gençlerin zihinlerinde yer etmesi açısından önemlidir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde bazı öğrencilerin özgürlük değerini etik kuralları düşünmeden kendi vicdanlarına göre serbest hareket etme şeklinde yorumladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar ergenlik çağında olan çocukların hak, sorumluluk ve özgürlük üçgeninde özgürlüklerine daha fazla önem verip diğer ikisini göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir (Dinç ve Üztemur, 2016). Bazı öğrenciler sınırsız özgürlük kavramını yasaları ve kuralları çiğnemek, diğer insanlara zarar vermek ve ebeveynlere karşı gelmek şeklinde algılamışlardır. Bu sonuçlar; toplum içerisinde yaşayan bireylerin kendilerini özgür hissedebilmeleri için mutlaka yasaları çiğnemeleri veya diğer insanlara zarar vermeleri gerekmediği gerçeğini bazı öğrencilerin kavrayamadıklarını göstermiştir. Toplum içerisinde bir arada yaşamanın ön koşulu sınırsız özgürlüğün olmamasıdır. Aksi takdirde

diğer insanların özgürlüğünün kısıtlanması söz konusu olacaktır. Öğrencilerden sınırsız özgür olduklarını hayal etmeleri istendiğinde sadece bir öğrenci böyle bir yetkiyi olumlu şekilde kullanacağını belirtmiştir. Diğer öğrencilerin sınırsız özgürlük hayali pek iç açıcı değildir. Bu öğrencilerin sınırsız özgürlük kavramını suç işlemek, diğer insanlara zarar vermek vb. olumsuz davranışlarla bir tuttukları sonucuna ulaşılmıştır. Böyle düşünen öğrencilere göre toplumdaki bütün insanların özgür olabilmeleri de mümkün değildir; çünkü özgür olurlarsa mutlaka bir suç işleyecek ve diğer insanlara zarar vereceklerdir. Bu nedenle toplumdaki bütün insanların özgür olmaması lazımdır. Bu sonuçlar, böyle düşünen öğrencilerin özgürlük değerini tam anlamıyla kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Özgür insanların suç işleme yetkilerinin olmadığı ve özgürlük değerinden kastedilenin kanunları çiğneyerek başka insanlara zarar vermek olmadığı gerçeği bu öğrenciler tarafından kavranamamıştır. Bu durumun tam tersi bir şekilde düşünen öğrenciler ise başkalarına zarar vermedikten sonra sınırsız özgür olmak isteyeceklerini ve yaşamlarını diledikleri şekilde sürdüreceklerini dile getirmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğrenciler özgürlük değerini başkalarına zarar vermeden her istediklerini yapabilme şeklinde algılamışlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre özgür olabilmek için diğer insanların haklarına saygı duyup toplumla uyumlu bir şekilde yaşamak gereklidir. Bazı öğrenciler ise kişilerin özgür olabilmesi için sorumluluklarını yerine getirmelerini ön şart olarak algılamışlardır. Bu öğrenciler, insanların özgür olabilmelerinin herhangi bir şarta bağlı kalmadan doğuştan getirilen bir hak olduğunun farkında değildir. Araştırma sonuçları; sorumlulukları yerine getirmek, 18 yaşından küçük olmak, kendi parasını kazanamamak, her istediğinde seyahate çıkamamak, kendine ait bir evde oturamamak vb. nedenlerle bazı öğrencilerin kendilerini özgür hissetmediklerini ortaya koymuştur. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kendilerini mahalle baskısı yüzünden özgür hissetmedikleri ve bu durumdan rahatsız oldukları sonucuna varılmıştır. Nayır ve Akar (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin içgüdülerinin etkisinde gerçekleştirdikleri davranışları özgürlük olarak kabul ettikleri sonucuna varılmıştır. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada 18 yaşından küçük olmak fenomeni öğrenciler tarafından özgürlüğün önündeki engellerden biri olarak görülmüştür. Yukarıda verilen sonuçlar, ergenlik çağında olan öğrencilerin özgürlüklerine çok fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere göre toplumda özgür bir ortamın olabilmesi için bireylerin birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları, eşitlik ve adalet tam anlamıyla uygulanmalı ve toplum bireylerin davranışlarını kısıtlamamalıdır. Saygı ve hoşgörünün olduğu bir toplumda bireyler birbirlerini olduğu gibi kabul ederek başkalarının özgürlüklerine saygı duyarlar. Böyle bir toplumda herkes kendini daha özgür hisseder. Bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde İlğan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, başkalarının özgürlüğüne saygı boyutunda yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaldırım (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin % 90'ının düşünce özgürlüğünün önemini kavradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin demokratik değer algılarının mekân, durum ve kişilere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle ortaokul ve lise öğrencilerinin demokratik değer algılarını inceleyen araştırmaların yanı sıra aileleri de kapsayan bir şekilde demokratik değerlerin günlük yaşamda hangi sıklıkla ve ne şekilde kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir. Karma yöntem araştırmalarıyla birlikte öğrencilerin demokratik değerlere yönelik algılarının tutarlılığı sınanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin demokratik değer algılarının okul ortamını nasıl ve ne şekilde etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

References

Akar, C., İnel, Y., & Yalçıntaş, E. (2017). Research of levels of democratic values of classroom teacher candidates on various variables. *Journal of Current Researches on Educational Studies. 7*(2), doi: 10.26579/jocures-7.2.4

Akın, U., & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği [The Examination of Teacher Candidates' Democratic Values in Terms of Various Variables: the Case of Faculty of Educational Sciences]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 42*(2), 183-198.

Akşin, S. (1992). Atatürk döneminde demokrasi [Democracy in the period of Atatürk]. *Ankara University Journal of SBF, 47*(1), 245-252.

Apple, M., & Bean, J. A. (1995). Democratic schools. Alexandria, V. A: Association for Supervision & Curriculum Development.

Aydemir, H., & Aksoy, N, D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği [The relationship of democratic attitudes of the students at the faculty of education with some variables: Malatya sample]. *The Journal of Erzincan Faculty of Education, 12*(1).

Banks, J, A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş [An Introduction to Multicultural Education]*. (H. Aydın, Translate.). Ankara: Anı Publishing.

Başaran, İ, E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir [How to raise a democratic student]. *The Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences,* 111-116.

Büyükkaragöz, S., & Üre, Ö. (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması [Research on the democratic attitudes of students in higher education institutions educating teachers]. *Türk Demokrasi Vakfı Bülteni, (19),* 29-41.

Celep, C. (1995). Demokratik bir eğitim sistemi için [For a democratic education system].*Yaşadıkça Eğitim, 38,* 20-24.

Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları [Democracy human rights culture and children's rights]. *The Journal of National Education,* 151.

Creswell, J. W. (2013). *Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni [Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches]*. (Mesüt Bütün & Selçuk Beşir Demir, Trans. Eds.), Ankara: Siyasal Publishing.

Çetinkaya, Ç., & Kıncal, R. Y. (2015). Democracy education of gifted and talented children. *Journal of Gifted Education Research, 3*(1), 1-22.

Diktaş, A., & Üztemur, S. (2016). Ideas of eight grade students on some important social topics. *The Journal of International Education Science, 3*(8), *79-104.* http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.276

Dinç, E., & Üztemur, S. (2016). An investigation of 8th grade students' perceptions of democratic values through cartoons. *Elementary Education Online, 15*(3), 974-988. DOI: 10.17051/io.2016.79948

Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması [Elementary school students' devotion level to democratic values and comparison of the effect of overt and hidden curriculum on gaining democratic values in terms of students and teachers opinions]. *Educational Administration in Theory & Practice, 39*(39), 356–383.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği) [Evaluation of students' perceptions about quality of life in their campus in terms of democratic life culture (Çukurova University case)]. *The Journal of Turkish Educational Sciences, 4*(2), 107-128.

Ektem, I. S., & Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma [A study into the democratic attitudes of the prospectıve teachers]. *The Journal of Faculty of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 31, 159-168.

Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Pamukkale University Journal of Education], 38,* 93-106.

Erdoğan, M. (1997). *Anayasal Demokrasi [Constitutional Democracy]*. Ankara: Siyasal Publishing.

Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: Dayanışma değeri örneği [The use of cartoon to investigate the acquisition of values in primary education: Case of solidarity values]. *The Journal of Faculty of Ondokuz Mayıs University Education Faculty*, *29(2), 79-103.*

Ertürk, S. (1993). *Diktacı Tutum ve Demokrasi* [*Dictatorial attitude and Democracy*]. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gökçe, F. (2005). *Devlet ve Eğitim [State and Education]*. (3. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Publishing.

Gömleksiz, M. N., & Kan A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). [An evaluation of democratic attitudes of prospective teachers in the faculty of education and non-thesis master's programs]. *The Journal of National Education,178,* 44-63.

Güven, A., & Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımında okulların rolü [The role of schools in the acquisition of democratic values]. *The Journal of Faculty of Kazım Karabekir Education Faculty, 9.*

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı [Democratic education: A curriculum of democratic education]. *The Journal of Theoretical Educational Science, 3*(1), 29-42

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi [A new paradigm in modern education: Values education]. *The Journal of Glance to Education, 6* (18), 4-10.

Izgar, G. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan değerler eğitimi programının incelenmesi. [Analysis of values education was made on 8. Grade students in primary school]. *The Journal of Bayburt University Education Faculty*, *9*(1).

Izgar, G., & Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi [The effect to democratic attitude and behaviours of values education programme which is applied on 8. grades students at the primary school]. *Journal of Values Education, 13*(29), 439-470.

İlğan, A., Karayiğit, D., & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Examining democratic values of middle school students in terms of some variables]. *The Journal of Celal Bayar University Social Sciences*, *11*(2).

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları [Democracy perceptions of eight grade students]. *The Journal of Gazi Education Faculty*, *25*(3).

Karadağ, E., Baloğlu, N., & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma [A study on the relation between democratic attitudes of primary school administrators perceived by the teachers and democratic values of the teachers]. *Journal of Values Education,4* (12), 65-82.

Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim (çağdaş toplum olmanın yolu) [Democratic secular education (the way to be a contemporary society)]*. Ankara: Anı Publishing.

Kaya, M. (2006). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi [Level of internalizing the concepts in citizenship and human rights course in eighth-grade]*. Masters Dissertation, Gazi University Education Sciences Institute, Ankara.

Kıncal, R. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler [Democratic education and democratic values]. *Educational Research*, *3*(11), 54-58.

Kışlalı, A. (1994). *Kemalizm, Laiklik ve Demokrasi [Kemalism, Secularism and Democracy]*. (2nd edition). Ankara: İmge Publishing.

Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitim programı [Human values education program]. The Journal of *Marmara University Atatürk Education Faculty, 12,* 199-208.

Kuş, Z., & Çetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school Students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(2), 786-790.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2nd Edition). California: SAGE Publications.

Moller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools, 5* (1), 53–69.

Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri*. Masters Dissertation, Marmara University Education Sciences Institute, İstanbul.

Namlı, Z. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi [Value Education in Social Studies Course]. (Ed: R. Sever). (p.351-375). *Teaching Social Studies.* Ankara: Nobel Publishing,

Nayır, F., & Akar, F. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine göre özgürlük kavramı ve özgürlüğün ilişkilendirildiği davranışlar [The concept of freedom and the behavior associated with freedom according to fifth grade students in primary education]. *1st International Symposium on European Union, Democracy, Citizenship and Citizenship Education,* 216-223.

Okutan, M. (2010). Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimi [Democracy education in Turkish education system]. *International Journal of Human Sciences, 7*(1).

Özdemir, M. (2010). Qualitative data analysis: A study on methodology problem in social sciences. The Journal of *Eskişehir Osmangazi University Social Sciences*, *11*(1).

Özpolat, V. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim [Educational reflections of democracy as a social change paradigm: Democratic education]. *The Journal of National Education,135,* 365-381.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative Research & Evaluation Methods]*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Trans. eds.), Ankara: Pegem Publishing.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.

Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal algıları [Elementary school 7th grade students' conceptual understandings related to the citizenship subjects taking place in social studies course]*. Masters Dissertation, Gazi University Education Sciences Institute, Ankara.

Sarı, M., & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova Üniversitesi örneği) [Democracy perceptions of teacher candidates (Çukurova University sample)]. *International Journal of Curriculum & Instructional Studies, 1*(2).

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Özdemir, Y. (2004). Öğrencilerin demokratik tutumlarına grupla öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi [Examining the effect of group learning method on students' democratic attitudes]. *The Journal of Atatürk University Faculty of Education Kazım Karabekir, (9).*

Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi [Qualifications framework for a democratic school culture]. *The Journal of Uşak University Social Sciences, 3*(1), 167-182.

Tahiroğlu, M., & Aktepe, V. (2015). The effect of activities developed appropriately to the values education methods upon democratic perception and behaviors. *Journal of Values Education, 12(*30), 309-345.

Tanilli, S. (1995). *Nasıl bir demokrasi istiyoruz? [What kind of democracy do we want]*. İstanbul: Cem Publishing.

Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları [An introduction to qualitative research methods: general principles and applications in psychology]. *Eleştirel Psikoloji Bülteni (Psikolojide Araştırma ve Yöntem Tartışmaları Özel Sayısı)*, 5, 25-38.

Ural, S, N., & Sağlam H, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of democratic attitudes of primary school students in terms of some variables]. *Journal of Values Education, 9*(22), 161-180.

Uygun, S., & Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Basic democratic values scale: A scale development study]. *Turkish Studies, 9*(5), 2021-2031.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 19, 499-522.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An analysis of social studies prospective teachers' democratic values in relation to various variables]. *Education & Science,* 36 (159), 166-178.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi [Human rights and democracy education in school and family]*. Ankara: Nobel Publishing.

Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli [The democratic educational environment is based on human rights]. *The Journal of Gazi University Kırşehir Education*, *4*(2) 45-54.

Yeşil, R. (2004). Demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engeller [Place of debate in democracy education and obstacles in front]. *International Symposium on Democracy Education,* (20-21 May), Çanakkale.

Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama [The method and timing in democratic values education]. *Turkish Journal of Social Research, 11*(2), 65-84.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [In Social Sciences Qualitative Methods]*. (9nd Edition). Ankara: Seçkin Publishing.

Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi [An investigation into elementary school students' perceptions of basic concepts about citizenship education]. *The Journal of Hacettepe University Faculty of Education, 28*(1), 453-463.

Yüksel, İ., Bağcı, Ş., & Vatansever, E. (2013). İlköğretim son sınıf öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi [Evaluation of affective learnings outputs of primary school senior students: Democratic values]. The Journal of *Adıyaman University Institute of Social Sciences, 6*(12), 309-334.