



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE MÜDÜRLERİN

SEVGİ, DEMOKRASİ VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM ALGILARI

DOKTORA TEZİ

Şeyma Şahin

Düzce

Ocak, 2020



**T.C.  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE MÜDÜRLERİN  
SEVGİ, DEMOKRASİ VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM ALGILARI**

**DOKTORA TEZİ**

**Şeyma Şahin**

**Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**Düzce  
Ocak, 2020**

## KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / ~~oy~~  
~~çokluğu~~ ile DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ



Üye Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN



Üye Doç. Dr. Murat GENÇ



Üye Doç. Dr. Salih AKYILDIZ



Üye Dr. Öğretim Üyesi Filiz Evran ACAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

09/01/2020

Doç. Dr. Ali Ertuğrul  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşamını toplumsal bir sistemde diğer insanlarla birlikte uyum içerisinde sürdürmek zorundadır. Toplumların değişen dünyada söz sahibi olabilmeleri için hem gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış, hem de demokrasi ve sevgi gibi evrensel ve kültürel değerleri özümsemiş, farklı kültürlerle karşı saygılı bir insan gücüne sahip olmaları gerekmektedir.

Demokrasinin temelinde insana insan olduğu için değer verme, onun kişiliğine saygı gösterme yatar. Ötekini koşulsuz şekilde kabul eden ve hoş gören, karşılık beklemeden seven bireylerin demokratik anlayışa daha meyilli oldukları, demokrasinin ancak sevginin egemen kılındığı ortamlarda gelişebileceği söylenebilir. Demokrasinin anlam ve işleyiş yönünden eğitime yansımaları ise öğrenci merkezli eğitimidir. Demokrasi ve sevgi değerlerinin kazandırılabilmesi için sınıf ortamında, demokrasi ve sevgi değerlerini içeren demokratik öğrenme yaklaşımlarının kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilecekleri öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Öğrencilerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları, gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirlerken, mesleki, ahlaki ve toplumsal ilişkilerini de şekillendirecektir. Öğretmen ve yöneticilerin çeşitli konularda sahip oldukları algılar, öğrencilerin sahip oldukları ve olacakları algıların oluşumunu da doğrudan etkilemektedir. Demokratik ilkeleri benimseyen ve uygulayan, sevgi değerini benimsemiş öğrenciler yetiştirmek amaçlanıyorsa öğretmenlerin ve yöneticilerin de demokrasi ve sevgi değerlerine sahip olmaları ve bu değerleri öğrenciye benimsetmek için derste ya da ders dışı etkinliklerde bu tutumları sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemektir.

Tez çalışmamın her aşamasında rehberliğiyle sürecin sorunsuz bir şekilde devamını ve sonlanmasını mümkün kılan, alan bilgisi, çalışma disiplini, etik anlayışı ve insani değerleri ile hayat yolculuğumda kendime örnek aldığım kıymetli hocam Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a ilgi ve desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince değerli bilgi ve deneyimleri ile tezimin ilerlemesine katkı sağlayan tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN ve Doç. Dr. Murat GENÇ hocalarıma teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte, hem verilerimin toplanması aşamasında sağladığı muazzam destek hem de ders programımın düzenlenmesi konusundaki anlayışı için değerli müdürüm Hüseyin ALBAYRAK'a, doktora sürecinin her aşamasında yanımda olan sevgili arkadaşım Burcu ÖKMEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşime, tüm yaşamım boyunca beni fedakârlıkla destekleyen ve cesaretlendiren sevgili anne ve babama da sonsuz şükranlarımı sunarım.

**Şeyma ŞAHİN**  
**Düzce, 2020**

## ÖZET

### ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE MÜDÜRLERİN SEVGİ, DEMOKRASİ VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM ALGILARI

**ŞAHİN, Şeyma**

**Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**Ocak 2020, 447 Sayfa**

Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çeşitli konularda sahip olduğu algılar, toplumsal yaşamın kalitesini belirlemekte, öğrencilerin sahip oldukları ve olacakları algıların oluşumunu doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemektir.

Araştırma nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Çeşitlemede; “okul kademesi”, “okul türü”, “okul başarı durumu”, “sınıf seviyesi”, “branş” ve “cinsiyet” değişkenleri kullanılmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her biri için okul türleri ve okul başarı durumları göz önünde bulundurularak üçer okul belirlenmiştir. Çalışma grubunu bu okullarda eğitim gören 630 öğrenci ile bu okullarda görev yapan 18 öğretmen ve sekiz müdür olmak üzere toplamda 656 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama tekniği olarak “projeksiyon teknikleri” kullanılmıştır. Veriler öğrencilerden “kelime çağrışım tekniği”, “cümle tamamlama tekniği” ve “hikâye tamamlama tekniği” ile öğretmen ve müdürlerden ise “hikâye yorumlama tekniği” ile toplanmıştır. Kelime çağrışım formu ile toplanan veriler “kavram analizi” ile, cümle tamamlama formu ile toplanan veriler “betimsel analiz-içerik analizi” ile, hikâye tamamlama formu ile toplanan veriler “içerik analizi” ile, hikâye yorumlama formu ile toplanan veriler ise söylem analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hem “romantik sevgi” hem de “koşulsuz sevgi” yönünde algılara sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokulda “koşulsuz sevgi” algısının daha yoğun olduğu ancak kademeler ilerledikçe “koşullu sevgi” algısının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin iyi özelliklere sahip olanların, sevgimize karşılık verenlerin, bize fayda sağlayanların ve bize iyi davrananların sevilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sevginin ilkokulda “iyilik” ve “kardeşlik”, ortaokulda “saygı” ve “hoşgörü”, lisede ise “saygı” ve “güven” odaklı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin, ülke yönetimine ilişkin “halk merkezli” algıların yanı sıra “kişi merkezli” ve demokratik olmayan algılara sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerinden bazılarının hak ve özgürlükleri “kuralsızlık” olarak algıladıkları,

bazılarının ise yasakçı bir anlayışla düşündüğü görülmüştür. Öğrencilerin demokrasinin unsurları ile ilgili bilgi eksikliklerinin, kavram yanlışlarının ve olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin “anlatım” odaklı, materyal kullanımına ilişkin geleneksel ve olumsuz algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenin dersin işlenişinden sorumlu ve kontrolü sağlayan kişi olarak görüldüğü, değerlendirme ölçütü olarak sınavlara, performansa, davranışlara, derse katılıma vurgu yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin kararların “öğretmen”, “müdür”, “başkan” tarafından alınması gerektiği yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerde, sevgiye karşılık bekleme ve sevgiye karşılık bekleme şekline iki ayrı algının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde sevginin karşılıklı tepkiler üzerine kurulu olduğu, sevginin karşısındaki kişilerin davranışlarına ve tepkilerine göre değişeceği algısı hâkimdir. Öğretmenlerin sevgi algılarında saygının temele alındığı, saygının ön koşul olarak düşünüldüğü görülmüştür.

Öğretmenlerin, yönetimde “kişi” merkezli bir anlayışa sahip olmadıkları ancak demokrasinin işlevsiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler; demokrasinin halkın iradesine dayalı bir yönetim şekli olduğuna, halkın yönetime katılımına ve kararlarda söz sahibi olmasına, kuralların birlikte oluşturulmasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin demokrasinin teoride güzel olsa da uygulamada işlevsiz olduğunu, demokrasinin bir baskı/tahakküm aracı olduğunu, gelişmiş ülkelerin kötü emellerine ulaşmak amacıyla kullanılan bir araç olduğunu, Batı tarafından oluşturulan bir değer olduğu için İslam’a uymadığını düşündükleri görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğrencinin merkezde olması ve öğretmenin merkezde olması gerektiğine dair iki farklı algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının öğretmenin sınıf içinde rehber konumda değil otorite konumunda olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim hakkındaki görüşlerinin tutarsızlıkları barındırdığı, aslında öğrenci merkezli eğitimi bilmedikleri ve felsefesine de inanmadıkları görülmüştür.

Müdürlerin, sevgiye karşılık beklenmesi ve beklenmemesi gerektiği şekilde iki farklı algıya sahip oldukları görülmüştür. Koşulsuz sevgi anlayışına sahip olan bazı müdürlerin olduğu görülürken bazı müdürlerin karşılık ve beklentiye dayalı bir sevgi anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir.

Müdürlerin, egemenliğin halka ait olması ve yöneticilere ait olması gerektiğine yönelik algılara sahip oldukları görülmüştür. Müdürlerin, her zaman çoğunluğun söylediğinin doğru olmayacağını, tek bir kişinin kendi başına doğru kararlar alabileceğini, demokrasinin iyi bir yönetim şekli olmadığını, devleti çoğunluğun yönettiğini, halkın düşüncelerinin çeşitli yollarla şekillendirildiğini, demokrasinin gelişmiş devletler tarafından kullanıldığını düşündükleri görülmüştür.

Müdürlerin, öğrencinin merkezde olması ve öğretmenin merkezde olması gerektiğine dair iki farklı algıya sahip oldukları görülmüştür. Bazı müdürlerin, öğretmenin rehberlik, yönlendirme, gözlem, öğrenme ortağı olma, katılımı teşvik

etme, güdüleme rollerini ne çıkardıkları, sınıftaki “mutlak otorite” olan rolü yerine “işbirliği”, “iletişim” ve “etkileşim” kavramlarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bazı müdürlerin ise ğrenci merkezli yaklaşımı benimsemedikleri, geleneksel eğitim algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere seçme hakkı verilemeyeceğinin, öğrencilerin kendi kararlarını alabilecek kapasiteye sahip olmadığının dşnldği de görülmüştür.

Öğrenci, ğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve ğrenci merkezli eğitim algıları arasında bir ilişki olduğu, genel olarak hem koşulsuz sevgi, hem demokrasi hem de ğrenci merkezli eğitim algısının hepsine birlikte sahip oldukları, ya da bunların hiçbirine sahip olmadıkları görülmüştür.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak MEB’e, ğretmen ve müdürlere, YK’e ve araştırmacılara yönelik olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sevgi, Demokrasi, Eğitim, ğrenci Merkezli Eğitim



## **ABSTRACT**

### **COMPASSIONATE LOVE, DEMOCRACY AND STUDENT CENTERED EDUCATION PERCEPTIONS OF STUDENTS, TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS**

**ŞAHİN, Şeyma**

**PhD, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**January 2020, 447 Pages**

Perceptions of teachers and school principals, who constitute the basic inputs of the education system, on various subjects, determine the quality of social life and directly affect the formation of perceptions that students have and will have. In this context, the aim of this research is to determine the perception of compassionate love, democracy and student centered education of students, teachers and principals.

The research was carried out within the scope of the phenomenologic design of qualitative research designs. The working group of the research was formed using “maximum diversity sampling method”, which is one of the purposeful sampling methods. In variation, “school level”, “school type”, “school achievement status”, “grade level”, “branch” and “gender” variables were used. For each of the primary, secondary and high school levels, three schools were selected by considering the school types and success levels. The working group of the research consists of 630 students, 18 teachers and eight principals (total 656) who are either attending or working in these schools.

In the research, “projection techniques” were used as data collection techniques. While collecting data from students, “word association technique”, “sentence completion technique” and “story completion technique” were used, and while collecting data from teachers and principals “story interpretation technique” was used. “Concept analysis”, “descriptive analysis-content analysis”, “content analysis” and “discourse analysis” techniques, were used in the analysis of the data collected with word association, sentence completion, story completion, and story interpretation forms, respectively.

It was determined that students have perceptions of both “romantic love” and “compassionate love”. It was seen that the perception of “compassionate love” is more intense in primary school, however, it was also seen that as the levels progressed, the perception of “conditional love” is increased. It was determined that students think that those who have good qualities, those who respond to our love, and those who benefit us and those who treat us well should be loved. It was observed that love is “kindness” and “brotherhood” oriented in primary school, “respect” and “tolerance” in secondary school, and “respect” and “trust” oriented in high school.

It was seen that students have person-centered and non-democratic perceptions beside people-centered perception regarding to the management of the country. It was also seen that some of the students perceive the terms rights and freedoms as a “no rule”, while others adopt the prohibitive approach. It was determined that students have lack of knowledge, misconceptions and negative perceptions about the elements of democracy.

It was determined that students' perceptions about the conducting of the courses are lecture oriented and traditional understanding of the use of materials is dominant. It was observed that the teachers are seen as the persons who are responsible for the courses and provided the control in the class, and the emphasis is placed on exams, performance, behaviors and class participation as assessment criteria. It was determined that students have the perception that decisions should be taken by either “teacher”, “principal”, or “head of the class”.

It was concluded that the teachers have two different the perceptions as waiting for or not waiting for a response for love. Teachers have a perception that love is based on mutual reactions and that love will change according to the behavior and reactions of the other people. It was seen that respect is the basis of teachers' perceptions of love and respect is thought to be a prerequisite.

It was determined that teachers do not have a “person-centered” understanding but they think that democracy is dysfunctional. The teachers emphasized that democracy is a form of a regime based on the will of the people, the public joins the governance and has a voice in making decisions, and create the rules together. It was observed that the teachers think that although democracy is good in theory, it is dysfunctional in practice, that democracy is a tool of oppression / domination, that it is a tool used by developed countries to achieve their hidden agenda, and that it does not fit into the Islamic geography because it is a value created by the western countries.

It was concluded that the teachers have two different perceptions that the student should be in the center and the teacher should be in the center. It was also concluded that some of the teachers preferred that the teacher is supposed to be in the authority position rather than a guide position in the classroom. It was seen that teachers' opinions about student centered education contain inconsistencies, they do not actually know student centered education and they do not believe in the philosophy of it.

It was seen that the principals have two different perceptions of love, which a response should and should not be expected. While there are some principals who have compassionate love, some principals have an understanding of love based on response and expectations.

It was seen that some principals have the perception that sovereignty should belong to the people and while the others think that sovereignty should belong to the principals. The principals think that the majority is not always be right, that a single person can make the right decisions on his own, that democracy is not a good form of

government, that the majority rule the state, that the people's thoughts are shaped by various means, and that democracy is used by developed countries.

It was seen that the principals have two different perceptions that the student should be in the center and that the teacher should be in the center. It was seen that some principals emphasized the roles of the teacher guiding, orienting, observing, becoming a learning partner, encouraging, and motivating. It was also seen that some principals do not accept student centered education approach and had a traditional perception of education. They think that students cannot be given the right to choose, and that students do not have the capacity to make their own decisions.

Based on the results obtained at the end of the research, various suggestions have been developed for Higher Education Board, Ministry of Education, teachers and principals, and researchers.

**Key Words:** Compassionate Love, Democracy, Education, Student Centered Education

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
KISALTMALAR .....	xviii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu .....</b>	<b>1</b>
1.1.1. Sevgi.....	5
1.1.1.1. Dinlerde Sevgi .....	5
1.1.1.1.1. Budizm’de Sevgi .....	6
1.1.1.1.2. Hristiyanlıkta Sevgi .....	7
1.1.1.1.3. Yahudilikte Sevgi.....	9
1.1.1.1.4. İslam’da Sevgi.....	10
1.1.1.2. Sevginin Tanımı .....	13
1.1.1.3. Sevginin İşlevi.....	18
1.1.1.3.1. Sevginin Kişisel İşlevleri .....	19
1.1.1.3.2. Sevginin Toplumsal İşlevleri .....	20
1.1.1.4. Sevgi ve Değerler .....	21
1.1.1.5. Sevgi ve Eğitim .....	24
1.1.2. Demokrasi .....	26
1.1.2.1. Demokrasinin Tanımı .....	26
1.1.2.2. Demokrasi Türleri.....	31
1.1.2.2.1. Doğrudan Demokrasi.....	31
1.1.2.2.2. Yarı Doğrudan Demokrasi.....	32
1.1.2.2.3. Temsili Demokrasi .....	32
1.1.2.3. Demokrasinin Unsurları.....	33

1.1.2.3.1. Hukukun Üstünlüğü.....	33
1.1.2.3.2. Kuvvetler Ayrılığı .....	35
1.1.2.3.3. Eşitlik ve Adalet.....	36
1.1.2.3.4. Çoğulculuk.....	39
1.1.2.3.5. Seçim .....	41
1.1.2.3.6. Muhalefet .....	43
1.1.2.4. Demokrasi ve Eğitim .....	45
1.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	48
1.1.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenen.....	50
1.1.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen.....	52
1.1.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Öğretme Süreçleri .....	56
1.1.3.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	61
1.1.3.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Okul İdaresi.....	64
<b>1.2. Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>66</b>
<b>1.3. Araştırmanın Sayıtları.....</b>	<b>66</b>
<b>1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....</b>	<b>66</b>
<b>1.5. Tanımlar .....</b>	<b>66</b>
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>69</b>
<b>2.1. Araştırma Modeli.....</b>	<b>69</b>
<b>2.2. Çalışma Grubu .....</b>	<b>69</b>
<b>2.3. Veri Toplama .....</b>	<b>72</b>
2.3.1. Veri Toplama Tekniği.....	72
2.3.2. Veri Toplama Araçları .....	74
2.3.2.1. Kelime Çağrışım Formu.....	74
2.3.2.2. Cümle Tamamlama Formu .....	76
2.3.2.3. Hikâye Tamamlama Formu.....	77
2.3.2.4. Hikâye Yorumlama Formu .....	80
2.3.3. Veri Toplama İşlemi .....	82
<b>2.4. Veri Analizi .....</b>	<b>90</b>
2.4.1. Verileri Düzenleme.....	91
2.4.2. Verileri Özetleme.....	91
2.4.2.1. Kelime Çağrışım Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi.....	92

2.4.2.2. Cümle Tamamlama Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi	.93
2.4.2.3. Hikâye Tamamlama Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi	.95
2.4.2.4. Hikâye Yorumlama Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi	.96
2.4.3. İlişkilendirme/Yorumlama	.....98
<b>2.5. Güvenduyulabilirlik</b>	<b>.....100</b>
2.5.1. İnandırıcılık (Truth value-Credibility)	.....100
2.5.1.1. Uzun Süreli Etkileşim (Prolonged Involvement)	.....100
2.5.1.2. Derin Odaklı Bilgi (Persistent Observation)	.....101
2.5.1.3. Veri Çeşitlemesi (Triangulation)	.....101
2.5.1.4. Uzman İncelemesi (Peer Debriefing)	.....102
2.5.2. Uygulanabilirlik-Aktarılabirlik (Applicability-Transferability)	.....103
2.5.2.1. Ayrıntılı Betimleme (Thick Description)	.....103
2.5.2.2. Amaçlı Örnekleme (Purposeful Sampling)	.....103
2.5.3. Tutarlılık-Güvenilebilirlik (Consistency-Dependability)	.....104
2.5.3.1. Denetim İzi (An Audit Trail)	.....104
2.5.3.2. Kodla-Yeniden Kodla Stratejisi (Code-Recode Strategy)	.....104
2.5.3.3. Akran İncelemesi (Peer Examination)	.....105
2.5.4. Nesnellik-Onaylanabilirlik (Neutrality-Confirmability)	.....106
<b>3. BULGULAR VE YORUMLAR</b>	<b>.....107</b>
<b>3.1. Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları</b>	<b>.....107</b>
3.1.1. Öğrencilerin Sevgi Algıları	.....107
3.1.1.1. Sevginin Tanımı	.....107
3.1.1.2. Sevginin Oluşumu/Gelişimi	.....110
3.1.1.3. Sevginin Kaynağı	.....116
3.1.1.4. Kimler Sevilmeli	.....117
3.1.1.5. Sevginin Faydaları	.....122
3.1.1.6. Sevgi-Değerler İlişkisi	.....125
3.1.2. Öğrencilerin Demokrasi Algıları	.....136
3.1.2.1. Ülke Özellikleri	.....136
3.1.2.2. Yönetim Şekli	.....138
3.1.2.3. Devlet Politikaları	.....141
3.1.2.4. Ülkedeki İlişkiler	.....144

3.1.2.5. Temel Hak ve Özgürlükler.....	147
3.1.2.6. Demokrasinin Unsurları.....	151
3.1.2.7. Demokrasi Kavramları Arası İlişkiler.....	165
3.1.3. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları .....	179
3.1.3.1. Fiziki İmkanlar .....	179
3.1.3.2. Sistem.....	182
3.1.3.3. Sosyal Etkinlikler .....	184
3.1.3.4. Derse Hazırlık.....	185
3.1.3.5. Dersin İşlenişi.....	188
3.1.3.6. Öğretmenin Sorumlulukları .....	191
3.1.3.7. Öğrencinin Sorumlulukları.....	195
3.1.3.8. Ödev.....	198
3.1.3.9. Değerlendirme .....	201
3.1.3.10. Sınıf İçi Kararlar .....	205
3.1.3.11. Öğrenciler Arası İlişkiler.....	208
3.1.3.12. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri .....	211
3.1.3.13. Eğitim Kavramları Arası İlişkiler .....	214
<b>3.2. Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları ....</b>	<b>230</b>
3.2.1. Bağlam .....	230
3.2.1.1. Amaç.....	230
3.2.1.1.1. Öğretmenlerin Sevgi Söylemleri .....	230
3.2.1.1.2. Öğretmenlerin Demokrasi Söylemleri.....	246
3.2.1.1.3. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Söylemleri .....	260
3.2.1.2. Kimlikler .....	275
3.2.1.3. Yer ve Zaman .....	275
3.2.1.4. İletişimsel Unsurlar.....	275
3.2.2. Metinlerarasılık.....	276
<b>3.3. Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları .....</b>	<b>282</b>
3.3.1. Bağlam .....	282
3.3.1.1. Amaç.....	282
3.3.1.1.1. Müdürlerin Sevgi Söylemleri.....	283
3.3.1.1.2. Müdürlerin Demokrasi Söylemleri.....	289

3.3.1.1.3. Müdürlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Söylemleri.....	297
3.3.1.2. Kimlikler .....	302
3.3.1.3. Yer ve Zaman .....	303
3.3.1.4. İletişimsel Unsurlar.....	303
3.3.2. Metinlerarasılık.....	304
<b>4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>307</b>
<b>4.1. Sonuçlar.....</b>	<b>307</b>
4.1.1. Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları ...	307
4.1.1.1. Öğrencilerin Sevgi Algıları .....	307
4.1.1.2. Öğrencilerin Demokrasi Algıları.....	312
4.1.1.3. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları .....	317
4.1.1.4. Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler .....	326
4.1.2. Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları	329
4.1.2.1. Öğretmenlerin Sevgi Algıları .....	329
4.1.2.2. Öğretmenlerin Demokrasi Algıları.....	332
4.1.2.3. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları .....	334
4.1.2.4. Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler .....	338
4.1.3. Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları .....	340
4.1.3.1. Müdürlerin Sevgi Algıları.....	341
4.1.3.2. Müdürlerin Demokrasi Algıları.....	342
4.1.3.3. Müdürlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları .....	344
4.1.3.4. Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler.....	345
4.1.4. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler.....	347
4.1.4.1. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi Algıları Arasındaki İlişkiler.....	347
4.1.4.2. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Demokrasi Algıları Arasındaki İlişkiler.....	349



4.1.4.3. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler .....	350
<b>4.2. Öneriler .....</b>	<b>351</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>353</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>399</b>
EK 1: Sevgi Algısı Kelime Çağrışım Formu .....	400
EK 2: Demokrasi Algısı Kelime Çağrışım Formu .....	401
EK 3: Eğitim Algısı Kelime Çağrışım Formu .....	403
EK 4: Sevgi Algısı Cümle Tamamlama Formu .....	405
EK 5: Demokrasi Algısı Cümle Tamamlama Formu .....	407
EK 6: Eğitim Algısı Cümle Tamamlama Formu .....	409
EK 7: Sevgi Algısı Hikâye Tamamlama Formu .....	411
EK 8: Demokrasi Algısı Hikâye Tamamlama Formu .....	413
EK 9: Eğitim Algısı Hikâye Tamamlama Formu.....	414
EK 10: Sevgi Algısı Hikâye Yorumlama Formu .....	415
EK 11: Demokrasi Algısı Hikâye Yorumlama Formu .....	417
EK 12: Eğitim Algısı Hikâye Yorumlama Formu .....	420
EK 13. Uzmanlara Gönderilen Mail Örneği .....	423
EK 14. Araştırma İzni.....	424

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubu Okul Listesi .....	71
Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	71
Tablo 3. Kelime Çağrışım Formu Pilot Uygulama Çalışma Grubu .....	75
Tablo 4. Cümle Tamamlama Formu Pilot Uygulama Çalışma Grubu .....	76
Tablo 5. Görüş Alınan Uzmanlar .....	78
Tablo 6. Hikâye Tamamlama Formu Pilot Uygulama Çalışma Grubu .....	79
Tablo 7. Hikâye Yorumlama Formları Pilot Uygulama Çalışma Grubu.....	81
Tablo 8. İlkokul Veri Toplama Planı .....	83
Tablo 9. Ortaokul Veri Toplama Planı .....	84
Tablo 10. Lise Veri Toplama Planı.....	85
Tablo 11. Veri Toplama Takvimi .....	86
Tablo 12. Kelime Çağrışım Formu Verileri.....	87
Tablo 13. Cümle Tamamlama Formu Verileri.....	88
Tablo 14. Hikâye Tamamlama Formu Verileri.....	89
Tablo 15. Hikâye Yorumlama Formu Verileri.....	90
Tablo 16. Veri Analiz Teknikleri .....	90
Tablo 17. Formların Kodlanması.....	91
Tablo 18. İlkokul Öğrencilerinin Sevginin Tanımına Yönelik Algıları .....	108
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Tanımına Yönelik Algıları.....	108
Tablo 20. Lise Öğrencilerinin Sevginin Tanımına Yönelik Algıları.....	109
Tablo 21. İlkokul Öğrencilerinin Sevginin Oluşumu/Gelişimine Yönelik Algıları .	110
Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Oluşumu/Gelişimine Yönelik Algıları .....	111
Tablo 23. Lise Öğrencilerinin Sevginin Oluşumu/Gelişimine Yönelik Algıları.....	113
Tablo 24. Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Kaynağına Yönelik Algıları.....	116
Tablo 25. Lise Öğrencilerinin Sevginin Kaynağına Yönelik Algıları.....	116
Tablo 26. İlkokul Öğrencilerinin Kimlerin Sevileceğine Yönelik Algıları .....	117
Tablo 27. Ortaokul Öğrencilerinin Kimlerin Sevileceğine Yönelik Algıları.....	118
Tablo 28. Lise Öğrencilerinin Kimlerin Sevileceğine Yönelik Algıları.....	120
Tablo 29. İlkokul Öğrencilerinin Sevginin Faydalarına Yönelik Algıları.....	122
Tablo 30. Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Faydalarına Yönelik Algıları .....	123
Tablo 31. Lise Öğrencilerinin Sevginin Faydalarına Yönelik Algıları .....	124

Tablo 32. İlkokul Öğrencilerinin Ülke Özelliklerine Yönelik Algıları .....	136
Tablo 33. Ortaokul Öğrencilerinin Ülke Özelliklerine Yönelik Algıları.....	137
Tablo 34. Lise Öğrencilerinin Ülke Özelliklerine Yönelik Algıları.....	138
Tablo 35. İlkokul Öğrencilerinin Yönetim Şekline Yönelik Algıları.....	139
Tablo 36. Ortaokul Öğrencilerinin Yönetim Şekline Yönelik Algıları .....	139
Tablo 37. Lise Öğrencilerinin Yönetim Şekline Yönelik Algıları .....	140
Tablo 38. İlkokul Öğrencilerinin Devlet Politikalarına Yönelik Algıları.....	141
Tablo 39. Ortaokul Öğrencilerinin Devlet Politikalarına Yönelik Algıları .....	142
Tablo 40. Lise Öğrencilerinin Devlet Politikalarına Yönelik Algıları .....	143
Tablo 41. İlkokul Öğrencilerinin Ülkedeki İlişkilere Yönelik Algıları.....	144
Tablo 42. Ortaokul Öğrencilerinin Ülkedeki İlişkilere Yönelik Algıları .....	145
Tablo 43. Lise Öğrencilerinin Ülkedeki İlişkilere Yönelik Algıları .....	146
Tablo 44. İlkokul Öğrencilerinin Temel Hak ve Özgürlüklere Yönelik Algıları.....	147
Tablo 45. Ortaokul Öğrencilerinin Temel Hak ve Özgürlüklere Yönelik Algıları ..	148
Tablo 46. Lise Öğrencilerinin Temel Hak ve Özgürlüklere Yönelik Algıları .....	150
Tablo 47. İlkokul Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne Yönelik Algıları.....	151
Tablo 48. Ortaokul Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne Yönelik Algıları .....	152
Tablo 49. Lise Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne Yönelik Algıları .....	152
Tablo 50. İlkokul Öğrencilerinin Yargıya Yönelik Algıları .....	154
Tablo 51. Ortaokul Öğrencilerinin Yargıya Yönelik Algıları.....	154
Tablo 52. Lise Öğrencilerinin Yargıya Yönelik Algıları.....	155
Tablo 53. İlkokul Öğrencilerinin Seçime Yönelik Algıları .....	156
Tablo 54. Ortaokul Öğrencilerinin Seçime Yönelik Algıları.....	157
Tablo 55. Lise Öğrencilerinin Seçime Yönelik Algıları.....	158
Tablo 56. İlkokul Öğrencilerinin Muhalefete Yönelik Algıları .....	159
Tablo 57. Ortaokul Öğrencilerinin Muhalefete Yönelik Algıları.....	159
Tablo 58. Lise Öğrencilerinin Muhalefete Yönelik Algıları.....	160
Tablo 59. İlkokul Öğrencilerinin Eşitliğe Yönelik Algıları .....	161
Tablo 60. Ortaokul Öğrencilerinin Eşitliğe Yönelik Algıları .....	161
Tablo 61. Lise Öğrencilerinin Eşitliğe Yönelik Algıları .....	162
Tablo 62. İlkokul Öğrencilerinin Adalete Yönelik Algıları.....	163
Tablo 63. Ortaokul Öğrencilerinin Adalete Yönelik Algıları .....	164
Tablo 64. Lise Öğrencilerinin Adalete Yönelik Algıları .....	164
Tablo 65. Ortaokul Öğrencilerinin Fiziki İmkânlara Yönelik Algıları.....	179

Tablo 66. Lise Öğrencilerinin Fiziki İmkânlarla Yönelik Algıları.....	180
Tablo 67. Ortaokul Öğrencilerinin Sisteme Yönelik Algıları .....	182
Tablo 68. Lise Öğrencilerinin Sisteme Yönelik Algıları .....	183
Tablo 69. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Etkinliklere Yönelik Algıları.....	184
Tablo 70. Lise Öğrencilerinin Sosyal Etkinliklere Yönelik Algıları.....	185
Tablo 71. İlkokul Öğrencilerinin Derse Hazırlığa Yönelik Algıları.....	186
Tablo 72. Ortaokul Öğrencilerinin Derse Hazırlığa Yönelik Algıları.....	186
Tablo 73. Lise Öğrencilerinin Derse Hazırlığa Yönelik Algıları .....	187
Tablo 74. İlkokul Öğrencilerinin Dersin İşlenişine Yönelik Algıları.....	188
Tablo 75. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İşlenişine Yönelik Algıları .....	189
Tablo 76. Lise Öğrencilerinin Dersin İşlenişine Yönelik Algıları .....	190
Tablo 77. İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenin Sorumluluklarına Yönelik Algıları..	191
Tablo 78. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmenin Sorumluluklarına Yönelik Algıları .....	192
Tablo 79. Lise Öğrencilerinin Öğretmenin Sorumluluklarına Yönelik Algıları .....	193
Tablo 80. İlkokul Öğrencilerinin Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Algıları...	195
Tablo 81. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Algıları	196
Tablo 82. Lise Öğrencilerinin Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Algıları .....	197
Tablo 83. İlkokul Öğrencilerinin Ödeve Yönelik Algıları.....	198
Tablo 84. Ortaokul Öğrencilerinin Ödeve Yönelik Algıları .....	199
Tablo 85. Lise Öğrencilerinin Ödeve Yönelik Algıları .....	200
Tablo 86. İlkokul Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları .....	201
Tablo 87. Ortaokul Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları .....	202
Tablo 88. Lise Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları.....	204
Tablo 89. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Kararlara Yönelik Algıları.....	205
Tablo 90. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Kararlara Yönelik Algıları .....	206
Tablo 91. Lise Öğrencilerinin Sınıf İçi Kararlara Yönelik Algıları .....	207
Tablo 92. İlkokul Öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkilere Yönelik Algıları .....	208
Tablo 93. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkilere Yönelik Algıları.....	209
Tablo 94. Lise Öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkilere Yönelik Algıları.....	210
Tablo 95. İlkokul Öğrencilerinin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerine Yönelik Algıları .	211
Tablo 96. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerine Yönelik Algıları .....	212
Tablo 97. Lise Öğrencilerinin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerine Yönelik Algıları.....	213

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Projeksiyon Teknikleri .....	74
Şekil 2. Söylem Analizi Modeli .....	97
Şekil 3. İlkokul Öğrencilerine Göre Sevgi-Değerler İlişkisi.....	125
Şekil 4. İlkokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-1 .....	126
Şekil 5. İlkokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-2 .....	127
Şekil 6. İlkokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-3 .....	128
Şekil 7. Ortaokul Öğrencilerine Göre Sevgi-Değerler İlişkisi .....	129
Şekil 8. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-1 .....	129
Şekil 9. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-2 .....	130
Şekil 10. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-3 .....	131
Şekil 11. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-4 .....	132
Şekil 12. Lise Öğrencilerine Göre Sevgi-Değerler İlişkisi .....	132
Şekil 13. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-1.....	133
Şekil 14. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-2.....	134
Şekil 15. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-3.....	135
Şekil 16. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-4.....	135
Şekil 17. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-1 .....	166
Şekil 18. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-2.....	167
Şekil 19. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-3.....	168
Şekil 20. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-4.....	169
Şekil 21. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-1 .....	170
Şekil 22. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-2 .....	171
Şekil 23. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-3 .....	172
Şekil 24. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-4 .....	173
Şekil 25. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-1 .....	174
Şekil 26. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-2 .....	175
Şekil 27. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-3 .....	176
Şekil 28. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-4 .....	177
Şekil 29. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-5 .....	178
Şekil 30. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1 .....	215
Şekil 31. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2 .....	215
Şekil 32. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3 .....	217

Şekil 33. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4 .....	218
Şekil 34. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5 .....	219
Şekil 35. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1 .....	220
Şekil 36. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2.....	221
Şekil 37. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3.....	222
Şekil 38. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4.....	223
Şekil 39. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5.....	224
Şekil 40. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-1 .....	225
Şekil 41. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-2.....	226
Şekil 42. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-3.....	227
Şekil 43. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-4.....	228
Şekil 44. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-5.....	229

## KISALTMALAR

Çev.: Çeviren

Doç. Dr.: Doçent Doktor

Dr.: Doktor

Dr. Öğr. Üyesi: Doktor Öğretim Üyesi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Ed.: Editör

ed.: Edition

Hz.: Hazreti

Inc.: Incorporation

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

Öğr. Gör.: Öğretim Görevlisi

Örn: Örneğin

PhD: Doctor of Philosophy

Prof. Dr.: Profesör Doktor

ss.: sayfa

sav: Sallallahu aleyhi ve sellem

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

Yay.: Yayıncılık

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

## I. BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Her toplum, kendisini geliştirecek ve yaşatacak bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim, bireyin gelişimi ve toplumun kalkınması için temel gerekliliktir. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini geliştirmek, ilgi ve gereksinimlerine cevap vermek, kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına, toplumsal yaşam biçimini ve mensubu olduğu toplumun kültürel değerlerini öğrenmesine imkân sağlamak, o toplumun yapısına uygun şekilde verilecek eğitimle mümkün olabilir. Nasıl ki bir insanın geleceği aldığı eğitimin nitelikleriyle şekilleniyorsa, bireylerin meydana getirdiği toplumun geleceği de onlara verilen eğitimin nitelikleriyle şekillenecektir.

Toplumda var olan bütün sosyal ve kültürel kurumlar, olgu ve değerler bireyin eğitimini etkiler; ancak bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla oluşturulmuş kurum okuldur (Varış, 1991). Çağdaş toplumlar yeni kuşakları toplum üyeliğine dönüştürme işini rastlantıya bırakmazlar. Toplum açısından önemli olan bu gereksinimi karşılamak ancak planlı bir sistemle güvence altına alınabilir. Bu nedenle toplumlar kendi yapılarına uygun öğretim programları oluştururlar (Gül, 2004). Öğretim programları toplumun kültürel yapısına göre şekillendiğinde o toplumun gelişimine temel oluşturacak, sosyal ve kültürel değişimin bir aracı olacaktır. Eğitim sistemi, kültür aktarımı sayesinde toplumun varlığını sürdürmesini sağlarken aynı zamanda toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirecek,



böylece toplumsal uzlaşmanın ve toplumsal barışın en önemli itici gücü haline gelecektir (Doğan, 2014a).

Eğitim ortamlarında yer alması ve öğrencilere kazandırılması gereken temel değerlerden ikisi sevgi ve demokrasi değerleridir. Toplumsal bunalımların ve kaosların yegâne sebebi; toplumda sevgi, hoşgörü ve demokrasi kültürünün yerleşmemiş olmasıdır. Sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim kavramları birbirleriyle doğrudan ilişkili kavramlardır. Demokrasi bir kültür ve hayat tarzıdır. Demokratik toplum, birey haklarını ve özgürlüğünü garanti etmesinden dolayı toplum üyeleri tarafından uzlaşmış/sözleşilmiş kuralların geçerli olduğu bir toplumdur. Huzurlu ve sağlıklı bir toplumsal yaşamın mevcudiyeti; sevginin egemen olduğu öğrenci merkezli ortamlarda yetişmiş, rasyonel, eleştirel ve sorgulayıcı, sorumluluk üstlenebilen, özgür karar verebilen, karar ve davranışlarının arkasında durabilen, demokratik, hoşgörülü, sevgi ve saygı gibi değerlere sahip bireylerin varlığını gerektirir (Çiftçi, 2003). Aksi halde, bu özelliklere sahip olmayan kitlelerden oluşmuş toplumlarda demokrasi yer alamaz.

Demokrasinin temelinde insana insan olduğu için değer verme, onun kişiliğine saygı gösterme yatar. Touraine'e göre demokrasi; devlet anlayışından insan haklarına ve düşünce özgürlüğüne kadar birçok konudaki temel ilkeleri, yargıları, tutumları "ötekilerle" paylaşmayı kapsar (Tooper, 2007). Demokrasi insanların bütün farklılıkları ile birbirlerini kabullerine, karşılıklı saygı ve hoşgörüye dayanır. Farklılıklarla birlikte yaşamayı mümkün kılan ve "ötekini koşulsuz kabul etmenin" en güzel yolu olarak tanımlanan demokrasi, zaten farklılık temeline dayandığı için oluşturduğu çeşitlilik kültürü ile "değer çatışmasını" önlemenin bir yolu olarak düşünülmektedir (Duman, 2008; Gündoğan, 2002).

Literatürde genel olarak demokratik değerlere bağlılıktan alıkoyan ya da otoriter kimliğe yönelten psikolojik özellikler; belirsizliğe karşı hoşgörüsüzlük, düşük öz saygı ve kin gütmeye şeklinde sıralanır. Buradan da anlaşılacağı üzere, kişilik ve demokrasiye bağlılık arasında doğrudan bir ilişki vardır (Eker, 2012). Bu durumda "öteki"ni koşulsuz şekilde kabul eden ve hoş gören, karşılık beklemeden seven, öz güveni yüksek bireylerin demokratik anlayışa da oldukça meyilli oldukları söylenebilir. Demokrasi, insana saygı, ulusal ve evrensel değerleri benimseme gibi

birçok hasletin, sevginin egemen kılındığı ortamlarda gelişebildiği gibi (Özmen, 1999), sevgi de tutarlı bilgiye dayalı, çoğulcu, demokratik ve özgür bir ortamda boy verip gelişir (Sönmez, 1987).

Çağımızda önemi giderek artmakta olan demokrasi kültürü ve bilgi toplumunun eğitim uygulamaları boyutunda gerektirdiği temel ilkeler; maksimum katılım, dinamizm, verimlilik, araştırma, planlama, sorgulama, karar verme, analitik düşünme, girişimcilik, insanın/öğrencinin değerliliği, farklılıklara saygı, empati ve hoşgörüdür. Bu durum, eğitimden siyasete kadar hayatın tüm alanlarında insanın merkeze alınmasını zorunlu kılmakta, okullarda önemli ölçüde demokratik eğitim ve öğrenci merkezlilik şeklinde karşılık bulmaktadır (Özpolat, 2013). Fakat ne yazık ki, halen çok sayıdaki ülkede tipik öğretim tarzı otoriterdir. Özellikle düşük gelirli ülkelerde öğrenci merkezli eğitimin tercih edilmediği ve etkili bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir. Bu sebeplerin en başında; bu ülkelerdeki demokratik olmayan yetişkin-çocuk ilişkisi algıları, okul yönetiminin öğretim uygulamalarını öğrenci merkezli olmayan ölçütlere göre değerlendirmesi ve öğretmenlerin kendi sınıflarında “otorite” olarak görülme tercihleri gelmektedir (Schweisfurth, 2014).

Demokratik eğitim; öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ve eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye ve kişiliğe değer vermeye vurgu yapar. Öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda demokratik bir ortam oluşturmaları, eğitsel amaçları uygulama konusunda müşterek görüş birliği içinde hareket etmeleri önemlidir. Bu da “öteki”ne karşı olumlu tavır geliştirme, yapıcı olabilme, kişilerin birbirlerine “hoşgörü” ve “sevgi” ile yaklaşmaları ile gerçekleşebilir (Özdayı, 1998; Yağan, 2010).

Öğrenciler, öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmak, onlar tarafından sevilme, ilgi görmek, özen gösterilmek ve birey olarak fark edilip desteklenmek isterler (Daniels ve Perry, 2003). Öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve benlik gelişimlerini desteklemek açısından oldukça kritiktir (Daley, 2003). Anne-çocuk ilişkileri üzerine kurulu bağlanma teorileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine yapılan araştırmalarda da etkili olmuştur. Bağlanma araştırmaları, ilişkilerin uzun süreli ve kişilik oluşturuca doğasına vurgu yapar. Öğretmenleri, akranları ve konu alanı ile kurdukları güvenli

bağlanmalar, öğrencilerin sağlıklı benlik oluşumları ve iyi oluş halleri açısından oldukça önemlidir (Cornelius-White, 2007).

Okullarda öğrenciler özgün düşünceler üretmek yerine öğretmenleri tarafından kabul edilebilir cevaplar üretmek için dolaylı olarak zorlanırlar. Bu zorlama şiddet içermiyor gibi görünse de sevginin ve onaylanmanın geri çekilmesi tehdidi aslında fiziksel ceza tehdidinden çok daha güçlü bir tehdittir (McLean, 2012). Öğretmen olarak başarılı olabilmek için öğrencilerle karşılıklı saygı, iletişim ve güveni engelleyen tüm bariyerleri aradan kaldırarak sevgi dolu bir iletişim kurmak zorunludur (Overby, 2011). Öğretmen, sınıfta destekleyici ilişkiler sağlamaya ve öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışmalı, öğrencilerin kişisel deneyimlerine ve bakış açılarına değer vererek onları onurlandırmalı ve onları öğrenme sürecinin ortakları olarak görmelidir (Moate ve Cox, 2015).

Dewey'e göre; ne olgular grubu ne de yetenekler bütünü, bizzatı eğitim amacı olabilir. Tam tersine, tüm olguların ve yeteneklerin kaynağı olan problem çözme başlı başına eğitimin amacı olmalıdır. Öğrenciler, demokratik okullarda ve sınıflarda eğitilmedikçe demokrasiye etkin katılım için gerekli olan eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştiremeyeceklerdir. Otoriter ve totaliter rejimlerin tersine demokrasi, toplumsal sorunları bizzat yaşayan insanların olası çözüm arayışlarına katılmalarını ve önerilen çözümlerin uygulamada başarılı olup olmadığına karar vermelerini olanaklı kılar (Özsoy, 2009). Demokrasi fikri, öğrencilerin ders içi çalışmalara aktif olarak katılmalarını ve akademik zorluklara çözüm üretmelerini talep etmektedir. En uygun çözümleri bulmaya yönelik olarak işbirliği içinde çalışmak onları demokratik topluma katılım için hazırlayıcı özelliğe sahiptir (Benediktsdottir, 2017).

Demokrasinin sınıfta yaşanabilmesi için sınıf ortamında, demokrasi değerlerini içeren demokratik öğrenme yaklaşımlarının kullanılması, öğrencilerin risk alabilecekleri ve öğrenme sürecine aktif olarak katılabilecekleri öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir (Subba, 2014). Demokratik anlayışa en uygun anlayış olan öğrenci merkezli anlayış; didaktik, "tepeden inme" bir anlayıştan, öğretmenin kolaylaştırıcı rol üstlendiği, öğrencilerin kendi kendine motive olan ve

bağımsız öğrenenler haline getirilmeye çalışıldığı “aşağıdan yukarıya” bir eğitim anlayışına geçişi ifade eder (Bailey ve Colley, 2015). Öğrenci merkezli pedagoji, öğretmenleri öğrenme ortamının merkezinden alarak, daha arka plana kaydıran demokratik bir yaklaşımı desteklemektedir (Moate ve Cox, 2015).

Öğrencilerin sevgi ve demokrasi değerlerine sahip olma ya da olmama durumları onların gelecekte nasıl birer birey olacaklarını belirlerken, onların mesleki, ahlaki ve toplumsal ilişkilerini de şekillendirecektir. Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çeşitli konularda sahip olduğu algılar ise, toplumsal yaşamın kalitesini belirlemekte, öğrencilerin sahip oldukları ve olacakları algıların oluşumunu da doğrudan etkilemektedir. Demokrasi ve sevgi değerlerinin gelecek nesillere aktarılabilmesi, sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli anlayışın hâkim olduğu, duyarlı, açık fikirli, sorumluluk düzeyi yüksek yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan eğitim ortamlarında mümkün olabilecektir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarının belirlenmesi ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması oldukça önemlidir.

Yukarıda yer alan problem durumu bağlamında sevgi, demokrasi ve eğitim ile ilgili kavramsal çerçeve aşağıda sunulmuştur.

### **1.1.1. Sevgi**

Bu başlık altında; dinlerde sevgi, sevginin tanımı, sevginin işlevi ile sevgi ve eğitim konularına değinilmiştir.

#### **1.1.1.1. Dinlerde Sevgi**

Bugün dünyadaki dinlerin demografik dağılımı incelendiğinde, dünya nüfusunun yarıya yakını Müslümanların, Hristiyanların ve Yahudilerin oluşturduğu görülmektedir. Dünya nüfusunun diğer yarısını ise Hint kökenli dinler olan Hinduizm, Budizm, Sihizm ve Jainizmle, Çin kökenli dinler olan Konfüçyanizm, Taoizm ve Japon kökenli Şintoizm mensupları teşkil etmektedir (Aydın, 2017).

Evrensel dinler olan İslam, Hristiyanlık, Yahudilik ve Budizm başta olmak üzere tüm bu dinlerin, insanı ve temel değerlerini korumayı ana hedef edindikleri bilinmektedir. Dinler; insanı merkeze alıp insana ait yaşam, mal, ırz, aile, inanç, düşünme gibi temel haklarını kutsal kabul ederek bunların korunmasına azami gayret gösterirler (Bilici, 2007). Tüm dinlerin öğretisinde insan sevgisi önemli bir husus olarak göze çarpar. İnsan, yeryüzünde en değerli varlıktır. Tüm ilahi dinler, insana önem verilmesini, insanların birbirini sevmesini istemiştir. Bu sevginin bir göstergesi olarak da yardımlaşmayı, dayanışmayı, fedakârlığı, paylaşmayı, insanların sıkıntı ve kederlerini giderip onları sevindirmeyi emretmiştir (Ateş, 2002). Dini geleneklerin hepsinin diğerini kabullenme, saygı ve koşulsuz sevgiyi teşvik etme konularında sergiledikleri çabaların birbirleri ile tutarlılık gösterdiği güçlü bir şekilde söylenebilir. Tüm dini geleneklerde “diğerinin iyiliği” üzerine odaklanan ve “bencil olmayan” sevginin ve merhametin önemi vurgulanmıştır (Oman, 2011).

Aşağıda, Budizm, Hristiyanlık, Yahudilik ve İslamiyet’teki sevgi anlayışı üzerinde kısaca durulmuştur.

#### **1.1.1.1.1. Budizm’de Sevgi**

*“Sevgi ve merhamet lüks değil, zorunluluktur.*

*Onlar olmaksızın insanlık hayatta kalmaz.”*

*Dalai Lama*

Budizm’de kişinin benlik duygusunu aşarak kendi endişeleriyle meşgul olmayı aşması ve başkalarına karşı koruyucu evrensel bir sevgi deneyimine sahip olması (karuna) gerektiği düşünülür (Kristeller ve Johnson, 2005). Budist geleneklerde “metta” ya da “maitri” kelimeleri koşulsuz ve serbest irade ile gerçekleşen sevgi dolu iyilik uygulamalarını ya da tüm varlıkların mutluluğunu amaçlayan güçlü niyeti ifade etmek için kullanılan kelimelerdir (Vieten, Amorok ve Schlitz, 2006).

Budizm’de sevgi ve merhamet yan yana bulunmaktadır. Bu dinde; “Tefekkür eden keşiş kalbini dolduran sevginin kuvvetini semanın bir bölgesinin üzerine salar. Aynı şekilde ikinci, üçüncü ve dördüncü semaya doğru, yukarıya ve aşağıya, enine

ve her yöne kalbini dolduran engin, sınırsız ve kötülükten arınmış sevgisinin kuvvetini bütün dünyanın üzerine salar.” sözleriyle sevginin sınırsızlığı güzel bir şekilde formüle edilmiştir (Aydın, 2017). Budizm’de sevgi ilk olarak insanın kendisine yönlendirilir, çünkü insanın kendisini derinden kabul etmesi, başkalarını derinden kabul etmesi için çok önemlidir. Öncelikle, olumlu dilekler, sevgi duyguları kişinin kendisi için istenir. Bu amaçla; “Zindelik ve mutluluk sahibi olabilir miyim?”, “Düşmanlık ve tehlikeden kurtulabilir miyim?” gibi cümleler sürekli olarak tekrarlanır. Sevgi duygusu, kişinin kendi benliğine kurulduğunda aynı dilek başkalarına doğru genişletilir (Makransky, 2012).

Budizm’in bir kolu olan Makayana’nın ruhani lideri Dalai Lama’nın “Sevgi ve merhamet lüks değil, zorunluluktur. Onlar olmaksızın insanlık hayatta kalmaz.” sözü Budizm’de sevgiye yüklenen anlamı etkili bir şekilde ifade etmektedir (Halifax, 2011). Dalai Lama’nın "Her şeyi reddedebiliriz; din, ideoloji ve tüm bilgelikleri. Ancak sevgi ve merhametin gerekliliğinden kurtulamayız" sözü de Budizm’de sevginin tüm değerlerin üstünde tutulduğunun bir göstergesidir (Makransky, 2012).

Zen Budizm’ine göre; insanlar mutlu olabilmeleri, birbirlerine sevgi duyabilmeleri için tüm yeteneklere sahiptirler, ancak çoğunlukla bu gerçeğe gözlerini kapatırlar. Zen, bir kimsenin kendi yaratılışının niteliğini görebilme sanatıdır; bağımlılıktan özgürlüğe çıkış yoludur; insanları akıllarını kaçırmaktan ve bir kötürüm, bir yarım adam olmaktan korur ve içlerindeki mutluluk ve sevgi olanaklarını ortaya çıkarır (Fromm, 1978).

#### **1.1.1.1.2. Hristiyanlıkta Sevgi**

*“Her şeyden önce birbirinizi candan sevin.*

*Çünkü sevgi birçok günahı örter.”*

*Petrus 4:8*

Hristiyanlık yapısal olarak “sevgi” dinidir ve sevgi ilkesine sürekli olarak vurgu yapar. Hristiyan geleneğinde sevgi her zaman merkezi bir anlam taşır. İnsanların birbirlerini sevmeleri, birbirlerine karşı acıma ve merhamet hisleri besleyip bağışlama duyguları içinde olmaları gerektiği vurgulanır. Hristiyan ahlakı,

sevgi ahlakıdır. Tanrı, sevgi tanrısıdır. Tanrı, insanlığı sever ve inananların da Tanrı'yı sevmesi beklenir. Hristiyanlıkta “seven, kurtaran ve bağışlayan Tanrı” düşüncesi hâkimdir (Bilici, 2007; Polat, 2011; Schnell, 2000).

Sevgi; "biriyle birlikte acı çekmek", “acılarını hissetmek”, “onun içine girmek” anlamına gelir. Ancak başka biriyle birlikte acı çekildiğinde onunla birlikte olup ona yardımcı olunabilir. Hristiyan inancına göre; Allah insanların asli günahlarına bedel Mesih'i kurban vererek, insanları sevmiş, bağışlamış ve merhamet etmiştir. İsa Mesih, sevgisi ile insanlığın günahlarını üstlenerek çarmıhta acı çekmeyi ve ölmeyi göze almıştır (Miner, Ghobary, Dowson ve Proctor, 2014; Polat, 2011; Weber, 2012).

Hristiyanlıkta ilahi ve koşulsuz, özverili ve fedakâr sevgiyi anlatan Yunan terimi “agape” kullanılır. Agape sözcüğü (Latince: caritas), insanın Tanrı'nın saf sevgisini düşmanlar da dâhil olmak üzere başkaları için kısıtsız ve koşulsuz bir şekilde göstermesini ifade eder. Yeni Ahit'te 116 defa “agape” kelimesi kullanılır. İncil, Tanrı'nın insan sevgisinden bahsederken de bu sevgiyi “agape” olarak tanımlamaktadır (Miner vd., 2014; Vieten vd., 2006). Agape; Tanrı'nın insanla olan ilişkisini, Tanrı'nın “kendi oğluna” olan sevgisini ifade eder. İncil yazarları bu kelimeyi kullanırken ona "karşılıksız aşk" anlamını da yüklemişlerdir. Bu, her zaman veren ve hiçbir zaman karşılık beklemeyen bir sevgidir. “Agape”, şartsız ve karşılık beklentisiz olup kendi kapsamı içerisinde evrenseldir. Böyle bir sevgi, birilerine özel vasıfları olduğu için verilmez. Tanrı, bireyleri iyi insanlar olduklarından dolayı değil, kendisi “sevgi” olduğu için sevmektedir. Tanrı'nın kullarına olan evrensel sevgisi, kulların faziletinden ya da liyakatinden değil, Tanrı'nın kendi doğasından kaynaklanmaktadır. Bu sevgi türü, değişken duygulara, davranışlara bağlı olmayan, hedeflediği şeyi hedeflenenden bir şey beklemeden seven bir türdür (Bilici, 2007; Hick, 1968).

Yeni Ahit'te Hz. İsa'ya On Emir'den en büyüğünün hangisi olduğu sorulduğunda; “Rabbini bütün kalbinizle, tüm ruhunuzla ve bütün zihninizle seveceksiniz. Bu ilk ve en büyük emirdir. Ve ikincisi, komşunuzu kendiniz gibi seveceksiniz. Bunlardan daha büyük bir emir yoktur” cevabını vermiştir. Daha sonra: “Benim komşum olmayan kimdir?” diye sorulduğunda Hz. İsa: “Hiç kimse” diye

cevap vermiştir. Bu diyaloglar insan ilişkilerinde sevginin önemine yapılan vurgu açısından oldukça önemlidir (Anderson, 2016; Hanayama, 2001). Hz. İsa sevginin sadece komşular ya da yakındaki kişiler için değil, tüm insanlar, hatta düşmanlar için bile geçerli olması gerektiğini ifade eder ve takipçilerine düşmanlarını sevmelerini ve onlara dua etmelerini emreder (Anderson, 2016).

### 1.1.1.1.3. Yahudilikte Sevgi

*“Öç almayacaksın, kavminin oğullarına kin tutmayacaksın  
ve komşunu kendin gibi seveceksin...”  
Levililer 19/18*

Yahudi inancına göre; Tanrı ile kulları arasındaki ilişki koşulsuz sevgiye dayanır. Tanrı'nın sevgisi şarta bağlı olsaydı, bir kişi bu şartları yerine getirmeyi başaramadığında o kişinin Tanrı'nın kabul ve sevgisine değmez olduğu anlamı çıkardı. Hâlbuki Yahudi inancına göre Tanrı; "Ne yaparsanız yapın, nasıl davranırsanız davranın, ne kadar hata yaparsanız yapın, ben sizin Tanrı'nızım ve siz de benim çocuğumsunuz. Sizi her zaman ve sonsuza kadar, derin, kalıcı, kayıtsız ve mutlak bir sevgiyle seviyorum" diyen bir Tanrı'dır (Dosick, 1995). Sabataist Yahudilerinin atalarının felsefesine göre; insanların Tanrı'ya karşı görevleri; dindarlık ve kutsallık iken, insanlara karşı olan görevleri; insan sevgisi ve adalettir (Sanders, 1992).

Yahudilikte insanı insan olduğu için sevmek Tora'nın baş tacı ettiği bir emirdir. Tevrat'ta yer alan "Komşunu da kendin gibi sev. Yabancıları sev." emri insan sevgisine verilen önemi yansıtmaktadır (Chilton ve Neusner, 1995). Yahudilerden Hassidimiler'in "Kötü ve zor anlarda dindar olan kişi, kötülüğe kötülükle mukabele etmemeli, bilakis ona kin besleyenleri ve zulmedenleri affetmelidir. Hem günahkârları da sevmelidir. Dindar kişi, Tanrı nazarında günahkâr kişinin kendisi kadar değer sahibi olduğunu kendine devamlı söylemelidir. Tanrı'nın sevdiği kişiye nasıl olur da nefret beslenebilir." sözleri tüm insanlara karşı beslenmesi gereken koşulsuz sevgiye örnek niteliğindedir (Aydın, 2017).



Yahudilikte, sevginin yalnızca sözde değil, insan yaşamının özünde de yer almasıyla sevgi bağlarının oluştuğu düşünülür. Çevresiyle kurduğu ilişkilerde dürüst olup sevilen kişi, Tanrı'nın ismini de yüceltmış olur. Tanrı da, sevgisini o kişiden eksik etmez. Yahudilikte Allah sevgisi bütün sevgilerden üstün tutulmuş olmasına rağmen Yahudilerin birbirlerini sevmeleri Allah'ı sevmekten bile daha önde tutulmuştur (Polat, 2011).

#### 1.1.1.1.4. İslam'da Sevgi

*"İman etmedikçe cennete giremezsiniz.  
Birbirinizi sevmedikçe de gerçekten iman etmiş olmazsınız."  
Hz. Muhammed (sav)*

İslam'da aşk ve sevgi, varlığın ortaya çıkışında kozmolojik bir etkiye sahiptir. İslam dininde varlığın temeli "ilk sevgi"ye (muhabbet-i asliye) dayandırılır. Ontolojik olarak, Allah'ın yarattığı ilk varlığın kendisinde sevgi ilkesini taşıdığı ve bütün kozmolojik oluşumların buna bağlı olarak meydana geldiği kabul edilir. İslam bilginleri, sevginin her türlü tecellisinin kaynağını Allah'tan aldığı altını çizmişlerdir. Mutlak varlık kendi kendisini sevdiği için âlemi meydana getirmiştir (Düzgün, 2011; Göz, 2011).

Sevgi; varlık sorusunun cevabı, mahlûkat ağacının tohumu, gönlün ölümsüz meyvesi, kişinin harcadıkça çoğalan tek sermayesidir (Akın, 2007). Sevgi; var oluşun tohumudur, çekirdeğidir, özüdür. Varlığın yaratılış hikmeti, insanın var oluş illetidir (Arslan, 2010). Bu durumu Bediüzzaman Said Nursi (2001); "Ey nefisperest nefsim, ey dünyaperest arkadaşım! Muhabbet, şu kâinatın bir sebep-i vücududur, hem şu kâinatın rabıtasıdır, hem şu kâinatın nurudur, hem hayatıdır. İnsan kâinatın en cami' bir meyvesi olduğu için, kâinatı istila edecek bir muhabbet, o meyvenin çekirdeği olan kalbine derç edilmiştir" sözleriyle açıklamıştır. "Bil ki, sevgi makamı çok şerefli bir makamdır. Gene bil ki, sevgi varoluşun aslıdır." düşüncesi de İbn Arabi'ye aittir ve o da, yaratmanın ilk amili olarak sevgiyi görmektedir (Kılıç ve Arslan, 2007).

Sevgi, yaratanın en önemli özelliklerinden biri ve canlılara verdiği çok önemli bir duygudur. Allah'ın "Vedud" (çok şefkatli, çok seven ve çok sevilen,

sevgiyi yaratan) ismi O'nun bu özelliğini açıkça ortaya koymaktadır (Önder, 2013). Âlemler genel olarak "Aşk" kanununa tabidir. İbn Sina'ya göre sevgi, madde âleminde cisimlerin birbirini cezbiyle başlar, derece derece yükselerek ruhların cazibesi halini alır ve bütün sevgiler Allah'ın tümel ve ezeli sevgisi içinde erir (Göz, 2011). Gazali ise sevgiyi; "Sevgi; kökü son derece sağlam, dalları göklere doğru yükselmiş, meyveleri gönüllerde, dilde ve organlarda görülen hoş bir ağaçtır. Bunlardan marifet ve zikir meydana gelir, organlarda kendini gösterir. Bundan da hareket ve davranışlar doğar. Böylece kalp, dil ve diğer organlarda açığa çıkan marifet, zikir ve davranışlar; dumanın ateşsiz, meyvenin ağaçsız olamayacağı gibi onların da sevgisiz olamayacağını ifade ederler ki, bunlar pek çoktur." şeklinde tanımlamıştır (Arslan, 2010).

İslam dininde korku ve güç merkezli anlayış yerine, sevgi ve irade kavramlarını merkeze alan anlayış cahil bir toplumu kısa sürede medeni bir toplum haline getirmiştir. Hz. Peygamber'de (sav) insanlara ve tüm yaratılmışa karşı derin bir sevgi ve şefkat vardır. Hz. Peygamber (sav) bu engin şefkati ve sevgisiyle cahiliye dönemini asr-ı saadet dönemine çevirmiştir (Akyol, 2012; Dikmen, 2003). Hz. Muhammed (sav) "İman etmedikçe cennete giremezsiniz. Birbirinizi sevmedikçe de gerçekten iman etmiş olamazsınız." (Müslim, "İman", 93-94) ve "Sizden biriniz kendi nefsi için istediğini, kardeşi için de istemedikçe gerçek mü'min sayılmaz." (Buhârî, "İman", 7) diyerek sevgiye verdiği önemi ve değeri açıkça belirtmiş, hatta iman etmenin insanların birbirlerini sevmeleri ile mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca Ebu Hüreyre'den rivayet edilen hadiste; "Kıyamet gününde Allah Teâlâ diyecek ki, benim şanım için birbirlerini sevenler nerede? Gölgeyden başka hiçbir gölgenin olmadığı şu günde onları gölgey altında barındıracağım." (Tirmizî, "Zühd", 53) buyrularak Yüce Yaratanın sevgiye atfettiği değer ortaya konulmuştur.

İnsanları iyiliğe, hoşgörüyeye, barışa ve sabırlı olmaya çağıran Mevlana'nın bütün insanları kucaklayan sevgisi, yerelden ulusala, ulusaldan evrensele yayılmış bir sevgidir (Kolaç, 2010). Mevlana; varlıkların özünün, yani ayan-ı sabitedeki hallerinin "aşk" olduğunu savunarak her varlığın sevgi neticesinde bir bütünlük ve birlik halinde olduğunu belirtmektedir (Kılıç ve Arslan, 2007). Mevlana'ya göre;

Allah ile insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bağ sevgidir. Mademki kâinatın yaratılışı ve devamı sevginin ürünüdür, öyleyse her insan bu sonsuz sevgiden nasibini almalıdır. Ancak bu sevgi; yaratıcıyla, kâinatla ve insanlıkla bütünleşen, hiçbir zaman azalmayan ve zedelenmeyen “hakiki bir sevgi” olmalıdır. Öncelikle yaratıcısını seven insan, bu tükenmeyen sevgi kaynağından aldığı enerjiyle bütün insanlığı sevme gücünü kendisinde bulacak, her insanda fitraten mevcut olan sevgi duygusunu olumlu yönlere kanalize edecektir (Yazoğlu, 2017). Mevlana, toplumdaki kardeşliğin oluşmasında inanç ve maneviyatın önemi üzerinde durur ve bunun oluşması için de sevgiyi esas kabul eder (Almaz, 2007). Mevlana'nın; “Sevgi ölüleri bile diriltir.” sözü tasavvufi terbiye metodunu özetleyen bir sözdür. Sevgisiz bir terbiye metodu düşünülemez. Sevgi köprüsüyle gönüller birbirine bağlanır ve bu yolla insanlar iyilik ve faydalı işler yapmada birbirleriyle yarışır (Doğan, 2014b).

Yunus'ta görülen samimi insan sevgisinin, canlı cansız bütün mahlûkatın sevilmesine yönelik derin ve samimi iştiyakın; “Elif okuduk ötürü / Pazar eyledik götürü / Yaratılmışı severiz / Yaratandan ötürü” sözünde belirtildiği gibi, eşsiz ve benzersiz olan bir yaratıcıya dayandığı görülür. Yunus'un duygu ve düşünce dünyasında kavganın yerini barış, hoşnutsuzluğun ve huzursuzluğun yerini ise derin bir sevgi ve hoşgörü almıştır. Yunus; “Gelin tanış olalım / İşi kolay kılalım / Sevelim sevilelim / Bu dünya kimseye kalmaz.” sözüyle insanların bu dünyaya geliş nedeninin kavga ve kötülük değil, sevmek, sevilme ve hoşgörü olduğunu belirtmiştir (Araz, 2007). Kavgayı değil, gönül adamı olmayı tercih eden, dünyaya kavga etmek için değil, sevmek ve sevilme için geldiğine inanan Yunus, görevinin gönül yapmak olduğunu, “Ben gelmedim kavga için / Benim işim sevgi için / Dost'un evi gönüllerdir / Gönüller yapmağa geldim” dizeleriyle etkili bir biçimde dile getirmiştir (Müftüoğlu, 2011; Sevgi, 2012).

İslam tasavvufunda; zikirle, ibadetle, hizmetle bir mertebeye ulaşmak değil, kâmil bir mürşidin gönlüne girmek ve “hiç” olmaya çalışmak esastır. Tasavvuf; gönlü mâsivâdan pâk etmek, kemâle ermek ve ihsan edilen insan olabilmektir. Tasavvuf; hiçbir fark gözetmeksizin insanlar ile sevgi ve kardeşlik duygusunu geliştirme çabasıdır (Bektaş, 2017). Nasiruddin Tusi'ye göre; var olanların ayakta durması ve kâinatın düzeni sevgiyledir. İnsanların “adalet” erdemini elde etme

mecburiyeti, “sevgi” şerefinin kaybedilmesi yüzündendir. Çünkü eğer insanlar, karşılıklı ilişkilerinde birbirlerine sevgiyle davranırlarsa ve birbirlerine insafly olurlarsa, muhalefet ortadan kalkarak düzen meydana gelecektir (Bulut, 2011).

Alevilik-Bektaşılık de insan sevgisi temeli üzerine kurulmuştur. “Yolumuz, ilim, irfan ve insanlık sevgisi üzerine kurulmuştur” diyen ve insanları iyi, doğru, sevgi kavramlarıyla yetiştiren ve yönlendirmeye çalışan Hacı Bektaş Veli'nin felsefesinde savaş, kin, öldürme, kıyım ve zulüm bulunmamaktadır. İnanç ve düşünce ayrılığı gözetmeden bütün insanlığın sevgiyle kucaklanmasını amaç edinmiştir. İyilik ile yalan/kötülük karşı karşıyadır. İyilik, sürekli olarak üstünlük kazanır. İyiliğin özünde ise insan sevgisi saklıdır (Aktaş, 2000; Gülçiçek, 2003).

#### 1.1.1.2. Sevginin Tanımı

*“Sevgi şifadır, sevgi güçtür, sevgi değişimin mührüdür.”*

*Mevlana*

Farklı ilimler sevgi kavramını kendi bakış açılarına göre farklı şekillerde tarif etmeye çalışırlar. Sevgi kavramı, edebiyat, teoloji, felsefe, psikoloji ve sosyoloji de dâhil olmak üzere farklı disiplinlerde tarih boyunca incelenmiş ve yazılmıştır (Hill, 2002). Mesela edebiyatta sevgi, en güzel şiirlerin yazılmasındaki yegâne güç olarak tarif edilir. Ortaçağ Avrupa tıbbına göre sevgi ve aşk bir çeşit hastalıktır. Teoloji ilmine göre sevgi, Allah'a yakınlaşma ve O'nu anlamamanın en güzel yoludur. Felsefeye göre ise, sevgi ve aşk mükemmel olmayanın mükemmelliğe yükselme gayretidir (Kayadibi, 2002). İlk çağ filozoflarının çoğunun sadece bedeni bir istek olarak ele almalarına karşın, Sokrates, Platon, Aristoteles ve Plotinus gibi filozoflar, sevgiyi en yüce ve en üstün duygu olarak nitelendirmişlerdir (Sayar, 2010).

Allah sevgisi, insan sevgisi, bilim sevgisi, vatan sevgisi, ana-baba sevgisi, evlat sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi gibi pek çok sevgi türünü birbirine bağlayan üretken kök, ortak temel katman, sevme ediminin kendisidir (Özen ve Gülaçtı, 2010). Sevgi, sevenin sevdiğine karşı beslediği duygu ve sıcaklıktır. Kalbin, nesnelere ve şekillerin güzelliğine karşı meyletmesi ve elinde olmadan ona doğru akmasıdır (Kayadibi, 2002). Sevgi; merkezkaçtır, nesneye doğru gerçek bir

ilerleyiştir, sürekli ve akışkandır (Gasset, 1995). Onun doğal hali ölçü ve kıyas değil, büyüme ve yayılmadır. Hiçbir şey beklemeden karşılıksız olarak verildiğinde, sevgi genişler, yayılır, birleşir ve çoğalır. Sevgi, hiç soru sormaz. Sevgi, korkudan özgürleşmektir (Jampolsky, 1995). Rus romancı Dostoyevski'nin; “Allah'ın bütün yaratıklarını sev; çöllerini ve her kum zerresini sev; her yaprağını sev ve Allah'ın ışığının her huzmesini sev; hayvanları sev; bitkileri sev; tabiatı sev. Bu sevgiyi bir defa içine yerleştirebilersen, O'nu her gün daha iyi anlayacak, her şeyi kaplayan bir sevgi ile bütün dünyayı seveceksin” sözleri de bu durumu tablolaştırılacak bir kıymete sahiptir (Harmandar, Bayrakçeken, Seçen ve Gürses, 1997).

Tarhan (2010) sevgiyi; “Sevgi, insanları birbirlerine yakınlaştıran 'görünmez bağ' denilebilecek bir duygudur. Nasıl ki, atomun içinde nötron, proton ve elektron varsa ve bunları birbirine bağlayan şey çekim kuvveti ise; canlılar arasında çekimi sağlayan şey de sevgi duygusudur. Eskilerin kuvve-i cazibe dedikleri şeydir bu” sözleriyle tarif etmiştir. Sevgi, uzak yakın fark etmeden tüm insanlara karşı, özellikle ihtiyaç duyduklarında, önemsemek, ilgilenmek, duyarlı olmak, desteklemek, yardım etmek ve anlamak gibi duyguları, bilişleri ve davranışları da içeren bir tutumdur (Sprecher ve Fehr, 2005). Sevgi, sevdiğimiz şeyin yaşaması ve gelişmesi için duyduğumuz etkin ilgidir. Bu etkin ilginin olmadığı yerde sevgi de yoktur (Fromm, 2011). Adler, insanlarla içtenlikle ilgilenme eğiliminin insanın yapısında olduğunu, olumsuz koşulların ve yanlış öğrenmelerin, insana verilen bu eğilimin etkinlik kazanmasını engellediğini düşünmektedir (Özen ve Gülaçtı, 2010).

Sevgi üzerine çalışan akademisyenler “sevgi” sözcüğünün ne anlama geldiğinin ve bu kelimeyi kullanan insanlar tarafından hangi duygu ve deneyimlerini ifade etmek için kullanıldığının oldukça belirsiz olduğunu ifade etmektedirler (Hill, 2002; Reis, Maniaci ve Rogge, 2014). Çoğu bilim insanı, iki çeşit sevgi türünden bahsederler. Bu iki sevgi türü; “tutkulu/romantik sevgi” (passionate love) ve “ön yargısız/koşulsuz sevgi” (compassionate/unconditional love) olarak adlandırılır (Berscheid, 2010; Fehr ve Russell, 1991; Fehr ve Sprecher, 2009; Hatfield ve Rapson, 1994; Hill, 2002; Kristeller ve Johnson, 2005; Raffagnino ve Puddu, 2018; Sprecher ve Fehr, 2005).

Tutkulu/romantik sevgi; başka biriyle birlikte olmaya yoğun özlem duyma, birlikteyken tamamlanmışlık ve coşku, ayrılık zamanlarında boşluk, kaygı ve endişe içinde olma gibi duyguları içeren karmaşık değerlendirmeler, takdirler, öznel duygular, ifadeler, fizyolojik eylemler içeren bir süreçtir (Hatfield ve Rapson, 1994). Aşk/hoşlanma; “olumlu değerlendirme” ve “benzerlik” unsurlarını içinde barındırır (Özen ve Gülaçtı, 2010). Aşk geçicidir, kültüre göre şekil alır ve sınırlı bir doğaya sahiptir. Aşkın zamanla bitmesi ya da sevgi, öfke ya da nefret gibi başka duygulara dönüşmesi muhtemeldir (Atak ve Taştan, 2012). Romantik sevgi birçok şekilde ifade edilebilir. Bazı insanlar güzel sözler söyleyerek, bazıları hediye vererek, şiir yazarak/okuyarak, çiçek alarak sevgilerini ifade ederler. Bazıları ise severler ancak ifade edemezler. Beklenti aşkın/romantik sevginin doğal bir bileşenidir. Bu beklentiler yerine getirildiğinde aşk daha da gelişir. Ancak yerine getirilmediğinde hayal kırıklığı ve öfke ortaya çıkar (Kokab ve Ajmal, 2012).

Ön yargısız/koşulsuz sevgi ise; “diğer” merkezli, diğerlerinin iyiliği üzerine odaklanan, şefkat ve merhamet gibi duyguları da içinde barındıran sevgi türüdür. Sosyal bilimciler literatürde koşulsuz sevgiye benzer şekilde yer alan; “empati/empathy”, “merhamet/agape”, “fedakârlık/altruism”, “bağışlama/forgiveness”, “romantik sevgi/romantic love”, “ebeveyn sevgisi/parental love”, “arkadaş sevgisi/friendship”, “bağlılık/connectedness”, “sosyal destek/social support” gibi kavramların ön yargısız ve koşulsuz sevginin bazı unsurlarını bünyelerinde barındırdığını, bununla birlikte hiçbirinin koşulsuz ve ön yargısız sevginin kavramsal zenginliğini tek başlarına ve tam anlamıyla açıklamak için yeterli gelmediğini belirtmektedirler (Fehr ve Sprecher, 2009; Hill, 2002; Kristeller ve Johnson, 2005; Oman, 2011). Türkiye’de yapılan bazı akademik araştırmalarda ise bu kavramın “duyarlı sevgi” olarak yer aldığı görülmektedir (Akın ve Eker, 2012; Eker, 2011; Öner, 2017; Özbey ve Sarıçam, 2019). Bu araştırma kapsamında ise “koşulsuz sevgi” kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Nasiruddin Tusi’ye göre insanların sevme amaçlarını; “lezzet/haz”, “yarar/menfaat” ve “iyilik/erdem” olmak üzere üç itici güç oluşmaktadır. Lezzet/haz çabuk ortaya çıkıp çabuk kaybolan bir sevgi nedeni iken; yarar/menfaat geç ortaya çıkan ve çabuk kaybolan; iyilik/erdem ise çabuk ortaya çıkan ve geç kaybolan bir

sevgi nedenidir. Romantik sevginin ya da şehvetin yol açtığı lezzet/haz kısa süre sonra kaybolduğu için ona bağlı sevgi de çabucak kaybolur. Haz yerini mutsuzluğa, sevgi ise ilgisizliğe bırakır. Yarar/menfaat beklentisine dayalı sevgi, yararın kalıcılığına bağlı olarak uzun ya da kısa ömürlü olur. Eğer insanlar lezzet/haz veya yarar/menfaat sevgisi etrafında toplanıyorlarsa, buradan ortaya çıkan birliktelik erdemlere ve hikmete yönelmeyecek, insanlar bu faydaları elde ettikten sonra dağılacaktır. İyilik/erdem merkezli yani koşulsuz sevgi ise değişmeyen, azalmayan ve yok olmayan bir sevgi türüdür (Akyol, 2012; Demirkol, 2015).

Toyotome (1961) de üç çeşit sevgi türü olduğundan bahseder. Bunlardan ilki “eğer” türü sevgidir. Bu sevgi türünde belirli şartlar yerine getirildiğinde karşıdaki kişiye sevgi gösterilir. Bir diğeri “çünkü” tarzı sevgidir. Bu tür sevgide kişi sahip olduğu bir şey, yaptığı ya da yapmadığı bir şey nedeniyle sevilir. Diğer bir tür sevgi ise “rağmen” türü sevgidir. Bu sevgi türünde kişinin her ne olursa olsun, her ne yaparsa yapsın sevmeye layık olduğu düşünülür. Bu sevgi türü koşulsuz ve ön yargısız sevgi olarak da adlandırılabilir. Sayar (2009)’ın İbn Hazm'a ait “Güvercin Gerdanlığı” adlı eserinden aktardığı şu sözler koşulsuz sevgiyi çok güzel anlatmaktadır: "Nedenlere dayalı bütün sevgi türlerinin nedenleri yok olunca kendileri de yok olur. Nedenleri artınca sevgiler de artar; nedenler küçülünce sevgiler de küçülür; nedenler yaklaştıkça sevgiler de sığlaşır ve yoğunlaşır. Nedenler uzaklaştıkça sevgiler de çözülür ve dağılır. Ruhu kucaklayan gerçek sevgi bu kuralın dışındadır kuşkusuz. Bu tür sevgi ancak ölümle sona erebilir".

Koşulsuz ve ön yargısız sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür (Adana, Arslantaş ve Şahbaz, 2012). Karşılık veya ödül beklentisi olmadan başkalarının iyi olma durumunu önde tutan, hiçbir mecburiyet altında kalmadan kişinin hür iradesi ile meydana gelen, almaktan çok vermeye odaklanan, kişileri ön yargısız şekilde anlamayı, oldukları gibi koşulsuz şekilde kabul etmeyi içeren fedakâr, şefkatli, açık ve duyarlı bir sevgi türüdür (Regan, 2016; Reis vd., 2014; Underwood, 2002). Daha mutlu, daha doyurucu bir yaşam sürdürme ve sağlıklı bir benlik saygısı oluşturma yolunda, diğerlerini yargılama alışkanlığı geride bırakılması gereken toksik bir alışkanlıktır. Koşulsuz sevgi, hayat yolculuğu sırasında herkesin kendi benzersiz savaşını vermekte olduğu

ve kişilerin nelerle uğraştıkları ile ilgili diğerlerinin fikir sahibi olamayacağı, bu nedenle kişileri yargılamadan ve beklentiler içinde olmadan kabul etmek gerektiği fikri üzerine kuruludur (Reklau, 2018).

Özgeci karakter geliştirmek nefsi bencillikten korumakla mümkündür (Sancaklı, 2006). Koşulsuz sevgi ve şefkat Allah'a duyulan sevginin yansıması olarak kabul edilir ve sevgi bencilliği aşmanın bir aracı olarak görülür (Rashedi, Plante ve Callister, 2015). Allah'a olan sevgi (muhabbetullah) Yunus misali; "Cennet cennet dedikleri, birkaç melek birkaç huri/İsteyene ver anları, bana seni gerek seni" şeklinde, cennet ve içindekiler de dâhil olmak üzere hiçbir karşılık beklemezsiniz var olan/olması gereken bir sevgidir (Kasım, 2016). İnsanlara duyulan sevgi de bu sevginin yansımasıdır. Yaratılmış her şey Allah'ın güzel sıfatlarının küçük birer ayinesi oldukları için sevmeyi hak ederler. İnsanın sevgiyle yaklaşması ve muamele etmesi gereken varlıkların başında diğer insanlar gelmektedir. Ancak insanın sevgisi sadece diğer insanlara yönelmekle kalmamalı, tüm varlıkları kapsayacak nitelikte genişlemelidir (Ekici, 2006). "Kâinatın yaratılışı ve devamı sevginin ürünüdür, öyleyse her insan bu sonsuz sevgiden nasibini almalıdır" düşüncesinden hareketle Mevlânâ da, her insanın sevgi dairesine dâhil olması gerektiğini belirtir (H. Kurt, 2007). Ünlü şair Cibrân da Allah'ın insana sevgi nedeniyle ruh vermiş olduğunu keşfetmiş ve "Sevgi olmasaydı hiçbir şey var olmazdı" demiştir. Cibrân'a göre sevgi her varlığa aynı şekilde bahşedilmiştir. Sevgi bütün varlıkların aynı özden olduğu inancına dayanan ve bütün varlıkları kapsayan çok geniş boyutlu bir duyustur. Sevgi, insanı mutlak hakikate ulaştıran en sağlam yoldur (Şimşek, 2012).

Sürekli karşılık bekleyen ego, kişiyi mutlu olmak için bir şeylere ihtiyacı olduğuna, bu ihtiyaçlarının da ilişki içinde olduğu diğer kişiler tarafından karşılanması gerektiğine inandırmaya çalışır. Hâlbuki ihtiyaç duyulduğu düşünülen şeylerin bir kısmı dışarıdan sağlansa bile, tamamı sağlanamaz ve kişi tatmin duygusunu hiç yaşayamaz. Çünkü egonun ihtiyacı olduğuna inandığı şeylerin bir sonu yoktur (Lake, 2011). Koşulsuz sevginin yasası ise; "sevgi sensin", "başkalarını severek kim olduğunu öğrenirsin" der. Bu sevgi, karşılıklı tepkiler üzerine kurulu değildir, hiçbir kişisel kar amacı gütmeyen, pazarlığa dayanmaz ve sevgiye kimin karşılık verdiğini ya da vermediğini takip etmez. Gerçek olan, hiçbir şey beklemeden



başka birini bütünüyle sevmektir. Bencil olmayan ve sınırsız olan bu sevgi; hayatın asıl amacını, hayatın anlam ve haysiyetinin kaynağını, insanın benlik saygısının ve mutluluğunun temelini oluşturur. Ancak, tüm bu ikincil etmenleri bir kenarda bırakarak öncelikle sevilenin iyiliğini istemeyi gerektirir. Kişinin başkaları tarafından arzularının tatmin edilmesini beklemesi, çoğu zaman kaçınılmaz olarak hayal kırıklığına uğramasına, tuzağa düşürülmüş ya da reddedilmiş hissetmesine neden olur. Ancak insanları ona bir şey vermelerine ya da değişmelerine gerek duymadan sevebildiğinde, kişi gerçek sevgiye ulaştığını görecektir (Jampolsky, 1995; Post, 2003).

Tüm bu söylenenler ışığında koşulsuz sevgi şu şekilde tarif edilebilir: Fedakârlık, şefkat ve merhamet gibi duyguları da içinde barındıran koşulsuz sevgi; birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul etmeyi, kişiyi değişmesine gerek duymadan, ön yargısız şekilde anlamayı, olduğu gibi koşulsuz şekilde bütünüyle kabul etmeyi içerir. Var oluş illeti sevgi olan insan öncelikle yaratıcısını sevecek, daha sonra bu sevgi duygusunu karşılığında hiçbir şey beklemeden, kimin karşılık verdiğini ya da vermediğini takip etmeden, hiçbir kişisel kar amacı gütmeyen, diğer insanlara ve tüm yaratılmışa yöneltecektir.

### 1.1.1.3. Sevginin İşlevi

*“Bütün evreni seven bir insan, bütün dünyada özgürdür.*

*Dünyadan nefret eden, kölelerin en büyüğüdür.”*

*Sorokin*

İnsan yapısında sevgi alanı kadar az araştırılmış bir başka alan yoktur. Ne kadar hayati bir öneme sahip olursa olsun, konu sevgi olunca araştırmaların bilimselliğini ve ciddiyetini kaybedeceği gibi bir kaygı hâkim olmaktadır. Hâlbuki insanın varlığına anlam veren ve yaradılışın merkezinde yer alan sevgi; pedagojik, siyasi ve bilimsel çabalar başta olmak üzere, her türlü çaba, etkinlik ve hedeflerin merkezinde olmak zorundadır (Ergen, 2006; Özen ve Gülaçtı, 2010). Sevginin faydaları; kişisel ve toplumsal olmak üzere iki yönden ele alınmış olup aşağıda açıklanmıştır.

### 1.1.1.3.1. Sevginin Kişisel İşlevleri

Diğer insanlara ön yargısız ve koşulsuz sevgi hissetmek, bireylerin kişiliğine olumlu faydalar sağlamaktadır. Sevgi, psikolojik ve sosyolojik bir ihtiyaçtır. İnsan sevgisiz yaşayamaz, yaşaması düşünülemez bile. Her insan bir başkasını sevmeye ve bir başkası tarafından da sevmeye muhtaç yaratılmıştır. Başkalarını koşulsuz sevemeyen kişiler aslında kendilerini de koşulsuz sevememektedirler. Sevgi ihtiyacı karşılanmayan bireyler kendilerini gerçekleştiremeyecekler, sevmeyen kişiler sevmeyi bilemeyecek ve sevmeyi bilemeyen kişiler de karşısındakine sevgi gösteremeyeceklerdir (Türkoğlu, Tofur ve Cansoy, 2012). Çocukluk çağında ebeveynleriyle ilişkilerinde problem yaşayan kişiler, sevgi eksikliğinden dolayı çocuklukta öğrendikleri işlevsiz ilişki modelin aynısını yetişkinlik döneminde de yeniden üretme eğiliminde olacaklardır (Tavormina, 2014).

Sevgi, bir dış neden fikri ile birlikte meydana gelen yoğun bir sevinçtir. Tersini de bir dış neden fikri ile olan üzüntüden başka bir şey değildir. Ancak biri yaşama göre aktif iken, öteki pasif ve yok edici durumdadır. Spinoza'ya göre; gerçek mutluluğa erişmemizi engelleyen sebep, kalıcı olmayan şeylere bağlanmamız ve bunlara sıkı sıkıya tutunmamızdır. Şayet insanlar değişmeye mahkûm şeylere, körü körüne bu kadar zihinsel bağımlılıkla bağımlı olmasalardı bunca korku, kıskançlık, kin, nefret, haset ve öfke gibi zihinsel rahatsızlıklar da asla yaşanmazdı (Özgen, 2013). İnsanoğlu tüm dikkatini ve meşguliyetini vücudu üzerine değil de, kendi içinde yer alan cömert, koşulsuz ve sınırsız bir sevgi üzerine odakladığında, kendi içinde yatan derin ve mutlu öz benliğini keşfederek haysiyet ve mutluluk içinde yaşayabilir. Bu sevgi olmadan insan ne yaparsa yapsın fakirlikten kurtulamaz (B. Post, 2010). İnsanlar “karşılık beklemeden verebilmek” yolu ile manevi tatmin sağlamaktadır. Uzun vadede mutluluğun oluşumu diğer insanlarla iyi ve sevgi dolu ilişkiler kurmak yoluyla mümkündür (Bal ve Topuz, 2015).

Sevgi ve sağlık birbiriyle oldukça ilişkili iki kavram olup sevgi, sağlık ve yaşam için enerji ve güç sağlayarak hayata yeni bir ışık getirir (Hemberg, Eriksson ve Nystrom, 2017). “Kendini sevme”, “başkalarını sevme” ve “başkalarından sevgi alma” tutumları birbiri ile bağlantılı olup tümü kendini eleştirme, güvensiz bağlanma, depresyon, endişe ve stres gibi durumlarla ilişkilidir (Gilbert, McEwan,

Matos ve Rivis, 2011). Bireyler, olumlu sosyal duygu ve davranışlar gösterdiğinde, öz saygılarında ve ruhsal durumlarında pozitif yönde iyileşme olacaktır (Akın ve Eker, 2012). Varlığın hamurunda olan sevgi; bireyin dünyayı bir ıstırap/şekavet/sefalet/trajedi alanı değil de bir saadet alanı olarak görmesine imkân sağlayacaktır (Düzgün, 2011).

### 1.1.1.3.2. Sevginin Toplumsal İşlevleri

Toplumda, ailede, evliliklerde ve dostluklarda her geçen gün iletişim, empati ve sevgi yönünde bozulmalar ortaya çıkmakta, ilişkilerde bazı noktalarda tıkanmalar yaşandığı görülmekte ve insanlar bu sorunlara nasıl çözüm bulacakları konusunda problem yaşamaktadırlar (Ladner, 2003). Günümüz insanların bireysel ve sosyal hayatta karşılaştıkları problemlerde “sevgi eksikliği” temel bir unsurdur. Toplumlarda görülen şiddet, nefret, korku, açlık ve sefalet gibi olumsuzluklar sevginin yokluğundan kaynaklanmaktadır (Ekici, 2006).

Sevgi; gönülleri birbirine yaklaştırarak kişiler arasında bir uyum ortaya çıkarırken; nefret; uyumsuzluğa, nefret edilen nesneden fizik ötesi ve mutlak bir uzaklaşmaya yol açmaktadır. Sevgi; uzaktan olsun, yakından olsun yüceltici, övücü, olumlayıcı, okşayıcı bir tutum içinde iken, nefret; zedeleyici, kızgın sam yeli gibi kavurucu, iyice aşındırıcı ve yok edici özelliindedir (Gasset, 1995). Sevginin olmadığı yerde kin, nefret ve düşmanlık boy gösterir. Kin ve nefreti besleyen birçok etken vardır, ama bunlar içinde en önemlisi bencilliktir. Açgözlülük ve kıskançlık gibi diğer kötü huylar da sevginin yerini alan kin ve nefreti alevlendirir. Erdemlerin birbirini beslediği gibi kötü huylar da birbirini besler. Sosyal barış, birlik, kardeşlik ve mutluluğun biricik kaynağı ise sevgidir (Demirkol, 2015).

Bireyselliği merkeze alan benmerkezci yaklaşımların ötesinde, birlikte yaşama kültürünü geliştirmek, bunu da herhangi bir zorunluluğa değil de sevgi ve ortak yaşam iradesine dayandırmak insanlığa büyük katkılar sağlayacaktır. Kendini ve diğer tüm insanları seven kişilerin sağlıklı insanlar olduğunu, böyle insanlardan oluşan toplumun da sağlıklı bir toplum olabileceğini söylemek mümkündür (Akın ve Eker, 2012; Akyol, 2012; Çelikkaya, 1996). Koşulsuz sevgi kişileri tüm insanlığı ilgilendiren olumlu sosyal davranışlara yönlendirir. Sevgi, insanın hem cinsleriyle

kaynaşmasının en önemli unsuru olup toplumsal hayatın gelişip güçlenmesinin de vazgeçilmez şartıdır. Sevgi, toplumsal yapı içinde parçalanmayı, ayrılığı dolayısıyla bireyciliği ve bencilliği önleyici rolüyle önemli bir işleve sahiptir (Akın, 2007; Düzgün, 2011; Sprecher ve Fehr, 2005).

Bir annenin çocuğuna olan sevgisi de paha biçilmez, koşulsuz ve asla ölmeyen bir sevgidir. Ona sahip olmak, onu hak etmek için bir uğraş gerektirmez (Fromm, 2011). Annenin sevgisi evlatlarının sadece çocukluk yıllarında değil, evden çıktıkları ve evlendiklerinde dahi çok güçlü bir bağ olarak devam eder (Manap, Idris, Abu Zahrin ve Ali, 2015). Anne sevgisi mutluluktur, barıştır. Aile yaşamında, okulunda, çevresinde sevgi gören bireyler sosyal yaşamlarında da sevgiye önem vererek, sevgi ortamları oluşturmaya çalışacaklardır. Ancak bu yolla kişilerin nemelazımcılıktan kurtulmaları, sorumluluk bilinçlerinin gelişmesi ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşmaya başlayabilmeleri mümkün olacaktır (Özmen, 1999). Yabancılar ve insanlık için daha fazla koşulsuz sevgi besleyen kişiler grup içi ilişkilerde daha sosyal, daha yardımsever, daha empatik davranışlar sergilerken, gruplar arası ilişkiler bağlamında da, daha olumlu tutumlar sergileyecek ve grup dışı kişilere daha yardımsever, daha empatik ve daha merhametli bir perspektiften yaklaşacaklardır (Welker, Slatcher, Baker ve Aron, 2014).

Ön yargısız ve koşulsuz sevginin evliliklere de olgun bir farkındalık ve anlayış getirdiği görülmektedir. Kendi ihtiyaçlarının önüne diğerinin ihtiyaçlarını koyacak kadar eşe değer veren, sevecen ve fedakâr bir ilişki tarzını meydan getirir. Koşulsuz sevgi özveriye dayalıdır, ancak kişinin kendisi için daha üst düzeyde ödüllendiricidir. Yani eşler diğerine koşulsuz bir şekilde sevgi ve değer verdiklerinde kendileri de büyük bir mutluluk ve tatmin duygusu yaşayacaklardır (Neff ve Karney, 2009).

#### **1.1.1.4. Sevgi ve Değerler**

Sevgi ve insanlarla içtenlikle ilgilenme eğilimi olumsuz koşullar ve yanlış öğrenmeler olmadığı sürece insanın yapısında yer alır. İnsan uygun koşullar içinde yaşadığı takdirde dost ve yapıcı eğilimlere sahiptir (Özen ve Gülaçtı, 2010). Yaş, cinsiyet, etnik grup, zekâ, zihinsel sağlık veya içinde yaşadıkları tarihsel

dönemden bağımsız olarak tüm insanlar sevgi duygusuna sahiptirler (Hatfield, 1988). Gazali'ye göre sevgi ancak marifet ve idrak ile mümkün olabilir. Yani kişi neyi sevdiğini, neden sevdiğini bilip onu ancak bütün boyutlarıyla ve derinlemesine anladığında gerçek sevgiden söz edilebilir (Karacoşkun, 2014).

Bütün olumlu şeyler gücünü "sevgi"den alır. Sevgi; “bireyin diğerini hoşgörü ve anlayışla karşılaşmasına temel olan ahlaki bir yeterlilik” olarak tanımlanabilir. Sevgi; fedakârlık, şefkat, paylaşma, iyilik, merhamet gibi birçok duygu ve faaliyeti de beraberinde getirir. Sevgi, toplumun beklentilerine ve standartlarına uymasalar bile insanların şefkatle muamele görmeye değer olduklarını düşünmeyi gerektirir. İyilik, dostluk, kardeşlik ve dayanışma sevginin toplumsal yansımalarıdır (Düzgün, 2011; Türk, 2014; Thrana, 2016).

Koşulsuz sevgi; "birlikte olmak", "birlikte acı çekmek", "başkasının durumuna girmek” ve “paylaşmak" anlamlarını barındırır. Merhametten daha güçlüdür ve araya mesafe koyan soyut bir endişeden farklı olarak “yakın ilgi” ve “eylem” gerektirir (Brown, 2018). Romantik sevgi daha çok fiziki yakınlığa odaklanırken koşulsuz sevgi daha çok; teselli, kabul, empati, dinleme, anlama, koruma, ilgilenme, düşünceleri ve duyguları paylaşma gibi faaliyetlere odaklanır (Karandashev ve Clapp, 2016). Sevgi tahammüle değil, kişiyi bütünüyle kabul etmeye dayanır. Hoşgörünün ve sevginin insandaki yeri kalptir, gönüldür. Gönülden gelen bir şeyde ise katlanma ve zorlanma diye bir şey olmaz (Aslan, 2001). Tahammülün olduğu yerde kendiliğinden duygular, içtenlik zayıflar ve dinginliğin altında öfke birikir (Atasü, 1995).

Koşulsuz sevgi tüm insanları kapsayan ve kendinden fedakârlık etmeyi gerektiren bir sevgi türüdür (Sprecher & Fehr, 2005). Diğerleri için fedakârlık yapmayı, bir başkasının iyiliği için kendi iyiliğini feda etmeyi, kişinin kendisi dışına adım atmasını ve “ben” ile “diğeri”nin arasındaki sınırları bulanıklaştırmasını gerektirir (Glass-Coffin, 2006). Ancak diğer yandan koşulsuz sevgi bir şeylerden ödün vermeyi, kendi isteklerini feda etmeyi değil, karşıdakini olduğu şekilde kabullenmeyi ve “birlik” olmayı gerektirir. Bu asla fedakârlığın gerçekleşmeyeceği anlamına gelmez. Ancak genellikle romantik sevgide fedakârlık vurgusu hâkimken, koşulsuz sevgi daha az fedakârlık ve daha fazla uzlaşma gerektirir (Welwood, 1985).

Güven ve sadakat sevgi ile ilişkili önemli değerlerdir. Ancak “Bu kişiye güvenebilir miyim?”, “Bu ilişki ihtiyaçlarımı karşılar mı?” gibi sorular sevgiye koşullar konulmasına yol açar (Welwood, 1985). Kişi sevdiğini kontrol etmeye, ele geçirmeye ve kendisine ait yapmaya çalışıldığında bu durum onu kaybetme korkusu içine sürükleyecek ve o andan itibaren de sevgi yitirmeye başlanacaktır (S. Post, 2010).

Sevgi ve saygı birbirini tamamlayan iki kavramdır. Ancak sevgi, saygı için temel oluşturur. Sevgi; “katlanma” anlamına gelen saygıdan ziyade “benimseme, kabullenme, anlama, değer verme, hoşgörü gösterme” kavramları ile daha yakından ilişkilidir. Sevgi; saygıdan ziyade samimiyet ve ihlastır. Sevgisiz saygı aldatmaca ve riya içerir. Sevgiye bağlı olan iç kaynaklı saygı sağlıklı, korku ve endişeye dayalı dış kaynaklı saygı ise sağlıklı bir saygı tipidir (Elgin, 2015; Şentürk, 2008). Kişilerin birbirlerine duydukları sevginin miktarı arttıkça, birbirlerine duydukları güven, beğenme ve saygı da artacaktır (Regan, 2009).

Sevgide amaç salt olarak mutluluk değildir. Mutluluk veren her şey her zaman hakikat değildir. Zihin hakikat açısından yanıltmış bile olsa kendisini sadece o anda hissettiği hazla mutlu olarak değerlendirebilir. Koşulların hakikatının önemi gözden kaçırılarak zihnin hakikatine odaklanılmamalı, nereden, nasıl gelirse gelsin, sahip olunan koşulların ruhta bıraktığı izin peşine düşülmemelidir (Özgen, 2005). Çünkü tek başına mutluluk, kalıcı olmadığı gibi başka erdemlere de kaynaklık edemeyen kısır bir haldir (Düzgün, 2011).

Sevgi ile ilişkisi kurulan bir diğer değer kıskançlıktır. Kıskançlık, bireyin dünyaya dair algısını bozan, etrafındakilerle ilişkilerinde sıkıntı oluşturan bir duygudur. Kıskançlığın bir türü; “başka bir bireyin sahip olduğu bir şeyi elde etme isteği” olarak tanımlanırken, sevgi ile ilişkisi kurulan diğer türde ise birey; “sahip olduğu bir kişiyi/arkadaşı/sevgiliyi üçüncü bir kişi nedeniyle kaybetme” korkusu yaşar (Blomquist, 2016). Kıskanmanın makul olduğu ve sevginin bir göstergesi olduğuna ilişkin algının tersine aslında kıskançlık durumunda hissedilen duygu sevgiden çok öz güven eksikliği sonucu oluşan korku ve endişedir. Böyle bir durumda kişi sevdiği kişinin diğer ilişkilerinin mevcut dostluklarını tehdit ettiğini düşünür (Massey, 2018). İyi yönetilmediğinde kıskançlık duygusunun giderek

güçlenmesi, iyi duyguların yerini alması, kıskançlık duyulan kişiye, yakın çevresindekilere, hatta kişinin kendi kendisine zarar verebilecek boyutlara ulaşması beklenebilir (Er ve Sarıçam, 2016).

#### 1.1.1.5. Sevgi ve Eğitim

*“Eksik olan sevgidir. Okullarımız, çocuklarımızı geliştirmeyen, yaratıcılık ve sevinci yok eden, özensiz ve sıkıcı yerlerdir.”*

*Silberman*

Modern eğitim sistemlerinin söylemlerini oluşturan; bireyselleştirilmiş öğrenme, işbirlikli öğrenme, sürdürülebilirlik gibi kelimeler ne kadar fazlaca kullanılıyor olsalar da, bu eğitim paradigmasını yürüten öğretmenler, okul liderleri, eğitim koçları ve danışmanlar halen bu konuda yeterli gelişimi gösterememişlerdir (McGurgen, 2017). Günümüzde hayatın her alanında yaşanan yarışmacı ortam okullarımızda da kendini hissettirmektedir. Rekabete dayalı okul ortamlarında akademik standartların yükseltilmesi eğitimin en önemli konusu haline gelmiştir (Türkoğlu vd., 2012). Hâlbuki eğitim bir anlamda “gerçeği araştırma” ve “kişilik oluşturma” sürecidir. Bu süreç, insanın bilişsel ve duygusal varlığını, diğer bir deyişle, insanın zihnini olduğu kadar, kalbini de kültürleyen bir süreçtir (Alkan, 1980).

Pestalozzi; “Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz” diyor. Pestalozzi gibi eğitimde sevginin gücüne tamamen inanan Tolstoy da, "Sevgi insan hayatının iç yasadır ve insanoğlunun tabi olarak arzu ettiği mutluluğa ulaşmasının yegâne vasıtasıdır." diyerek bu inancını dile getirir (Kayadibi, 2002). Silberman, “Sınıfta Bunalım” adlı kitabında “Eksik olan sevgidir. Okullarımız, çocuklarımızı geliştirmeyen, yaratıcılık ve sevinci yok eden, özensiz ve sıkıcı yerlerdir.” demektedir (Türkoğlu vd., 2012). Mevlana da “Eğitim, eğitimden yoksun olanlara can kaynağından arklar açma sanatıdır. Gönlü, canı, aşkla sevgiliye kavuşması için harekete geçiren güç eğitimidir.” sözleriyle eğitimin tanımında merkeze insanı almış, ona şekil vermek için sevgiyle iç âlemine nüfuz etmek gerektiğini dile getirmiştir (Doğan, 2014b). Taggart (2016) “sevgi” unsuru yok olduğundan beri okulların toplum merkezi olma rollerinden çıkararak sınav fabrikalarına dönüştüğünü vurgular.

Adalet, merhamet, şefkat ve sevgi dünyasının oluşturulabilmesi için insan kapasitesine olan güvenin yerleştirilmesi, beslenmesi ve geliştirilmesi çağrısında bulunur.

Sevgi, öğretimin tek yoludur. Sevgi duygusu insanlarda doğuştan vardır ve birey ancak sevdiği şeye karşı ilgi duyar. Eğitimin amacı, kişilerde var olan bu ilgi ve sevgi ışığını yakmaktır. Bu duygunun geliştirilmesi, ancak sevginin var olduğu bir eğitim ortamında mümkün olabilir (Türkoğlu vd., 2012). İlgi ve sevgi, eğitimin merkezinde yer almalıdır. Çünkü iyi ve etkili öğretim ile öğrenciye gösterilen ilgi ve sevgi arasında ayrılmaz bir bağ vardır (Goldstein ve Lake, 2000).

Psikolojide sevgi ve merhamet, güvenli bağlanmanın hem sonucu hem de bunun bir şartı olarak görülür. Sevgiye dayalı eğitim, bir taraftan zeki ve diğer taraftan esnek ve diyaloga açık öğrencilerin yetiştirilmesini mümkün kılar (Taggart, 2016). Çocuklar, onlara yapılan davranışları hak ettiklerine inanırlar. Öğrencilerin sağlıklı öz değer ve öz benlik saygısına kavuşabilmeleri, onlara nasıl davranıldığı ile sıkı bir bağlantı içindedir. Etkili öğretim ancak “çocuğun bardağını sevgi ile doldurmakla” mümkün olabilir (McGurgan, 2017).

Okullarda ve çeşitli sosyal faaliyetlerde, sevgi ve nezaketin öğrencilerin günlük hayatlarına entegre edilmesi ve geliştirilmesi mümkündür (Saunders, 2013). Sınıf içinde sevgi ortamı oluşturularak verilen eğitimde sevgiyi kelimelerle anlatmak güçtür. Kullanılan sözcüklerde, davranışlarda, hitap şekillerinde, konuşmalarda, bakışlarda, dinlemelerde, gülümseyişlerde, üzölmelerde, kısacası her türlü etkileşimde sevgi gizlidir ve hissedilir. Acının, sıkıntının, korkunun, üzüntünün, sevincin, neşenin, güzelliğın, iyiliğın, erdemın, bilginin öğretmen ve öğrencilerce paylaşılması sevginin oluşmasında önemlidir (Özmen, 1999; Sönmez, 1987).

Etkili eğitimin gerçekleşebilmesi için, eğitimimizde genellikle göz ardı edilen sevgi boyutunun işe koşulması ve genç nesillerimizin layık oldukları sevgi ortamı içinde öz güvenli, sorumluluk bilinci gelişmiş, seven ve sevgi üreten kişiler olarak yetiştirilmeleri, bunu sağlayabilmek için de okullarımızda eğitim veren öğretmenlerde sevgi duygusunun hâkim olması gerekmektedir. İnsan kazanmak ancak karşı tarafın kalbine girmekle, kalbe girmek de ancak sevgi yoluyla



olabileceğinden, mesleği insan yetiştirmek olan her öğretmende insan sevgisinin mutlaka bulunması gerekmektedir (Çelikkaya, 1996; Kayadibi, 2002; Özmen, 1999).

Öğretmenin çocuklara olan sevgisi, kaliteli ve başarılı eğitimin en önemli unsurlarından birisi olacaktır. Öğrencilere sevgi, sabır ve anlayışla yaklaşmayan öğretmenlerin öğrencilerde herhangi olumlu bir etki oluşturması mümkün olmamakta, hatta sevgisiz öğretmenler öğrenciler üzerinde yaşam boyu süren olumsuz etkiler de oluşturmaktadırlar (Çay, 2015). Öğrenciler sınıf içinde güven içinde olduklarını hissettiklerinde ve öğretmenleriyle sevgi temelli bir ilişki kurabildiklerinde kendilerini açmak için daha fazla cesaret duymakta ve böylece sınıf içinde daha özgür ve serbest diyalogların oluşumu mümkün olmaktadır (Camarota ve Romero, 2006).

Sevgi yoluyla girilebilen gönül kapısını öğrencilerine kapatan öğretmenlerin onlara öğretmeye çalıştığı bilgiler, taşın üzerine ekilmiş tohumlara benzerler. Böylesi tohumların çimlenmesi ise asla beklenemez. Öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma, öğrenciyi yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yönlendirme, öğrenci gelişimini izleme, öğrencinin üretkenliğini teşvik etme, öğrencide güven duygusunu geliştirecek demokratik bir ortam oluşturma gibi tutum ve davranışlar ancak öğrencilerini ve mesleğini seven bir öğretmen tarafından gerçekleştirilebilecektir (Kayadibi, 2002; Özmen, 1999).

### **1.1.2. Demokrasi**

Bu başlık altında; demokrasinin tanımı, demokrasi türleri, demokrasinin unsurları ile demokrasi ve eğitim konularına yer verilmiştir.

#### **1.1.2.1. Demokrasinin Tanımı**

*“Demokrasi, içindeki insanların izleyici değil, oyuncu olduğu bir sistemdir.”*

*Chomsky*

Demokrasi; siyasal ve bilimsel dilde kullanılan, Yunan kökenli özel bir ifadedir. Kavram; Yunanca'da “halk”, “halk kitlesi” ya da “tam yurttaşlık” anlamına gelen "demos" ile "egemen olmak" ya da "iktidarı kullanmak" gibi anlamlara gelen

"kratein" kelimelerinden oluşmaktadır (Schmidh, 2002). Yunanlılar, 2500 yıl önce Atina'da kurulan şehir devletlerinin yönetim şeklini ifade etmek için "Demokrasi" ya da "demokratia" terimini kullanırlardı (Vander Hook, 2011). Kendi coğrafyasında büyük bir aşama olarak varlığından bahsedilen Antik Yunan demokrasisinin sahip olduğu idealler özellikle Roma Cumhuriyeti başta olmak üzere farklı siyasal rejimler içinde kısmen de olsa yaşamaya devam etmiştir (Özdemir, Şimşek ve Aktaş, 2006).

Schmidh (2002) "milletin, toplumun egemenliği" fikrinden yola çıkarak demokrasiyi; "halkın doğrudan ya da dolaylı egemenliği, iktidarı kullanımı ya da çoğunluğun egemenliği" olarak tanımlamaktadır. Robert Dahl'ın tanımında demokrasi; "sıradan vatandaşların liderler üzerinde nispeten yüksek derecede denetim uygulaması" olarak tanımlanmıştır (Olatunji, 2013). Subba (2014) ise demokrasiyi "statik bir kavram olmayıp dinamik, aktif ve değişken bir süreç" şeklinde tanımlamaktadır. Demokrasi Abraham Lincoln'ün meşhur ve en çok atıf alan tarifi ile "halkın, halk tarafından ve halk için yönetimi"dir (Fortuna ve Panizza, 2015; Vander Hook, 2011).

Yerli literatürde demokrasi; Aktaş (2015) tarafından "yöneticilerin adil, özgür ve düzenli seçimler yoluyla halk tarafından ve halkın içinden seçildiği yönetim biçimi" olarak, Acar (1999) tarafından "Demokrasi = yönetenlerin halka dayanan meşruluğu ve halk karşısındaki sorumluluğu + yönetilenlerin yöneticileri seçme, denetleme ve devlet yönetiminde görev alabilmeleri erki + hukukla düzenlenmiş çevre + haklar ve özgürlükler" olarak; Yavuz (2009) tarafından "doğrudan ya da temsili olarak halkın devlet yönetiminde söz sahibi olması, devlet yönetimi ile ilgili kararların verilmesinde belirleyici olması" olarak; Demirel (2011) tarafından ise "farklı çıkarlara ve dünya görüşlerine sahip olan insanların, diğerinin varlığını ortadan kaldırmadan bir arada yaşamaları ilkesi üzerine kurulu bir sistem" şeklinde tarif edilmektedir.

Robert Dahl demokrasinin varlığı için "asgari usul" şartları adı altında yedi şart belirlemiştir. Bu şartlar aşağıda listelenmiştir (Aktaran: Demir, 2010):

- ✓ Hükümet kararları üzerindeki kontrol yetkisi anayasal olarak seçilmiş organlarda toplanmalıdır.

- ✓ Seçilmiş organlar, baskının olmadığı, sık sık yapılan ve dürüstçe idare edilen seçimlerle işbaşına gelmelidir.
- ✓ Bütün yetişkinler organların seçiminde oy hakkına sahip olmalıdır.
- ✓ Bütün yetişkinler hükümetteki seçimle belirlenen organlara seçilebilme olanağına sahip olmalıdır.
- ✓ Vatandaşların ceza tehdidi olmaksızın siyasi meselelerle ilgili kendilerini ifade edebilme olanakları olmalıdır.
- ✓ Vatandaşlar alternatif bilgi kaynaklarına ulaşma imkânına sahip olmalıdır. Bundan da öte, alternatif haber kaynakları var olmalı ve bunlar kanunlar tarafından korunmalıdır.
- ✓ Vatandaşlar bağımsız siyasal partileri ve çıkar gruplarını içine alan nispeten bağımsız kuruluş ve organizasyonları şekillendirebilme hakkına sahip olmalıdır.

Yukarıdaki yedi maddede genel olarak demokrasinin unsurlarından olan; güçler ayrılığı, seçim, düşünce hürriyeti ve çoğulculuk unsurlarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Demokrasi “ortak akıl” fikrine dayanır. Ortak akıl fikri ise “çok başın bir baştan daha iyi olduğu” fikrini benimseyen, toplu şekilde alınan kararların kişilerin tek başlarına alacakları kararlardan daha kaliteli olacağına inanan Aristo’ya dayanır (Landemore ve Elster, 2012). Bu bağlamda demokrasi yalnızca bir hükümet biçimi olmayıp, bir yaşam biçimi ve ortak deneyimlerin paylaşılmasıdır. Dewey’e göre; demokratik toplumun temel ölçütü, vatandaşların toplumsal yaşama bilinçli olarak katılarak ve toplumun iyiliği için çalışarak kendi potansiyellerini açığa çıkarabilmeleridir (Dewey, 2001). Kurt (2006) da “insanoğlunun ebedi ve değişmez akli ilkeler tarafından salık verilen ve geçici arzularca belirlenmeyen amacının, kemale erinceye kadar kendi güçlerini en üst düzeye çıkacak şekilde gerçekleştirmesi olduğunu” belirtir. Toplumsal anlamda demokrasinin varlığı, bireyin saygın bir yere oturtulmasına, kültürel çeşitliliğe, insan yaratıcılığının önündeki engellerin kaldırılmasına ve insanların evrensel değerlere özgürce ulaşabilmelerine bağlıdır (Yağcı, 1998).

Demokrasi, insanların nasıl bir arada yaşamaları gerektiği ile ilgili bilişsel ve duyuşsal yaşama dayalı eylemsel bir kavramdır. Demokrasi insanların bütün farklılıkları ile birbirlerini kabullerini, karşılıklı saygı ve hoşgörü hissetmelerini kapsar. Demokrasi önce bireyi, sonra yurttaş olmayı amaçlar (Duman, 2008). Politika bilimcisi Laswell'e göre demokratik toplum, insanın saygınlığının teori ve pratikte gerçekleştiği toplumdur. Bu toplumu karakterize eden şey; değerlerin paylaşımı ve şekillenmesinin dar değil geniş kapsamlı bir katılımı ile gerçekleşmesidir (Eker, 2012).

Battal (2010) demokrasinin aşamalarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- ✓ İnsanın “kendi içinde” demokrasiye sahip olması, kendi kendini sorgulayabilmesi gerekir. Kendini beğenen insanlar gerçek anlamda demokrat olamazlar. Eleştiriye açık ve demokrat kişiler kendi kendilerini denetleyebilirler.
- ✓ İnsanın “bireysel ilişkilerinde” demokrasi, tekliflerinde inatçı ve ısrarcı olmaması ile ilgilidir. Zaten öz güveni yüksek insanlar baskıcı hırçınlığa değil, demokratik hoşgörüye meyillidirler.
- ✓ Demokrasinin “toplumsal ilişkilere” hâkim olması karar mekanizmalarının demokratik işleyişe sahip olması anlamına gelir. Ailede, okulda, işyerinde vb. tüm grup yapılarında yönetilenin yönetimde söz sahibi olması ve giderek grubun kendi kendisini yönetmesi, bu yönetimin meşruiyetinin ve muvaffakiyetinin teminatıdır.
- ✓ Bu aşamalardan sonradır ki demokrasi en kuşatıcı toplumsal yapı durumundaki “devlet içinde” geçerli olabilir ve varlığı bir mana ifade edebilir.

Yukarıdaki maddeler, demokrasinin “birey”, “bireysel ilişkiler”, toplumsal ilişkiler” ve “devlet” ölçeğindeki oluşumu ve gelişimini birbiriyle bağlantılı olarak görmek ve demokrasiyi geniş bir yelpazede ele almaktadır.

İnsanların temel ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap veren rejim hangisidir? sorusuna demokrasinin insan refahı açısından en iyi rejim olduğu yönünde bir cevap verilebilir (Korolev, 2016). Yapılan araştırmalar demokrasinin insan refahı üzerinde

olumlu gelişmeler sağladığını bu nedenle ülkelerin daha demokratik olmaya doğru ilerlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bagi, 2009).

“On Democracy” kitabında Dahl (1998), demokrasinin bazı istenen sonuçları doğuracağını belirtmiş ve bu sonuçları aşağıda şekilde listelenmiştir:

- ✓ Temel Haklar
- ✓ Genel Özgürlük
- ✓ Kendi Kaderini Tayin Etme
- ✓ Temel Kişisel Çıkarların Korunması
- ✓ Ahlaki Özerklik
- ✓ Siyasal Eşitlik
- ✓ İnsani Gelişme
- ✓ Zorbalığı Önleme
- ✓ Barış Arayışı
- ✓ Refah

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı gibi; demokratik rejimi tercih edilir kılan; temel hak ve özgürlüklerin daha iyi korunabilmesine, eşitliğin sağlanmasına, insanın gelişimine ve toplumda huzur ve refahın oluşumuna imkân vermesidir.

Demokrasi hem sosyo-ekonomik, kültürel, etnik ya da cinsiyet ayrımlarına dayalı eşitsiz ilişkileri görünür kılarak düzeltme yönünde adımlar atılmasının önünü açabilmesi, hem de yöneticilere değişen derecelerde hesap sorabilmeyi mümkün kılabilmesidir (Yağan, 2010). Demokrasi, eski Yunandan günümüze kadar toplumların farklılaşan siyasal ve yönetsel beklentilerine uygun çözümler üretmeyi başarmış olan bir potansiyele sahiptir. Demokrasi, her dönemin ihtiyacı doğrultusunda sunduğu çözüm modelleriyle, bir önceki modelin eksikliklerini tamamlayarak kendini yeniden kurgulamayı başarmıştır (Özdemir, 2013).

Tüm söylenenler ışığında demokrasi için şu tanımlama yapılabilir: “Demokrasi; devletin örgütlenmesinde, ulusal politikaların belirlenmesinde ve yasaların yapılmasında halkın söz sahibi olduğu, devlet yönetiminde hukukun egemen olduğu, yasama, yürütme ve yargı kurumlarının devletin farklı organlarında

bulunması sağlanarak iktidarın tek elde toplanmasının engellendiği, yargının işlevini yerine getirirken herhangi bir kısıtlama ve baskıya maruz kalmadığı, statü, ırk, cinsiyet, zekâ vb. ayrımı olmadan herkesin hukuki olarak eşit olduğu, farklı dünya görüşlerine sahip insanların, diğerinin varlığını ortadan kaldırmadan, hâkim grup tarafından baskı altına alınmadan bir arada yaşadığı, yöneticilerin adil, özgür ve düzenli seçimler yoluyla halk tarafından seçildiği, farklı görüşleri temsil eden partilerin serbestçe örgütlenebildiği bir yönetim şeklidir.”

### **1.1.2.2. Demokrasi Türleri**

Demokrasi egemenliğin kullanımına göre; doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi ve temsili demokrasi olmak üzere üç çeşittir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **1.1.2.2.1. Doğrudan Demokrasi**

Doğrudan demokrasiye ilk olarak antik çağda Yunan sitelerinde rastlanır. Bu sitelerde vatandaşlar “agora” ya da “forum” denilen meydanlarda toplanarak ülke yönetimi ile ilgili önemli konularda karar verirlerdi. Amerika Birleşik Devletleri haline gelen ilk 13 koloninin çoğunda da yönetim bu şekilde düzenlenmişti. Koloniciler yerel konular ve yasalar üzerinde oy kullanmak ve bütçeleri onaylamak için düzenli olarak New England şehir toplantılarında bir araya gelirlerdi. Günümüzde doğrudan demokrasi sadece İsviçre’nin bazı kantonlarında uygulanmaktadır (Vander Hook, 2011).

Doğrudan demokrasi; halkın egemenliği bizzat aracısız olarak kullanması ilkesine dayanır. Kökeni halk egemenliği ve egemenliğin devredilmezliği teorisine dayanmaktadır. Doğrudan demokraside devlet için gerekli olan bütün kararlar, yurttaşlar topluluğu tarafından aracısız ve temsilcisiz olarak bizzat alınır. Doğrudan demokrasi, demokrasi idealine en yakın sistem olarak tarif edilmektedir (Aktaş, 2015; Tunç, 2008). Ancak doğrudan demokraside; seçmenlerin yetkinliği, siyasal görüşlerin kutuplaşma riski, maliyet, zaman ve lojistik gibi konularda kaygılar bulunmaktadır (Bulmer, 2017).

### 1.1.2.2. Yarı Doğrudan Demokrasi

Egemenliğin kullanımının halk ile temsilcileri arasında paylaştırıldığı demokrasi tipidir. Temsili demokrasi ile doğrudan demokrasinin bir bileşimidir. Yarı doğrudan demokrasi sisteminde egemenliğin kullanımı esasen halkın seçtiği temsilcilere verilmiştir. Ancak bazı durumlarda seçmenler de egemenliğin kullanımına doğrudan katılırlar. Bu bakımdan yarı doğrudan demokrasi temelde bir tür temsili demokrasidir (Aktaş, 2015; Tunç, 2008).

Yarı doğrudan demokraside iki araç bulunur. Bunlar; referandum (halk oylaması) ve halk girişimidir. Referandumlar bağlayıcı ya da danışma niteliğinde olabilir. Halkın rolü, parlamento tarafından alınmış olan kararları onaylamak veya iptal etmek ya da öne sürdüğü önerileri kabul etmek veya reddetmekle sınırlıdır. Halk girişimleri seçmene bağlayıcı veya danışma niteliğinde olabilecek doğrudan oylama hakkı verir. Halkın istediği ama parlamentonun çıkarmaya yanaşmadığı kanunların çıkarılmasını sağlayıcı bir araçtır (Bulmer, 2017; Kirchgässner, 2016).

### 1.1.2.3. Temsili Demokrasi

Küçük şehirlerde doğrudan demokrasinin kullanımı mümkünken, geniş coğrafi bölgelere ve milyonlarca nüfusa sahip ulus devletlerde vatandaşların siyasete doğrudan katılımı, çok büyük pratik problemler içerecektir. Bu nedenle temsili demokrasiler gelişmiştir (Setala ve Schiller, 2009).

Temsili demokrasi; egemenliğin, milletin düzenli olarak belirli periyotlar için seçtiği temsilciler aracılığı ile kullanıldığı demokrasi türüdür. Temsili demokraside seçim temel araçtır. Her ne kadar seçmen ile temsilci arasındaki bağ seçimden seçime kurulmakta ise de dilekçe hakkı gibi usullerle vatandaşın yönetime katılımı sağlanmaya çalışılır. Temsili demokrasi milli egemenlik teorisine dayanmaktadır. Temsilci, tüm milletin temsilcisi konumundadır. Günümüzde dünyada en yaygın şekilde uygulanmakta olan demokrasi türüdür (Aktaş, 2015; Tunç, 2008).

### 1.1.2.3. Demokrasinin Unsurları

Bu başlık altında demokrasinin unsurları olan; “hukukun üstünlüğü”, “kuvvetler ayrılığı”, “eşitlik ve adalet”, “çoğulculuk”, “seçim” ve “muhalafet” kavramları açıklanmıştır.

#### 1.1.2.3.1. Hukukun Üstünlüğü

*“Kanun düzendir, iyi kanun iyi düzendir.”*

*Aristo*

Hukukla yaşamak tek seçenek olmasa da, toplumların gelişimini sağlayacak ve onları refaha ve mutluluğa götürebilecek yolların en başında hukukun geldiğine de hiç şüphe yoktur. Özgürlük ve zenginliğe götüren ana yol, hukukun üstünlüğüdür. Şu halde, özgürlük ve zenginlik arayan bir toplum aynı zamanda hukukun üstünlüğünü de aramalıdır (Gözlügöl, 2013). Hukukun üstünlüğünü temin etmeden, demokratik bir siyasi kültür kurmak ve kurumlara güvenen vatandaşlara sahip olmak imkânsız hale gelir (Özbey ve Sarıçam, 2018). Hukukun üstünlüğünün özü, hukukun insanlar üzerindeki egemenliğidir. Hukukun üstünlüğü terimi, kimsenin yasaların üzerinde olmadığını ve herkesin statü, ırk, cinsiyet, zekâ vb. ayrımı olmadan yasaların önünde eşit olduğunu ifade eder. Hukukun üstünlüğü; hem vatandaşların kanunların gerektirdiği davranışları yerine getirmelerini hem de hükümetin yasalara göre hareket etmesini gerekli kılar (Assiotis ve Sylwester, 2015; Khare, 2017).

“Hukukun üstünlüğü/rule of law” terimi geleneksel olarak "kişinin üstünlüğü/rule of man" terimine karşıt olarak ortaya çıkmıştır. Demokrasi; devlet iktidarının sınırlanması, devletin tarafsızlığının sağlanması ve özgür ifadenin güçlendirilmesi gibi temel fonksiyonların varlığını gerektirir. Demokrasilerde, vatandaşların haklarını koruyan, düzeni sağlayan ve hükümetin gücünü sınırlayan hukuk kuralları mevcuttur. Hukukun üstünlüğü ilkesi; önceden konulmuş, ilan edilmiş, genel, düzenli, kesin, herkes için uygulanabilir, açık ve anlaşılır hukuk kurallarının varlığını gerektirmektedir. Bu kurallar, hukuku doğrudan iktidarın ya da sosyal organizasyonların etkisinden kurtarır. Ayrıca, böylece yasal kurumların hukuku kendileri için bir egemenlik aracı haline getirmeleri ve hukuku tekellerine



almaları da engellenebilir. Bu anlamda hukukun üstünlüğü ilkesi; yönetim ile yönetilenler arasındaki dikey ilişkide yönetimin keyfiliği karşısında vatandaşların hak ve özgürlüklerini hukuksal güvence altında bulundurmakta, yönetimin insaf ve takdirine bırakmamaktadır (Aktaş, 2015; Gözlügül, 2013; Gümüş, 2014; Palombella ve Morlino, 2010).

Hayek'e göre kanun hâkimiyetinin ve kanun hâkimiyetine uygun kanunların bazı özellikleri vardır. Bunlar şunlardır (Aktaran: Kurt, 2006):

- ✓ Kanunlar genel ve soyut kurallar olmalıdırlar. Bu soyutluk ve genellik kanunları buyruk ve talimatlardan ayırmaktadır. Özgür toplum, insanların değil kanunların yönetiminin olduğu toplumdur. Kanunlar insanlara özgürlük üretmekte, insanları tehlikelerden ve zorlamalardan korumaktadır.
- ✓ Özgür bir toplumun kanunları öngörülebilir olmalıdır. Yaptığı ya da yapmayı planladığı işin kanun tarafından nasıl tanımlandığının ve müeyyidesinin ne şekilde cereyan edeceğinin önceden bilinmesi kişiyi o işi yapıp yapmamak konusunda serbest bırakmakla aynı anlama gelmektedir.
- ✓ Özgür bir toplumun kanunları tarafsız olmalıdır. Kanunların tarafsız olması idareyi bireysel tercihlerin şekillenmesi sürecinden uzaklaştırarak sadece koruma işlevi ile muktedir kılacaktır.

Demokratik bir yönetimde, her vatandaş devlet dâhil hiç kimsenin ondan alamayacağı ve dokunamayacağı bazı temel haklara sahiptir. Bu haklar, uluslararası hukukun garantisi altındadır. Her vatandaş dilediğine inanmak, dilediği gibi düşünmek, düşündüklerini ifade etmek ya da ifade etmemek hakkına sahiptir (Aktaş, 2015). Demokratik bir toplumda, hukukun üstünlüğü hükümetin özgürlüğüne sınırlamalar getirir ve otoritenin kanunlara ve yönetilenlerin bu haklarına saygı duymalarını gerektirir. Ancak bunun için bağımsız, tarafsız ve yetkili bir yargıya ihtiyaç duyulmaktadır (Olatunji, 2013). Aristo'nun; "Yasanın başka bir otoriteye tabi olduğu ve kendi yetkisine sahip olmadığı durumlarda, devletin çöküşü, benim görüşüme göre çok da uzak değildir" sözü de yargıya yapılacak bir müdahalenin, demokrasilerin en önemli bileşeni olan hukukun üstünlüğü ilkesini zarara uğratacağını, hatta devletlerin çöküşüne neden olacağını açıklar niteliktedir.

Hukukun üstünlüğü ilkesi; kuvvetler ayrılığı/yargının bağımsızlığı, eşitlik ve adalet ilkeleri ile de çok yakından bağlantılıdır (Nicolescu-Waggoner, 2016).

### 1.1.2.3.2. Kuvvetler Ayrılığı

*“Eğer yargı gücü, yasama ve yürütme güçlerinden ayrılmazsa özgürlük söz konusu olamaz.”*

*Montesquieu*

Erdemlilikten hareketle en iyi hükümet fikrini arayan Aristo, devletin faaliyetlerini üçe ayırarak her faaliyetin bir organa verilmesi gereğini ilk kez ortaya koymuştur. “Hükümet Üzerine İki Deneme” adlı yapıtında Locke egemenliği; kanun yapıcı üstün güç olan yasama erki, yapılan yasaları uygulayan yürütme erki ve bunlardan ayrı olarak güvenlik ve dış işler ile yükümlü federatif erk olarak sınıflandırmıştır. Aristo’dan esinlenerek Locke ve Montesquieu tarafından geliştirilen kuvvetler ayrılığı ilkesine “Yasaların Ruhu” adlı ünlü eseri ile esas şeklini veren Montesquieu olmuştur. Yargı gücünün, yasama ve yürütme gücünden ayrı değilse özgürlüğün var olmayacağını söyleyen Montesquieu’nun fikirleri, devrimden sonra anayasal hareketlerin esin kaynağını oluşturmuştur. Siyasal düşünce tarihinde kuvvetler ayrılığı ilkesi, 1789 Amerikan ve 1791 Fransız Anayasalarından başlayarak pek çok pozitif hukuk belgesinde düzenlenmiştir. Hatta 1789 İnsan Hakları ve Yurttaşlık Hakları Bildirisi, kuvvetler ayrılığı sistemini içermeyen bir düzenlemenin anayasa niteliği taşımayacağını kabul etmektedir (Akgül, 2010; Büke, 2016).

Gücün yoğunluğu sıklıkla onun kötüye kullanılmasına yol açar. Gücün kötüye kullanılma olasılığı, gücün yoğunluğuyla doğru orantılı olarak artar ve tüm gücün bir kişinin elinde bulunduğu durumlarda doruğa ulaşır. Tarih bize gücünü keyfi biçimde kullanan ve despot olan hükümdarların ve devlet liderlerinin sayısız örneklerini sunar. İngiliz tarihçisi Lord Acton; “Güç bozma eğilimindedir ve mutlak güç kesinlikle bozar” şeklinde kötümser ama gerçekçi bir söz ile bu duruma atıfta bulunur. William Pitt’in parlamentoda yüz yıl önce ifade ettiği "sınırsız güç, ona sahip olanların zihnini bozuyor" ifadesi de aynı durumu ifade etmektedir. "Yasaların Ruhu” adlı eserinde “güç sahibi her insanın onu kötüye kullanmaya meyilli”

olduğunu savunan Montesquieu de iktidarın insan doğası üzerindeki bu yöndeki etkisini dile getirmiştir (Hansen, 2010).

Kuvvetler ayrılığı doktrininin özü; hiç kimsenin aşırı güç sahibi olmaması ve kurumlar arasında bir kontrol ve dengeler sistemi kurulması için yasama, yürütme ve yargı kurumlarının devletin farklı organlarında bulundurulmasıyla iktidarın tek elde toplanmasının engellenmesini ve bu üç kurumun birbirini denetleyebilmesini sağlamaktır (Khare, 2017). Yürütme, kamu politikasının formülasyonu ve uygulanmasında yasamanın öngördüğü genel amaçlar için konulan sınırlar dâhilinde hareket etmelidir. Yürütmeden bağımsız bir yargı, sadece yasama organının seçilmiş üyelerinin çoğunluğunun bir aracı değil, her şeyden önce net bir şekilde yasamadan bağımsız bir bütün şeklinde anayasal düzenin koruyucusu olmalıdır (Gözlügül, 2013).

Kuvvetler ayrılığı ilkesinin bir sonucu olan yargı bağımsızlığı ilkesi; yargı erkinin işlevini yerine getirirken, herhangi bir tarafın herhangi bir nedenle doğrudan veya dolaylı kısıtlama, etki, teşvik, baskı, tehdit ve müdahalesine maruz kalmamasını ifade eder (İşten, 2014). Yargının, yasama ve yürütmenin anayasa ve yasalarla kendilerine çizilen hukuki sınırları aşp aşmadıklarını denetleyebilmesi ve eğer aşmışlarsa öngörülen yaptırımları tespit edip uygulayabilmesi için bağımsız olması gerekir (Gönenç, 2011).

### 1.1.2.3.3. Eşitlik ve Adalet

*“Devletin hazinesi adalettir.”*

*Konfüçyüs*

Başgil (2006)’e göre; demokrasi ile idare edilen memleketlerde devlet yönetiminin dayanması gereken en önemli ilke, vatandaşların hatta tüm dünya insanların insan olma sıfat ve şerefinde ortak olduğu ve hukuki olarak birbirine eşit olduğu ilkesidir. Başgil (2006) bu düşüncesini; “Her insan, dünyaya cihanşümul beşeriyetin bir zerresi ve bir ferdi olarak gelir. Kudret eli, doğuştan kimsenin alınına içtimal bir sıfat, unvan ve imtiyaz damgası vurmadığı gibi, kimseye müstesna bir şeref ve rüçhan hakkı da vermiş değildir. Bilakis, insanlar her nevi sıfat ve unvandan

mücerret olarak doğar ve aynı bir insan nev'inin mahiyette müşterek birer ferdi ve insanlık cevherinin müşahhas bir zuhuru olarak yaşar.” sözleriyle dile getirmiştir.

Demokrasi, kişilerin kendi kendini yönetme sürecinde “özerk katılımcılar” olarak eşit muamele görmelerini gerektirir. Demokratik devlet, vatandaşların bireysel olarak kendi tercihlerini yapma hakları ile devlet yönetimini uzlaştırmak için sürekli bir gayret içindedir. Demokratik anlayış, devletin her vatandaşını özerk, biricik ve değerli görmesi gerektiği anlamına gelir (Post, 2005). Eşitlik bir bütün olarak, her insana hak ettiğinden bağımsız olarak eşit saygı ile muamele edilmesi ve her insanın hak ettiğinden bağımsız olarak kendine saygı gösterilme hakkına sahip olması gerektiği şeklinde anlaşılmalıdır (Nielsen, 1979).

Eşitlik; yasalar önünde ve devletin vatandaşlara götürdüğü hizmetlerde dil, din, ırk, eğitim, yaş, cinsiyet, siyasi ve ideolojik görüş farkı gözetmeden vatandaşların eşit olması durumudur. Ancak bu sadece yasal eşitlik anlamına gelir. Toplumda kaynaklar toplumsal sınıf ve kümeler arasında eşit bir biçimde dağılmıyorsa, o toplumdaki bireyleri eşit saymak da pek gerçekçi olmayacaktır (Demir, 2010). Turner (1986) “Equality” adlı kitabında eşitliğin dört tipinin olduğunu belirtir. Bu eşitlik türleri aşağıda açıklanmıştır:

- ✓ Ontolojik (Varoluşsal) Eşitlik: Tüm insanlar varoluş anlamlarını ortaya koymak ve kendilerini gerçekleştirmek ihtiyacı duyarlar. Bu anlamda tüm insanlar varoluşsal olarak eşit haklara sahiptirler. İnsanlara sırf insan olmalarından dolayı değer verilir.
- ✓ Arzulanan Amaçlara Ulaşmak İçin Fırsat Eşitliği: Eğitim, kariyer vb. olanaklara erişim tüm vatandaşlara açık olmalı, kişiler sosyal konumları, zenginlikleri, cinsiyetleri vb. özellikleri yoluyla değil, başarı, beceri ve yeteneklerine göre bu olanaklara erişim şansına sahip olmalıdırlar.
- ✓ Koşulların Eşitliği: Fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, yarışmacıların aynı koşullara sahip olmaları ve hepsinin aynı noktada yarışa başlamaları esastır.
- ✓ Sonuçların Eşitliği: Buradaki amaç, mevzuat ve diğer politik araçlar vasıtasıyla başlangıçta oluşan eşitsizlikleri sonuçta sosyal eşitliğe dönüştürmektir. Sonuç eşitliğini sağlamak için sosyal programlar aracılığıyla

dezavantajlı gruplar lehine pozitif ayrımcılık ile başlangıçtaki eşitsizlikler telafi edilerek anlamlı bir sonuç eşitliği oluşturmak amaçlanır.

İşten (2014) tarafsızlık ve eşitlik ilkelerinin, adalet kavramının unsurları olmakla birlikte aynı anlamı ifade etmediklerini belirtmektedir. Goldman ve Cropanzano (2015) da adalet ve eşitliğin farklı kavramlara atıfta bulunduğunu iddia etmektedir. Adaletin normatif standartları ve bunların nasıl uygulandığını, eşitliğin ise bu standartlara verilen tepkileri açıkladığını belirtmektedir. Urhan (2016) adaletin eşitlikten farklı olarak her bir kişinin layık olduğunu elde etmesini talep ettiğini belirtir. Çakır (2018) “Adalet başka eşitlik başkadır. Bazı eşitlikler seçme seçilme hakkı gibi adalet sayılsa da, bazı eşitlikler vardır ki değil adalet, zulüm bile olur. Hatta bazı eşitsizlikler adalet sayılır. O halde bizim tercihimiz daima adalet olmalıdır; Zira her adalet eşitliktir, fakat her eşitlik adalet değildir.” şeklindeki sözleriyle adalet olmadan eşitliğin yeterli olmayacağını açıklamıştır.

Bu durum, insanlar arasında “keyfi” olarak ayırım yapmama gereği, eşit muameleden hangi nedenle ayrılmanın “haklı” sayılabileceği konusunu gündeme getirir. Nedensiz yere farklı muamelenin keyfi olacağı açıktır. Farklı davranmanın bir nedene dayandığı yerde ise bu nedenin “haklı” ve “meşru” olması yani kanuna dayalı olması gerekmektedir (Erdoğan, 2008). Adaletin sağlanması ile ilgili ortaya çıkacak en büyük anlaşmazlık, belirli bir örnekte hangi kriterin seçileceği konusudur. Belki de en büyük anlaşmazlıklar bazı eylemlerin belli bir kriter gereğince adil olup olmadığı ile ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, “kriter olarak vergiler adil olmalıdır, ancak herkesten aynı oranda mı almak adildir yoksa artan oranda mı alınmalıdır?” (Verba, 2006).

Hatemi (2005)’ye göre adaletin iki boyutu vardır. İlk boyutu istisnasız ve potansiyel boyut olan “eşitlik adaleti”dir. İkinci boyutu ise “somut olay adaleti”dir. Eşitlik adaleti; herkesin cinsiyet, sınıf, ırk, din, politik görüş ayrımı olmadan aynı fırsatlara sahip olması ya da hiç kimseye haklarını kullanmak konusunda ayrımcılık yapılmaması anlamına gelir. Herkesin belirli bir hizmet programına eşit erişime sahip olması ya da hiç kimsenin bu hizmete erişiminin engellenmemesi olarak tanımlanır. İnsanlara sırf insan oldukları için kanun önünde eşit muamele edilmesi adaletin vazgeçilmez bir şartıdır (Eriksson, Isemo ve Abrahamsson, 2017; Hatemi, 2005).

Yasalar tarafsız olmalı ve haksız yere bir gruba diğerinden daha fazla fayda sağlamamalıdır. Süreçteki işlemler tarafsız, dürüst ve şeffaf olmalıdır (Nielsen, 1979).

Somut olay adaleti ise; insanların neyi hak ettikleriyle ilgili bir kavramdır. Her somut olayda herkese, somut olayın özelliğine göre, emeğinin karşılığının, suçunun cezasının, liyakatinin uygun olduğu görevin verilmesini gerektirir (Hatemi, 2005). Adaletin dağıtımında devlete düşen en temel sorumluluk, hakkaniyete uygun şekilde davranılmasıdır (İşten, 2014). Açıkgöz (2008)'ün “Adalet hak üzerinden işler; adaletin en temel hedefi ise hakları korumaktır. Devlet dediğimiz kurum ise adalet vasıtasıyla hakları ve özgürlükleri korumak ve güvence altına almak için insanlar tarafından meydana getirilmiş bir üst organizasyondur.” sözleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

#### 1.1.2.3.4. Çoğulculuk

*“Demokrasi, azınlığın haklarını güvence altında tutan ve çoğunluğun gücünü dizginleyen bir sistemdir.”*

*Karl D. Bracher*

Çoğunlukçuluğun en basit tanımı; “halkın çoğunluk tarafından yönetilmesi”dir. Buna göre çoğunluk yönetecek, azınlık ise muhalefet edecektir. Çoğunlukçuluk, çoğunluğun mutlak ve sınırsız üstünlüğünü, yanılmazlığını ve doğruluğunu ortaya koyan bir kavramdır. Bu teoriye göre halkın ortak iyiliğine yönelik çoğunluk iradesinin toplumun ortak çıkarı ile çatışması düşünülemez. Bu durumda çoğunluk iradesi karşısında azınlık haklarının korunmasının da bir anlamı olmayacak, hatta bu azınlık hakları zararlı sayılacaktır (Yavuz, 2009). Çoğunluğun da yanılabilceği, adalete hizmet etmeyebileceği, hatta bilinçli olarak antidemokratik emelleri gerçekleştirebileceği zamanla görülmüş, özellikle 2. Dünya Savaşı öncesi yaşanan acı tecrübelerle birlikte çoğunlukçuluk yerini çoğulculuk anlayışına terk etmeye başlamıştır (Demir, 2010; Yavuz, 2009).

Çoğulculuk modern siyaset biliminde çok üyeli olarak örgütlenmiş oluşumları ve siyasal düzenleri nitelemek üzere oluşturulmuş ampirik ve normatif bir

kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Çoğulculuk ilke olarak bütün çıkarların seslendirilebileceği ve örgütlenebileceği ve bu bakımdan çıkarlar arasında bir denge sağlanabileceği varsayımına dayanmaktadır. Ne kadar farklı olursa olsun politik, ekonomik, dini, etnik tüm bakış açılarının herhangi bir engelle karşı karşıya kalmadan saygıyla karşılanması, kabul edilmesi ve tanınması ile karakterize edilir (Becker ve Raveloson, 2008). Vatandaşlar kendi çıkarları doğrultusunda toplumu, ekonomiyi ve siyaseti etkilemek için çeşitli özerk hareketler, birlikler, partiler ve dernekler halinde örgütlenirler (Schmidh, 2002).

Demokrasinin en başta gelen özelliği, toplumda değişik düşüncelerin varlığını koruması ve onlara yaşama hakkı tanınmasıdır. Demokraside, hiçbir düşüncenin ayrıcalığı yoktur. Her düşünce özgürdür, özgürce açıklanır, özgürce örgütlenir. Hiçbir düşüncenin içeriğine sınır getirilemez (Yağcı, 1998). Farklılıklarla birlikte yaşamayı mümkün kılan ve “ötekini kabul etmenin” en güzel yolu olarak tanımlanan demokrasi, zaten farklılık temeline dayandığı için oluşturduğu çeşitlilik kültürü ile değer çatışmasını önlemenin bir yolu olarak düşünülmektedir. Çeşitlilik ve çoğulculuk olmadan demokrasi var olamaz (Gündoğan, 2002). Değişik toplumlarda olduğu gibi aynı toplum içerisinde yer alan bireyler arasında da çeşitli düşünce, fikir ve kültür farklılıkları bulunmaktadır. Bu, kaçınılmaz bir toplumsal gerçekliktir. Burada üzerinde önemle durulması gereken konu, toplumda hâkim ve güçlü olan grubun ötekini güç kullanarak baskı altına almaması, kendi inanç ve düşüncesini karşıdakine zorla kabul ettirmeye çalışmamasıdır. Aslolan, farklılıkları birer zenginlik unsuru olarak kabul edip ötekinin varlığını kurumsallaştırarak birlikte ve beraber yaşamaktır (Güneş, 2005).

Demokrasi, her vatandaşın iyi bir hayat sürmesi ve karşısına çıkan fırsatları değerlendirebilmesi için gerekli olan toplumsal koşulları sağlamayı amaçlar. Ayrıca her vatandaşın kendi yaşantısına dair hatalar yapmış olup olmadığına bakılmaksızın, kendi hayatındaki kararlar, değerler ve projeler üzerinde eleştirel düşünme kapasitesine sahip olduğu ilkesini kabul eder (Reidy, 2001). Çoğulcu anlayışta tüm düşünce ve inanışların açıkça ortaya konması, kişiler ve toplulukların birbiri ve iktidar ile diyalog kurması mümkündür. İktidarı eleştirme, karşıt görüşler ileri sürme ve seçim yolu ile iktidarı elde etme çoğulcu sistemin temel araçlarıdır (Tunç, 2008).

Conn (1973) çoğulculuk teriminin dört farklı şekilde kullanılabileceğinden bahseder. Bu farklı kullanımlar aşağıda açıklanmıştır:

- ✓ Değersel Çoğulculuk: Toplular birbiriyle rekabet eden değer sistemlerinin varlığı temelinde çoğulcudurlar.
- ✓ Kültürel Çoğulculuk: Kültürel çoğulculuk, bir toplumda birden fazla kültürel grubun varlığına işaret eder.
- ✓ Yapısal Çoğulculuk: Çatışmaların çözülmesi için gereken farklı alanların var olduğu bir siyasi sistemi belirtir. Bu anlamdaki çoğulculuk, ademi merkezietçi bir yapıya benzer.
- ✓ Toplumsal Çoğulculuk: Toplumsal açıdan çoğulcu toplumlar, toplumsal grupların amaçları ve menfaatleri doğrultusunda organize olmalarına, örgütlenmelerine ve birbirleriyle rekabet etmelerine izin verilen toplumlardır.

Çoğulcu anlayışta çoğunluk iradesi, azınlıkta kalan kesimlerin bir gün çoğunluk haline gelebilmesi imkânını sürekli açık tutacak biçimde sınırlandırılmıştır. Ayrıca ülke yönetiminde çoğunluk iradesi ve o iradenin ortaya çıkardığı kurumların yanında, bağımsız, tarafsız başka bazı kurumların iradesine de yer verilir. Özellikle çoğunluk iradesine değil, üstün hukuk normlarına göre karar veren bağımsız yargı organlarının siyasal sistem üzerindeki etkisi ile özgürce kurulan ve faaliyet gösteren dernekler, sendikalar ve meslek kuruluşları gibi hükümet dışı örgütlerin siyasal karar alma süreçlerindeki dolaylı etkisi önem kazanır (Uygun, 2010).

#### 1.1.2.3.5. Seçim

*“Demokrasi, sadece sandıktan ibaret değildir.*

*Demokrasi, seçimle gelen, seçimle giden geçici iktidarlar demektir.”*

*Emine Ülker Tarhan*

Montesquieu, büyük bir devlette halkın tamamının bir yasama organı içinde toplanması ve karar almasının imkânsız olduğunu ve bu işler için halkın “temsilci” seçmek zorunda olduğunu söylemiştir. 1820’de James Mill’in, “modern zamanların büyük keşfi” olarak nitelediği “temsil” düşüncesi yaygınlaşmaya ve



kurumsallaşmaya başlamış, ancak Rousseau ve Montesquieu'den birkaç kuşak sonra, geniş çapta kabul görmeye başlamıştır (Koçak, 2006).

Demokrasi, yöneticileri değiştirmek için anayasaya uygun düzenli olanaklar sağlayan bir siyaset sistemi; nüfusun geniş kesiminin, siyasal iktidar için yarışanlar arasında bir “seçme” yaparak önemli kararları etkilemesine izin veren bir sosyal mekanizma olarak tanımlanabilir (Bayhan, 2002). Seçimlerle vatandaşlar kendileri için iktidarı kullanma konusunda kime ve ne ölçüde meşruiyet vereceklerine ve iktidarda meydana gelecek bir değişikliğin ne zaman gerçekleşmesi gerektiğine karar verirler (Wojtasik, 2013). Vatandaşların liderlerini barış içinde seçebilmelerine imkân sağlayan seçimler, demokratik bir siyasal sistemin taşıyıcı direkleri olarak kabul edilir (Mesfin, 2008).

İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi kararlarına göre seçimler makul aralıklarla yapılmalıdır. Uygulamada bu sürenin genellikle dört veya beş yıl olduğu gözlenmektedir (Koçak, 2006). Demokrasi fikrinin oluşması, seçim gibi belirli karar verme prosedürlerinin de gerçekten demokratik yollarla gerçekleşmesini gerektirir (Post, 2005). Başarılı bir seçim usulü oluşturan demokratik ülkelerde “özgür” ve “adil” seçimler demokrasinin özünü oluşturur (Nicolescu-Waggonner, 2016). Tüm milletin vekili olarak görev yapacak temsilcilerin çoğulcu bir ortamda, genel, eşit ve gizli oy ilkelerine göre yapılması artık bütün demokratik ülkelerde tartışmasız kabul edilen evrensel değerler niteliğindedir (Tunç, 2008; Türk, 1995).

Her demokratik anayasa farklı olmakla birlikte, hepsini demokrasi olarak tanımlayan en az bir temel ilkesi vardır. Bu temel ilke her vatandaşın, ülkenin karar alma sürecine katılmak için eşit derecede nitelikli sayılması ve eşit sese sahip olmasıdır (Vander Hook, 2011). Seçim sistemlerinin düzenlenmesinde, özellikle “eşit oy” ilkesi hayati bir öneme sahiptir. Bazı kişilerin oylarının daha değerli, bazılarının oylarının değersiz sayılması sonucunu doğuracak şekilde seçim kanunları oluşturulamaz (Akyıldız, 2016).

Önceleri cinsiyete dayalı ayırım nedeniyle kadınlar, mülkiyete dayanan ayırım nedeniyle mülk sahibi olmayanlar, köylüler ve işçiler, servete dayalı ayırım nedeniyle devlete yılda doğrudan ve belirli bir oranda vergi vermeyenler ve nihayet yaşa dayalı

olarak belirli bir yaşa gelmemiş olanların oy hakları yoktu. Ancak 19. yüzyıl boyunca verilen mücadeleler sonucu yaygınlaşan genel ve eşit oy hakkı 20. yüzyılda çağdaş ülkelerin ayırıcı özelliği olarak anayasalarda yerini almıştır (Alkan, 2006).

#### 1.1.2.3.6. Muhalefet

*“Her ülkede bir hükümet vardır;  
ancak sadece demokrasilerde muhalefet bulunur.”*  
*Avrupa Konseyi Forumu*

Demokrasilerde ortak akılla doğru kararlar verebilmek ve problemleri çözebilmek için yapıcı bir muhalefetin varlığına ihtiyaç duyulur (Sadykova ve Tutar, 2014). Demokrasi, salt çoğunluğun iktidarını sağlamaktan ziyade çoğunluk ile azınlığın uzlaşmasını sağlayan bir sistemdir. Bu da ancak etkili bir muhalefet yolu ile gerçekleşebilir. Toplumda farklı düşüncelere sahip insanların var olduğunu/olması gerektiğini kabullenmek ve bunun sonucu olarak da muhalefet olgusunu doğru bir şekilde ele almak demokratik bir yaşamın olmazsa olmaz kuralıdır (Yavuz, 2009).

Düşünsel açıdan eleştiriyi, karşı olmayı, görüş ayrılığını, bu karşıtlığın eyleme geçirilmesi ile ayrı bir yol tutmayı ifade eden muhalefet kavramı; şiddet kullanmaktan uzak olarak mevcut iktidarı eleştirme, denetleme ve onun yerine geçme girişimlerini ifade etmek için kullanılmaktadır (Tuncel ve Balkan, 2013). Her ne kadar seçimler demokrasinin temel araçlarından biri olsa da, seçim tek başına demokrasinin göstergesi sayılamaz. Lindsay'den Dahl ve Sartori'ye kadar pek çok düşünür örgütlü ve kabul edilen muhalefet partilerinin varlığını demokrasi için temel şart olarak görürler (Yılmaz, 2000).

Seçimlerin demokratik meşruiyet kazanması için, farklı görüşleri temsil eden partilerin serbestçe örgütlenebilmeleri ve seçim kulvarında her türlü baskıdan uzak, özgürlükçü bir ortamda yarışabilmeleri gerekir. Tek partili ve tek adaylı seçimler, iktidarın isteklerinin seçmen isteklerinin yerini alması sonucunu doğurur ve dikta yönetimlerin uygulama aracı olurlar (Aliefendioğlu, 2005). Çoğulcu demokraside iktidar geçici ve değişken olduğundan, muhalefetin iktidara aday olmak üzere değişik görüş ve düşünceleri ileri sürebilme özgürlüğü bulunmaktadır. Bu kapsamda çoğulcu

demokraside serbest ve devamlı muhalefet esastır. Muhalefetin sesini duyurması, iktidarın sınırlandırılması ve azınlığın korunması anlamına gelmektedir ve bu gelenekler, kamuoyu ve anayasanın güvencesi altındadır (Tunç, 2008).

Kiiza (2005) muhalefetin bazı işlevleri olduğundan bahseder. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

- ✓ Sorumlu ve gerekçeli tartışmaların oluşumunu teşvik eder.
- ✓ Farklı tercihlerin, değerlerin ve ideolojilerin temsilini sağlar. Siyaset ile marjinal, ezilmiş ya da dışlanmış gruplar arasında ilişki kurar.
- ✓ İktidarı denetler.
- ✓ Toplumı yönetmek için alternatif fikirler, ilkeler ve politikalar tasarlayarak hükümete uygulanabilir alternatifler sunar.
- ✓ Gelecekteki liderler için eğitim platformu oluşturur.
- ✓ Demokrasi kültürünü geliştirir.

Her ne kadar muhalefet anlaşmazlıkların ya da karşıt fikirlerin ifadesi olarak olumsuz bir anlamı çağırırsa da, esasen muhalefetin örgütün demokratikleşmesi bakımından önemli rol oynamasının yanı sıra, bir geri bildirim faaliyeti olarak düşünüldüğü zaman örgüt içerisindeki problemlerin saptanması, bu problemlerin çözümü için gerekli önlemlerin alınması, örgütsel iletişim, etkileşim ve performans açısından da oldukça faydalı olduğu görülecektir (Sadykova ve Tutar, 2014).

Siyasi partileri hizipçilik kaynağı ve istikrar için tehdit olarak görseler ve bazı ülkeler muhalefetsiz demokrasiyi tercih etseler de bu durumda oluşan yapı demokratik açıdan oldukça zayıf bir yönetim şekli olacaktır. Muhalefet grupları, mevcut rejimi ya da mevcut durumlarını korumak için daha az menfaate sahip oldukları için toplumdaki değişime daha fazla cevap verebilme ve bu değişimlere daha rahat adapte olabilme eğilimi içinde olurlar. Ayrıca muhalefet partileri vatandaşların katılımını sağlamada ve onları üretken yollara yönlendirmede önemli bir rol oynayabilirler. Otoriter davranış öyküsü olan grupların ve radikal seslerin siyasi partiler içinde yer alarak sisteme adapte olmaları ve politik sisteme müdahale etme olasılıklarının düşeceği düşünülebilir (Lai ve Melkonian-Hoover, 2005).

#### 1.1.2.4. Demokrasi ve Eğitim

*“Demokratik eğitim, insanları bağımsız düşüncelerini sağlayacak şekilde eğitmemiz anlamına gelir.”*

*Darling-Hammond*

Demokrasi; demokratik değerlere sahip, demokratik yollarla düşünen, demokratik davranış biçimlerini benimsemiş bireylerin varlığını gerektirmektedir. Demokratik toplumlarda eğitim sisteminin temel amacı; politik rol ve sorumluluğunun farkında olan, eylemlerinin sonucunu hesaba katan, demokratik değerleri içselleştirmiş etkin vatandaşlar yetiştirmek olmaktadır. Çünkü bir ülkedeki insanların tutumlarının demokratiklik düzeyi ile ülkede demokrasinin uygulanma düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Demokrasi kültürü öncelikle ailede daha sonra okulda, işyerinde ve diğer sosyal örgütlerde kazanılmaktadır. Ancak eğitimin programlı olarak yürütüldüğü yerler olan okullar bireylerin demokratik tutum ve becerileri kazanmalarına etki eden en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel toplum yapısından modern toplum yapısına geçiş sürecinde, bireylerin eğitiminde ailenin aktarıcı rolünün giderek zayıfladığı bunun yanında okul ortamının niteliğinin daha fazla önem kazandığı görülmektedir (Kaldırım, 2005; T. Kurt, 2007; Sadık ve Sarı, 2012; Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016).

Edelstein (2011) okullarda verilecek demokrasi eğitiminin amaçlarını üç madde altında toplamıştır. Bu amaçlar aşağıda açıklanmıştır:

- ✓ Gelecekte toplumsal ve politik karar verme durumlarında bilgili ve bilinçli bir demokratik aktör olabilmek için “demokrasiyi öğrenmek”,
- ✓ Demokratik bir okul topluluğuna katılarak sürdürülebilir demokratik alışkanlıklar kazanmak ve böylece “demokrasi yoluyla öğrenmek”,
- ✓ Yerel, ulusal ve uluslararası bağlamlarda işbirliği ve katılıma dayalı demokratik yaşam biçimlerinin inşası ve gelişimi amacıyla “demokrasi için öğrenmek”.

Demokrasi salt öğrenme ile kazanılması güç olan bir değerler sistemidir. Demokratik değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde öğrencilere kazandırılması yeterli

değildir. Demokratik değerlere ilişkin bilgilerin kazanılmasından çok, bu bilgilerin yaparak yaşayarak kazandırılması önemlidir. Bu da okullarda demokrasi ve insan haklarına ilişkin dersler koymak suretiyle gerçekleştirilebilecek bir durum değildir (Toper, 2007). Bu nedenle “demokrasiyi öğrenmek” değil, “demokrasi yoluyla öğrenmek” vurgusu önem kazanmaktadır.

Öğrencilerden gelecekte toplumu yeniden inşa etmeleri bekleniyorsa, onların buna uygun şekilde donatılmaları ve yetiştirilmeleri gereklidir. Gelecekte demokratik yönetim sistemini sürdürecektir öğrencilerin demokratik alışkanlıklarını geliştirmek ve bunun için gerekli olan sosyal ve ahlaki gelişimi sağlamak için, okullarda demokratik anlayışı geliştirmeye ve güçlendirmeye elverişli bir eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir (Collins, 2013; Edelstein, 2011). Demokratik bir eğitim sistemi, öğrencilerin seçme gücünü ve tatmin edici bir yaşam elde etme özgürlüğünü artırmalıdır. Demokratik eğitim, öğrencilerin bireyselleşmesinin önünü açmalı, bununla birlikte, herhangi kişisel bir karar vermeden önce, başkalarına değer vermeyi ve başkalarının ihtiyaçlarını hesaba katmayı teşvik etmelidir. Demokratik tavır olan, başkalarının görüşlerini göz önünde bulundurma, bir eylemin sonuçlarını ve diğerleri üzerindeki etkisini göz önünde bulundurma alışkanlığını kazandırmalıdır (Alshurman, 2015).

Literatürde yaygın olan demokrasi eğitimi vurgusu, eylem düzeyindeki katılımcı süreçleri içerir. Buradaki temel fikir, demokrasinin temel kriterlerinin okul içinde de geçerli olması, yani öğrencilerin onları etkileyen karar verme süreçlerinde aktif ve geniş ölçüde yer almaları gerektiği fikridir. Demokratik toplumlar, üyelerinin kendileri ve toplumları ile ilgili karar alma ve politika yapma süreçlerine katıldıkları toplumlardır. Okullar da aynı prensiple -demokratik kurumlar olarak tasarlanmaları gerekmediği, bunun yerine sosyal kontrol ve tabakalaşma işlevi gören, öğrencilerde sorgusuz itaat kültürü oluşturmayı amaçlayan kurumlar oldukları düşünülüyorsa eğer- demokratik prensiplerin somutlaştırıldığı ve öğrencilerin karar mekanizmaları içine katıldıkları mekânlar olarak tasarlanmalıdır (Levin, 1994). Bu katılım, öğrencilerin vatandaşlık duygularının ve sorumluluklarının gelişmesine ve güçlenmesine yardımcı olacaktır. Öğrencilerin demokrasi bağlamında okul ortamındaki olumlu deneyimleri, problem çözme yeteneklerinin gelişimine yardımcı

olacak ve toplum hayatında etkin bir şekilde yer alabileceklerine ve toplumsal faaliyetlere katılmaları gerektiğine olan inançlarını artıracaktır (Peterson, 2014).

Öğrenme; sürekli, bütünsel ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğundan, birbiriyle örtüşen ve birbirine bağlı eğitim katmanlarının her birinde ortaya çıkabilecek informal ve deneyimsel öğrenme fırsatlarının önemini kabul etmek de hayati önem taşımaktadır. Formal eğitim sürecinde okuldaki yöneticiler ve öğretmenler çocukların demokratik tutum ve davranış geliştirmelerinde etkin rol oynarlar. Okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar bütün öğretim kurumlarının demokrasinin temel ve geçerli değerleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması ve örgütlendirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda demokratik bir ortam oluşturmaları, çocuklara olumlu rol model olmaları gerekmektedir. Eğitim örgütü içinde çalışanların eğitsel amaçları uygulama konusunda müşterek görüş birliği içinde hareket etmeleri önemlidir. Bu da “öteki”ne karşı olumlu tavır geliştirebilme ve yapıcı olabilme, kişilerin birbirlerine hoşgörü ve sevgi ile davranabilmesi ile gerçekleşebilir (Özdayı, 1998; Yağan, 2010). Sınıf içi ve dışındaki etkileşimler sonucu oluşan informal öğrenmeler yoluyla toplumsal inşayı gerçekleştirecek öğrencilere, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmaya çalışmak oldukça önemlidir (Carr ve Thésée, 2017).

Bir eğitim sisteminde yetki ve sorumluluklar merkezde toplanmışsa, öğrenci, öğretmen ve diğer eğitimci personele kendileri ile ilgili konularda alınacak kararlara katılma olanağı sağlanmamışsa, öğretim sürecinde öğrencilerin sürece ve kararlara katılımları engelleniyorsa, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlanmıyorsa öğrencilerde demokratik davranışların geliştirilmesi beklenemez. Bu nedenle, okullardaki yapılanma ve ilişki biçimleri demokratik ilkeler çerçevesinde oluşturulmalı ve okullar öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğreneceği ortamlar haline getirilmelidir (T. Kurt, 2007; Okutan, 2010).

Eğitimin her kademesindeki öğretmenler; öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklarına ve kişiliklerine saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içinde olmalıdırlar. Bu amaçla, eğitim sisteminin her düzeyinde, özellikle de yarının öğretmenlerini yetiştirecek olan öğretmen yetiştirme kurumlarındaki öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamları oluşturarak ders

işlemleri ve bu yolla öğrencilerinde de demokratik tutum ve davranışlar geliştirmeye çalışmaları, demokrasinin geleceği açısından olduğu kadar, toplumun ilerlemesi ve kalkınması açısından da hayati önem taşımaktadır (Yağcı, 1998).

### 1.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim

*“Sen ne kadar çok bilersen bil,  
öğretebildiğin şey karşındakinin anlayabildiği kadardır.”*

*Mevlana*

Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenciyi kontrol edilebilecek, şekillendirilebilecek birer mekanizma gibi gören davranışçı yaklaşımlar bu yüzyılın ilk yarısında öğrenme üzerinde önemli ölçüde etkili olmuşlardır. Davranışçı yaklaşımlara göre öğrenme, bir organizmanın davranışsal eğilimlerinde kalıcı değişiklikler oluşturmaktır. Gerçek, öğrencilerden bağımsız bir biçimde var olmakta, bilgi duyular aracılığıyla kazandırılmaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Jonassen, 1991; Koç ve Demirel, 2004). Yıllarca kullanılmasına rağmen, davranışçı yaklaşımların öğrenciler üzerinde olumlu değişiklikler meydana getiremediği, aksine öğrencilerin daha karmaşık öğrenmelerde kullanması gereken, kendi kendilerini yönetme ve kendi öz disiplinlerini sağlama gibi becerilerini körelttiği saptanmıştır (Freiberg ve Lamb, 2009).

20. yüzyılda davranışçı yaklaşımların yerini Piaget'nin bilişsel gelişim teorilerine, Vygotsky'nin öğrenme hakkındaki sosyo-kültürel görüşüne ve Bruner'in çevresel etkileşim görüşlerine kadar uzanan yapılandırmacı yaklaşımlar almaya başlamıştır (Herman, 1995). Piaget, Vygotsky gibi yapılandırmacılar gerçeklik hakkında nesnel bir bakış açısı oluşturulamayacağı, çünkü gerçekliğin sürekli olarak birey tarafından dönüştürülüp yeniden kurulduğu fikrini benimsemişlerdir (Duncan ve Buskirk-Cohen, 2011).

Bütün yapılandırmacı yaklaşımların ortak vurgusu “öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturdukları” düşüncesidir. Bilgiyi yapılandırmak, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak kendi öznel deneyimleri yoluyla anlam oluşturmaya çalışmaları anlamına gelir. Bu nedenle, bilginin nasıl

oluşturulduğu konusunda objektif bir ölçüt bulunmamaktadır (Boghossian, 2006; Brown ve King, 2000; Karagiorgi ve Symeou, 2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilerin öğretmenlerden ve ders kitaplarından kendilerine iletilen bilgileri pasif olarak almaları yerine aktif olarak kendi bilgilerini oluşturmaları gerektiği vurgulanır. Bilgi öğrencilere direkt olarak aktarılamaz, öğrenciler kendi anlamlarını kendileri inşa ederler (Smart, Witt ve Scott, 2012).

İnsanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan yapılandırmacılığın; bilginin oluşumu, öğrencilerin öğrenmesi, öğretim yöntemleri gibi konulara geniş yansımaları vardır (Herman, 1995; Vanderstraeten, 2002). Yapılandırmacılıkta tüm etkinliklerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesine özen gösterilir. Öğrenciler; kendi ilgi ve yeteneklerine göre içeriği belirleme, etkinlikleri gerçekleştirme ve değerlendirme inisiyatifine sahiptirler. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin aktif rolünü vurguladığı için aynı zamanda öğrenci merkezli yaklaşımı vurgulamaktadır (Gültekin vd., 2007; Koç, 2014).

Günümüzde eğitimin amacı; problem çözebilen, bilgilerini gerçek yaşama uyarlayabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve yaşam boyu öğrenen öğrenciler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Hains ve Smith, 2012). Bu amaçla, geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak oluşan öğrenci merkezli eğitim, bir eğitim teorisi ya da felsefesi olmayıp hümanizm, radikal ve eleştirel pedagoji, feminist pedagoji, yapılandırmacılık ve dönüştürücü öğrenme gibi mevcut teorilerle ilişkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Megwalu, 2014). Bu yaklaşımda öğretmen kolaylaştırıcı rol üstlenip, öğrencileri kendi kendilerine yetebilmeye ve bağımsız şekilde öğrenmeye teşvik eder (Bailey ve Colley, 2015). Öğrencilerin bireysel ilgileri üzerinde durur ve öğrencilere kendi öğrenme etkinliklerini ve projelerini oluşturma özgürlüğü tanır (Ha, 2013). Öğrenci merkezli yaklaşımın gücü; öğrencilerin kendi tecrübelerinden öğrenmelerine, bilgiyi yapılandırmalarına ve yansıtıcı düşünebilmelerine olanak sağlamasından gelmektedir (Daley, 2003).

Baeten, Struyven ve Dochy (2013) öğrenci merkezli eğitimi tanımlarken, bilginin yapılandırılması kavramına vurgu yapmakta ve öğrenci merkezli eğitimi; 1) Bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları için öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması, 2) Öğretmenin, soruları veya problemleri olan öğrencilere öğrenme



sürecinde rehberlik etmesi ve öğrenmelerini kolaylaştırması ve 3) Öğretmenin uygulamalı durumlar ve karmaşık eğitim problemleri için özgün uygulamalar kullanması olarak üç özellikle tanımlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, bilginin öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılmaya çalışılması yerine, öğrencilerin mevcut bilgi, düşünce ve inançlarının yeni deneyimlerle etkileşime girmesi sonucu olarak yine birey tarafından oluşturulması gerektiği fikri üzerine vurgu yapar (Brackenbury, 2012). Öğrenci merkezli yaklaşımda bilginin; anlam yaratma, sorgulama ve özgün faaliyetler sonucu öğrenci tarafından oluşturulması gerektiği anlayışı hakimdir (Garrett, 2008). Öğrenmede gerekli olan, öğrencilerin öğrenme materyalleri hakkında düşünmeleri, anlam üretmek için yeni bilgileri ile geçmiş bilgileri ve deneyimleri arasında bağlantı kurmaları ve yaşadıkları deneyimleri aracılığıyla bilgiyi kendilerine özgü olarak inşa etmeleridir (Daley, 2003; Okland, 2012).

Günümüzde artık okullar öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını görmezden gelemeyiz. Hem toplumda hem de okul ortamında gençlerin şiddet, intihar, alkol ve madde kullanımı, okuldaki disiplin sorunları, okul bırakma oranları ve tutukluluk davranışlarındaki artışlar oldukça endişe verici boyuta ulaşmış bulunmaktadır (McCombs, 2001). Geleceğimiz için gerekli olan, gençleri ve yetişkinleri birbirine bağlayan, çocukları ve gençleri bilginin üreticileri, kullanıcıları ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak hazırlayacak, onlara zorlayıcı öğrenme deneyimleri sunacak, öğrenciye ve öğrenmeye odaklı öğrenci merkezli modeller üretmektir.

### 1.1.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenen

*“Okudum, unuttum; gördüm, hatırladım; yaptım, öğrendim.”*

*Konfüçyüs*

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer almalarını gerektirir (Pedersen ve Liu, 2003). Öğrenciler eğitim kurumunun merkezidir ve onların bilişsel ve duyuşsal öğrenme deneyimleri nelerin nasıl yapılacağı ile ilgili tüm kararları yönlendirir (Wright, 2011). Öğrenci merkezli anlayışta, dersin planlama, öğretim ve değerlendirme aşamalarının her birinde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır. Öğrenci merkezli eğitim

anlayışına göre eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşleri alınmalı; onların görüşleri, kendi eğitimlerine yön verebilmelidir (Brown, 2008; Kılıç, 2010). Öğrenci merkezli anlayış, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden birincil olarak kendilerinin sorumlu olduğunu, öğretmenin süreci kolaylaştırmak için orada olduğunu vurgular (Brackenbury, 2012).

Öğretmen merkezli sınıflarda sınıf yönetimi öğretmen kontrolünde iken, öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciler kendi kendilerini disipline etme sürecini yaşarlar. Sınıfın odak noktası öğretmen egemenliğinden çıkıp, öğrenci merkezli hale gelmektedir. Öğrenciler birisinin onları gözetlemesine gerek duymadan öğrenmek ve gelişmek için gerekli eylemleri kendi kendilerine belirleme becerisine sahip olurlar (Arslan, 2007; Freiberg ve Lamb, 2009). Etkili öğrenme için 'İşi yapan kişi, öğrenen kişidir.' prensibi benimsenir (Doyle, 2011) ve öğrenciler öğrenme sürecinin tam ortakları olarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler (Saxon, 2013). Öğrenciler öğrenmeye aktif katılımcılar olduklarında daha fazla öğrenirler. Bu nedenle öğrenciler yüzeysel anlama seviyelerini aşma ve etkili öğrenme sağlama için sınıftaki entelektüel çalışmalarla daha fazla haşır neşir olmalı ve kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalıdırlar (Carpenter ve Pease, 2012).

Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) (2007)'ne göre; öğrenci merkezli eğitim ile bireyde geliştirilmesi beklenen hedefler aşağıda listelenmiştir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci:

- ✓ Kendini tanıy ve bireysel özelliklerinin farkındadır.
- ✓ Bireysel gelişim için isteklidir.
- ✓ Kendini gerçekleştirir.
- ✓ İş birliğine ve grup çalışmasına isteklidir.
- ✓ Öğrenmeyi öğrenir.
- ✓ Düşünme becerilerini geliştirir.
- ✓ Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürür.
- ✓ Etkili iletişim becerisine sahiptir.
- ✓ Teknolojiyi etkin kullanır.
- ✓ Zamanını ve enerjisini verimli kullanır.

Öğrencilerden okulda öğrendiklerini iş hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli ve beklenmeyen durumlara uygulayabilmeleri, düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran bireyler olmaları beklenmektedir (Arslan, 2007). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğrenciler; işbirlikli çalışan, öğrenme sürecine ilişkin kararlarda sorumluluk alan, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri kazanan ve kendi kendilerini değerlendiren bireylerdir (Yeşilyurt, 2011).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler “doldurulması gereken boş kaplar” olarak kabul edilmezler (Weimer, 2002). Öğrencilerin dünyaya ilişkin görüşlerini geçmiş deneyimleri aracılığıyla kendilerinin yorumlaması gerektiği düşünülür (Massouleh ve Jooneghani, 2012; Wilson ve Peterson, 2006). Öğrenciler, öğrenme durumlarında çevreden gelen uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi gibi zihinsel faaliyetleri yürütürler. Öğrenciler; “yorumlama”, “bilgiyi oluşturma”, “araştırma”, “sorgulama” (Mengi ve Schreglman, 2013), “tartışma”, “fikirleri savunma”, “hipotez kurma” (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008) gibi üst düzey etkinliklerle meşgul olurlar. Bu yaklaşıma göre her öğrenci kendi hızında öğrenir. Her bireyin zihinsel işlem kapasitesi birbirinden farklı olduğu için öğrenme bireyseldir ve öğrenciler aynı konuda birbirinden farklı öğrenmeler yaşarlar (Temizkan, 2010).

Öğretmen merkezli pedagoji ile yetiştirilen öğrenciler için, daha önce yaşadıkları eğitim tecrübelerinden önemli ölçüde farklı görünen öğrenci merkezli anlayış göz korkutucu olabilir. Öğrenciler güç dengesinde yaşanan bu farklılıktan rahatsızlık duyabilirler (Brackenbury, 2012; Hains ve Smith, 2012).

### 1.1.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen

*“Öğrenmenin en iyi yolu yapmak, öğretmenin en kötü yolu ise konuşmaktır.”*

*Paul Halmos*

Her birey belli bir potansiyel ile doğar. Eğitim, değişik biçimlerde bu potansiyel yeteneklerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için fırsatlar ve olanaklar

sunar. Eğitimde arzu edilen başarılı bir ürünün ortaya çıkabilmesi, girdinin donanımı ve becerisi ile sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesine bağlıdır. Eğitim girdilerinden biri de öğretmendir (Şahin, 2015).

Öğretmen merkezli yaklaşımda içeriğe oldukça fazla önem verilir. Bu yaklaşımda, öğretmen kendisini konu uzmanı olarak tanımlar ve öğrenme sürecindeki rolünü içerik aktarıcısı olarak görür. Öğretmen tüm bilgeliğin kaynağıdır ve her zaman doğruyu bilir. Sınıf içinde öğretmen “konuşan” ve “bilgi aktaran” kişidir. Bilgi aktarma öğretmenin birincil sorumluluğu olarak görülür. Öğretmen bilgi sağlayıcı ve değerlendirici, öğrenciler ise pasif olarak bilgiyi alan kişilerdir. Öğretmen; “ele alınacak bilgiyi tanımlayan, ilacı hazırlayan ve bilgiyi öngörülen dozda öğrenciye enjekte eden” kişi olarak görülür. Öğretmen merkezli anlayışta öğretmen sınıfta “güç ve otorite” kaynağıdır. Öğretmen, içeriğin nasıl olacağına, ödev ve testlere, kimin ne kadar konuşacağına, sınıf kurallarının nasıl alacağına karar veren tek ve yegâne kişidir (Abdelmalak ve Trespalacios, 2013; Emaliana, 2017; Keiler, 2018; Mascolo, 2009; Tudor, 1993).

Öğrenci merkezli anlayışta öğretmenin fonksiyonu, içerik oluşturmak ve o içeriği aktarmaktan daha fazlasını gerektirir. Öğretmen; içeriği organize eden ve elverişli öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme sürecini “düzenleyen”, öğrenme etkinliklerini “yöneten” kişidir (Emaliana, 2017; Kılıç, 2010). Öğretmen öğrencileriyle birlikte dersi planlayan ve uygulayan, öğrencilerin en yüksek düzeyde derse katılımını sağlayan bir “uzman” olarak görev yapar (Özpolat, 2013). Öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü öğrenme etkinliklerini yapılandırmak, entelektüel gelişim yolculuğunda öğrenciye “rehberlik” ve “danışmanlık” ederek onun düşünme ve bilgiyi işleme kabiliyetini geliştirmesine yardımcı olmak ve öğrenci hatalarını öğrenme fırsatlarına çevirmektir (Akpınar, 2010; Brackenbury, 2012; Daley, 2003; Keiler, 2018; Wright, 2011). Öğretmen, öğrencilerin kendi eylemleri yoluyla bilgiyi keşfetme ve yeniden oluşturma girişimlerini “destekleyici” ve “kolaylaştırıcı”, süreci “yönlendirici”, öğrencilerin öğrenmeye katılımını “teşvik edici” olma işlevlerini yerine getirmeye çalışır (Darsih, 2018; Klopfenstein, 2003; Mascolo, 2009). Öğretmen, öğrencilere birbirlerinden öğrenmeleri için “fırsat sunucu”, gereken becerileri kazanmada “motive edici”, “koçluk edici” ya da

“antrenör” kişi olarak tanımlanır (Froyd ve Simpson, 2008; Kojima ve Kojima, 2005). Öğretmen “kılavuz” dur. Bir kılavuz insanlara yol gösterir, çoğu zaman onlarla birlikte yolculuk eder, ancak hiçbir zaman yolcuların yerine geziyi gerçekleştirmez. Yolculara tavsiyelerde bulunur, tuzaklara işaret eder ve yolcuları korumak için elinden geleni yapar, ancak kazaları önleme onun yetkisi dâhilinde değildir. Öğrenci merkezli öğretmenler de öğrenmenin her adımında yer alırlar, ancak gerçek eylem, öğrencilerin yaptıklarını içerir (Weimer, 2002).

Her ne kadar öğretmenlerin öğrencileri ile etkili bir şekilde konuşması önemliyse de, öğrenci merkezli anlayışta öğretmenin dinlemesi en az onun kadar önemli bir bileşendir. Öğretmenler öğrencilerin bakış açılarını ifade etmelerine, kavramları ortaya koymalarına, düşüncelerini yansıtmasına fırsat tanırlar (Brooks ve Brooks, 1993). Öğrenci merkezli anlayışta öğretmen, işbirlikli bir öğrenme ortamında öğrencilere sorular sorarak onları gerçek hayatın problemlerine cevap aramaya davet eden kişidir (Paris ve Combs, 2000). Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardım eder (Gürol, 2002).

Öğrenci merkezli anlayışta, öğretmenlerin yalnızca öğretecekleri konuyu ve nasıl öğreteceklerini bilmeleri yeterli olmamakta, aynı zamanda öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunu da iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin nasıl öğrendiği bilgisi, etkili ve etkili olmayan öğretim arasındaki farkı oluşturacak kadar önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Turner, 2011). Öğretmenler çocuk gelişimini iyi bilmeli ve çocukların neyi, neden yaptıklarını anlamaya çalışmalıdırlar. Planlama ile uygulamayı iyi ilişkilendirebilmek için iyi bir sınıf gözlemcisi olmalı, yapmış oldukları gözlemleri yorumlamalı, yansıtmalı ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek uygulamaya geçirmelidirler (Ha, 2013).

Geleneksel anlayışta öğretmen sınıfın hâkimidir ve bütün bilgeliklerin kaynağıdır. Bu durum öğrencilerin çoğu için korku kaynağıdır (McClean, 2012). Öğrenciler sınıfta öğrenme ve okul deneyimleri ile ilgili bir sese sahip olma, takdir edildiklerini ve değer verildiklerini hissetme ihtiyacı içinde olurlar, ancak bu genellikle öğretmenler tarafından engellenir (Groves ve Welsh, 2010). Öğretmen merkezli sınıflarda, denetim birincil derecede önemlidir ve otorite hiyerarşik olarak

iletilir. Öğretmen, öğrenciler üzerinde mutlak kontrol yetkisine sahiptir ve öğrencilerle birlikte geliştirilmeyen belirli kurallar ve cezalar içeren bir sistem aracılığıyla kontrollerini yürütürler. Bu anlayıştaki sınıflarda, öğretmenler çok fazla konuşurlar ve bu konuşmalar genellikle direktif vericidir. Bu durum öğrenciler için tehdit edicidir (Garrett, 2008).

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenlerin rolü; otoriteyi öğrencilerle paylaşarak kararlarının birlikte almasını sağlamak, öğrenci özerkliğini teşvik etmek ve öğrencinin kendini ifade etmesi için rahat bir ortam oluşturmaktır. Dersin tasarımı öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliği vasıtasıyla geliştirilir. Böylelikle sınıf içindeki güç dengesi değişirken, öğretmenler öğrencinin sürece katılımını artırmaya ve bağımsız öğrenenler olmaları yolunda ilerlemelerine yardımcı olmaya çalışırlar (Brackenbury, 2012). Sınıf ve okul kararlarına katılımlarının sağlanmasının öğrenciler üzerinde oldukça pozitif etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Yoğun ve katı okul kuralları ve yüksek düzeyde algılanan disiplin anlayışı, sanılanın aksine daha az caydırıcı olmakta ve istenmeyen davranışlara daha fazla yol açmaktadır (Way, 2011). Roiste, Kelly, Molcho, Gavin ve Gabhainn (2010) sınıf kararlarına katılımın, okulu sevmeye, yüksek akademik performans, daha iyi kişisel sağlık, daha yüksek yaşam doyumu ve daha fazla mutlulukla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Mager ve Nowak (2012) kararlara katılımın öğrencilerin yaşam becerileri, öz saygıları, demokratik becerileri, yetişkinlerle ilişkileri ve ahlakları üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar. Richter ve Tjosvold (1980) sınıf kararlarına katılan öğrencilerin okula yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiğini, akranlarla daha olumlu etkileşime girdiğini, gözetim olmadan daha tutarlı çalıştıklarını ve daha iyi öğrendiklerini belirtmektedirler.

Brooks ve Brooks (1993) çeşitli araştırmacıların ve teorisyenlerin çalışmalarına dayanarak öğrenci merkezli bir öğretmenin özellikleri ile ilgili kullanışlı bir çerçeve sunmuşlardır. Bu çerçeve şu şekildedir:

- ✓ Öğrenci özerkliğini ve inisiyatifini kabul eder ve teşvik eder.
- ✓ Ham verileri ve birincil kaynakları, interaktif ve fiziki materyallerle birlikte kullanır.

- ✓ "Sınıflandırmak", "analiz etmek" ve "öngörmek" gibi bilişsel terminolojiyi kullanır.
- ✓ Dersin işlenişi, öğretim stratejilerinin kullanımı ve içerik hakkında öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına izin verir.
- ✓ Kavramlar hakkında kendi bilgilerini paylaşmadan önce öğrencilerin kavramlar hakkındaki bilgilerini sorgular.
- ✓ Öğrencileri hem kendisi hem de birbirleriyle diyalog kurmaya teşvik eder.
- ✓ Öğrencilere düşündüren sorular sorar, öğrencileri birbirlerine soru sormaya teşvik eder ve böylece onları düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eder.
- ✓ Öğrencilerden cevaplarını detaylandırmalarını ister.
- ✓ Öğrencileri ilk hipotezleriyle çelişen durumlar ortaya çıktığında tartışmaya devam etmeleri konusunda teşvik eder.
- ✓ Sorulan soruları cevaplamaları için öğrencilere yeterli süre verir.
- ✓ Öğrendikleri arasında ilişkiler kurmaları ve metaforlar oluşturmaları için öğrencilere zaman tanır.
- ✓ Öğrencilerin doğal merak duygusunu besler.

Öğretmenler için sınıf ortamında öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemek kolay bir durum değildir. Genellikle öğretmenlerin öğretmen merkezli anlayışla kendilerini rahat hissettikleri ve öğrenci merkezli pedagojiye direndikleri görülür (Hains ve Smith, 2012; Rodriguez-Valls ve Ponce, 2013). Özellikle ülkemizde öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirliği konusundaki algılarının olumlu olmadığı ve genellikle kendilerini öğrenci merkezli bir öğretmen olarak tarif etmedikleri görülmektedir (Arseven, Şahin ve Kılıç, 2016).

### 1.1.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Öğretme Süreçleri

*"Öğrenme, öğretimin bir ürünü değildir.*

*Öğrenme, öğrencilerin kendi aktivitelerinin bir ürünüdür."*

*John Holt*

Öğrenci merkezli eğitim bizi öğrencilere bir şeyler anlatmaktan (öğretmek), öğrencilerle birlikte bir şeyler yapmaya (öğretmek ve öğrenmek) ve öğrencilerle birlikte olmaya (öğrenmek) yönlendirir (Wohlfarth, Sheras, Bennett, Simon,

Pimentel ve Gabel, 2008). Öğrencilerin kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgisini çekemediği bir gerçektir. Böyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin de mümkün olmadığı görülmektedir (Rodriguez-Valls ve Ponce, 2013). Ancak öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenciyi aktif kılan yöntem ve teknikler tercih edildiğinde, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabileceği düşünülmektedir (Kılıç ve Şahin, 2016).

Öğrenme, çevre ile doğrudan etkileşimle oluşur, öğrencinin aktif olarak dâhil olduğu doğrudan deneyimler yoluyla gerçekleşir (Mara, 2017). Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme etkinlikler sırasında doğal olarak gerçekleşir. Öğrenciler öğretim sürecinde olduklarını bile fark etmeyebilirler (Norman ve Spohrer, 1996). Uzmanlar, öğrencilerin kavram ve fikirleri tartışarak, öğrendiklerini uygulayarak öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılım gösterdiklerinde öğrenmeye karşı motivasyonlarının arttığını, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini kabul ederler (Okland, 2012; Smart ve Csapo, 2007).

Öğrenci merkezli anlayışta anlamın oluşturulmasında öğrencinin merkezde olmasına, otantik görevlere ve sosyo-kültürel uygulamalara katılıma, anlamın oluşumunda önceki yaşantıların ve günlük deneyimlerin önemine, çoklu bakış açıları ve çoklu kaynaklara erişime önem verilir (Land, Hannafin ve Oliver, 2012). Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenciyi düşünmeye, farklı bilgilerle bağlantı kurmaya ve yorum yapmaya yönlendirilir (Saygın, Atılboz ve Salman, 2006). Öğrenci merkezli ortamlar, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanırlar. Öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin yanı sıra, ön yargıları da incelenir. Öğrenci merkezli ortamlarda öğrencilerin güçlü yönleri ve ilgileri de etkinliklere ve öğrenme deneyimlerine dâhil edilir (Turner, 2011). Öğrencilere, konfor alanlarından çıkarak öğrenmenin çeşitli yollarını keşfetme, yaratıcı olma ve eğlenme fırsatı verilir (Diaz-Lefebvre, 2004).

Manning (2000) öğrenci merkezli eğitim ortamlarının özelliklerini aşağıdaki şekilde belirlemiştir:



- ✓ Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, psikososyal ve kültürel farklılıkları kabul edilir, öğretimler ve sınıf organizasyonu bu farklılıklara uygun olarak tasarlanır.
- ✓ Yalnızca birbirinden bağlantısız olgulara odaklanmak yerine, düşünmeye ve öğrenmeyi öğrenmeye vurgu yapılır.
- ✓ Öğrencilerin keşif, araştırma, işbirlikli öğrenme ve kariyer araştırması gibi farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için gereken esneklik sağlanır.
- ✓ Öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini, insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri kabul etmelerini sağlayacak öğretim materyalleri kullanılır.
- ✓ Öğrencilerin sınıf içindeki örgütsel ve öğretimsel kararlar hakkındaki seçimlere ve kararlara katılmalarına izin verilir.
- ✓ Öğretimler tüm öğrencilerin başarısı üzerine odaklanacak şekilde tasarlanır.
- ✓ Öğrencilerin bir öğrenim topluluğunun bir parçası olarak kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu olmasını sağlayacak sınıf yönetimi prosedürlerinden yararlanır.
- ✓ Benlik saygısının akademik başarı, sosyalleşme ve genel kişisel gelişim üzerindeki etkisinin önemi kabul edilir.
- ✓ Öğretim teknoloji ile birleştirilir ve öğrencilere teknoloji okuryazarı olmaları konusunda yardım edilir.
- ✓ Öğretim ortamında öğrencilerin başarıya değer verdiği bir kültürün oluşumu teşvik edilir.

İçerik, geleneksel öğretimde en önemli unsurdur. Öğrenciler, öğrenecekleri bilgiler üzerine yüzeysel seviyede yoğunlaşırlar, çoğu zaman bilgileri ezberlerler ve kısa bir süre sonra bu bilgileri unuturlar. Öğrenci merkezli anlayışta içeriğin önemi yok sayılmaz ancak içerik daha geniş bir bağlam içine yerleştirilerek öğrenciyi öğrenmeye motive etmek için kullanılır. Öğrenci merkezli öğretimde, öğretmenler öğrenme için gerekli alt yapıyı sağlarlar, ancak öğrenilecek olan içeriği doğrudan vermezler. Bunun yerine, öğrencilerin önemli bilgileri keşfetmelerine yardımcı olacak sınıf etkinliklerini tasarlarlar (Brackenbury, 2012). Öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri öğrenciler tarafından kontrol edilir ve hatta "öğretmensiz" bile gerçekleşebilir. Öğretmenler öğrenme deneyimlerini ve ortamlarını tasarlarlar, öğrenciler yapılandırılmış öğrenme faaliyetlerinde aktif rol alırlar (Saulnier, Landry, Longenecker ve Wagner, 2008).

Öğrenci merkezli ortamlar katı kuralların ve denetimin olduğu yerler değil, öğrencilerin kendilerine ait sorumluluklarını anladıkları ve kabul ettikleri yerlerdir (Weimer, 2002). Sorumlulukla birlikte özgürlük kavramını da önemseyen öğrenci merkezli anlayışta birey dünyayı çeşitli şekillerde oluşturacak kadar özgür olmadıkça sorumluluk kavramının bir anlamı olmadığı düşünülür (Acar, 2012). Bu nedenle öğrenci merkezli sınıfların öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabildikleri, öğrenci haklarının garanti edildiği güvenli ve demokratik ortamlar olmaları önemsenir (Turner, 2011). Öğrenci merkezli sınıflarda, demokratik bir sınıf ikliminin oluşturulması, sorumluluk ve karar vermenin paylaşılması vurgulanmaktadır. Sınıf ortamında güç ve kontrol paylaşımına dayalıdır (Gürol, 2002). Sınıf ortamlarında öğrenciler, dünyanın zenginliklerini tecrübe etmeye davet edilerek, kendi sorularını sorup kendi sorularına cevaplar bulabilmeleri ve dünyanın karmaşıklığını anlamlandırabilmeleri konusunda yüreklendirilirler (Brooks ve Brooks, 1993).

Öğrenci merkezli sınıflarda rekabete dayalı anlayış yer almaz. Öğrencilerin sürekli olarak diğer öğrencilerle rekabete sokulması onlarda kin, nefret, kıskançlık ve fesatlık gibi duyguları körükler (Çamlıyer, 1997). Yarışmalarda kaybeden grup sosyal karşılaştırmalara maruz kalmakta, hayal kırıklığı, mutsuzluk ve güven kaybı yaşamaktadır (Dweck, 2000). Rekabete dayalı eğitim ortamlarında öğrencilerin hayal güçlerine, zekâlarına ve hatta sağlıklarına zarar verme riski oldukça yüksektir (Ural, 2016).

Rekabete dayalı eğitimin diğer bir uygulama şekli seviye sınıflarıdır. Seviye sınıflarında öğrenciler başarılarına göre gruplara ayrılmakta, öğrenciler arasında tipik olarak sosyal bir hiyerarşi oluşturulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında farklılaşmaya sebep olmaktadır. Düşük seviye grubunda yer alan öğrenciler akademik hiyerarşide düşük statüde yer almakta ve arkadaşlarından daha az saygı görmektedir. Bu uygulama öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemekte, öğrencilerin kişilik ve benlik saygısına zarar vermektedir. Kimi durumlarda öğretmenler arasında da bir sınıflamaya gidilmekte ve bu durum yönetim ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Aslan, Küçükler ve Gürbüzler, 2014; Eskicumalı, 2002; Yılmaz, Çengel, Akar-Vural ve Gömleksiz, 2009).

Aynı sınıfta farklı seviyede öğrencilere sahip olma bir zorluk olarak görülebilir. Ancak öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş, işbirlikli ve farklılaştırılmış öğretim yöntem ve yaklaşımları kullanarak sınıf ortamında tüm öğrencilere eşit şans vermek ve her birinin potansiyelini ortaya çıkarmak mümkün ve gereklidir (Wilkinson, 2012). Zimmer (2003) seviye sınıflarının düşük ve orta başarılı öğrencilerin başarılarını düşürmekte olduğunu, yüksek başarılı öğrencilerin başarılarını ise etkilemediğini belirtmektedir. Eskicumalı (2002) ile Yılmaz ve diğerleri de (2009) üst düzey seviye sınıflarda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, ancak bu artışın karma sınıflarda gözlenen artışla paralel olduğunu, öğrenci başarılarında çok fazla bir fark ortaya çıkmadığını, aradaki başarı farkının seviye sınıflarında düşük seviyedeki öğrencilere, düşük beklentili öğretmenler ve seyreltilmiş programlarla daha sınırlı bilgi sunulmasından, düşük seviye gruplarında genellikle derslerin ilgi çekici olmamasından, öğretim materyallerinin eksik olmasından, derslerin disiplin problemleri yüzünden aksamalara uğramasından kaynaklandığını belirtmektedirler.

Öğrenci merkezli eğitim, işbirlikli öğrenme aktiviteleri yoluyla öğrencilerin fikirlerini birbirleri ile paylaşmalarını desteklemektedir (Brown ve King, 2000). Öğrenci merkezli sınıf ortamlarında öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve eleştirel düşünme düzeylerini artırmak için işbirlikli grup çalışmalarına ve bu çalışmalar sırasında gerçekleştirilen zorlu görevlere vurgu yapılır. İşbirlikli grup çalışmalarında zorlu görevler verilerek her bir öğrencinin güçlü yönleri ortaya çıkarılmaya ve eleştirel düşünme düzeyleri artırılmaya çalışılır. Zira hâlihazırda toplumun bir parçası oldukları anlayışı ile öğrencilere günlük hayatın karmaşasının, zorluklarının ve gerçek problemlerinin yaşatılması öğrenci merkezli eğitimin gerekliliklerindedir (Çelebi, 2006; Overby, 2011; Talebi, 2015).

Öğrenci merkezli sınıflarda tüm akademik seviyedeki öğrenciler, ekip olarak küçük gruplarla birlikte işbirlikli olarak çalışarak kendi bağımsız öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar (Johnson, Johnson ve Smith, 2014). Eğitim ortamında işbirliği; öğrencilerin özerkliğini ve öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını içeren bir strateji olarak tarif edilir (Sislian, Gabardo, Macedo ve Ribeiro, 2015). İşbirlikli öğrenme yöntemi, bireysel eğitim ya da rekabetçi eğitim yöntemlerinden daha etkili

olarak, öğrencilerin alan bilgilerinde başarılarını artırmakta, güdülenme düzeylerini, özgüvenlerini, tutumlarını, iletişim becerilerini iyileştirmektedir (Yılmaz, 2007). Yapılan araştırmalar da grup içinde işbirlikli öğrenmelerin öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini, düşük başarılı öğrencilere rehberlik, kendi sınırlarını zorlama ve kendini geliştirme olanakları sunduğunu, diğer öğrenciler için de pekiştirme olanağı sağladığını göstermektedir (Maryellen, 2013; MEB, 2010).

“Çoklu Zekâ Kuramı” bireysel farklılıklara dikkat çekerken, öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına doğru bir değişimi öngörmektedir (Akamca ve Hamurcu, 2005). Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin tüm zekâ alanlarına sahip olduğu göz önünde bulundurularak öğretim faaliyetleri tüm öğrencilerin ilgisini çekecek, sekiz zekâ türünün hepsinin gelişimini teşvik edecek şekilde çeşitlendirilir. Çoklu zekâ türlerinin dengeli gelişimini teşvik eden öğretim faaliyetleri, öğrencileri yeterince kullanamadıkları zekâ türlerini kullanabilecekleri faaliyetlere maruz bırakır (Haley, 2004; Nolen, 2003).

Öğrenci merkezli pedagojiyi kullanan öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak yenilikçi yöntemleri tercih ederler (Moate ve Cox, 2015). Öğrenme öğretme sürecinde; soru-cevap, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, eğitsel oyun, dramatizasyon, istasyon tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, kartopu tekniği, poster-afiş hazırlama tekniği gibi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin farklı zekâ alanlarını destekleyen öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılması öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmakta ve öğrenmelerine olumlu etki sağlamaktadır (Kılıç ve Şahin, 2017).

#### 1.1.3.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

*“Eğitimde ulaşmak istediğimiz sonuçları,  
bir testte iyi performans göstermeye odaklanarak asla elde edemeyiz.”*

*Katie Martin*

Değerlendirme; öğrencilerin yetenek ve beceri performanslarını analiz etmek, tartışmak ve değerlendirmek için kapsamlı bilgi sağlayan etkinlikler olarak tanımlanır. Değerlendirme, öğrencilerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek,

öğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak ve programın kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır. Bu süreci gereği gibi gerçekleştirebilen öğretmenler, öğrencilerini ve kapasitelerini daha yakından görme ve öğretim sürecini tekrar gözden geçirerek varsa eksikliklerini giderici çalışmalar yapabileme fırsatları yakalayacaklardır (Birgin ve Gürbüz, 2008).

Günümüzde öğretmenler ölçme ve değerlendirmede çoğunlukla standardize edilmiş testleri ve geleneksel değerlendirme biçimlerini kullanmaktadırlar. Sıklıkla kullanılan bu testler, bir öğrencinin verilen materyalin ne kadarını hatırlayabileceğini değerlendirmek için kullanılır. Bu değerlendirmeler günümüzde başarı için gerekli görülen karmaşık bilgi ve becerileri etkili bir biçimde ölçmek için uygun yöntemler değildir. Ayrıca geleneksel değerlendirmeler, öğrencilerin zaman içindeki ilerlemesini göstermemekte; belli bir andaki durumu tasvir etmektedir (Duncan ve Buskirk-Cohen, 2011).

Başarı ya da başarısızlık durumunu yeteneğe ve zekâya bağlı bireysel bir durum olarak algılamak, toplumsal ve tarihsel faktörlerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Aylar, 2015). Öğrenci merkezli anlayışta değerlendirme geleneksel anlayıştan farklı olarak öğrencilerin öğrenmelerini teşvik eden etkinlikler şeklini alır (Webber, 2012). Bu yaklaşıma göre değerlendirme, öğretim sonrası bir yargı veya ödül değil, kesintisiz olan öğrenme sürecinin bir unsuru olarak kabul edilir. Değerlendirme sadece bilginin ne kadar öğrenilip öğrenilmediğini ölçen bir araç değil, öğrenmeyi teşvik eden ve bilginin öğretilmesini sağlayan bir süreçtir (Wright, 2011; Yeşilyurt, 2011).

Öğrenci merkezli değerlendirme sıralama veya sınıflama değil, öğrenme amaçlıdır. Öğrenci merkezli anlayışta değerlendirme, sürece odaklanmakta ve bu sürece öğrenci de katılmaktadır. Değerlendirme, öğrenme hedefine doğru ilerlerken öğrencinin kendisine, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere neye ihtiyaç duyduklarına dair faydalı geri bildirimler sağlayarak öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik eder (Andrade, Huff ve Brooke, 2012). Öğrencilere verilen notların rasyonel ve sabit standartlara göre, bireysel çaba ve gelişim dikkate alınarak yapılması gerekir. Öğretmenlerin amacı öğrencilerin davranışlarını değil, kazanımlarını, ürünlerini ve gelişimlerini değerlendirmek olmalıdır (Magno, 2010).

Formatif değerlendirmeyi vurgulayan, geri bildirim ve gözden geçirme için çoklu fırsatlar sunan öğrenci merkezli değerlendirme anlayışı öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenci katılımını büyük ölçüde desteklemektedir. Formatif değerlendirme, daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri ve bu öğrencilerin eksikliklerini belirlemek için geri bildirim sağlama işlevi görür (Turner, 2011). Ayrıca ölçme ve değerlendirme öğrencilerin uygulama ve eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için de kullanılır (Saulnier vd., 2008).

Öğrenci merkezli sınıflarda çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır. Değerlendirme, norma dayalı değerlendirmeden, ölçüte dayalı değerlendirmeye doğru yön değiştirmiştir. Bu durum hem nitel hem nicel yollarla bilginin toplanıp değerlendirilmesini gerektirir. Ölçme değerlendirme teknikleri, sınavların yanı sıra sınıf içerisinde öğrenci hakkında derin ve geniş bilgi toplama yollarını da içerir (Toptaş, 2011). Geleneksel olarak kullanılan kâğıt kalem testleri ile birlikte, öğrencilerin süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek amaçlanır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Değerlendirme sürecinde; çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sınavların yanında öğrenci gözlemleri, rubrikler, öğrenci görüşmeleri, öğrenci dosyaları (portfolyo), kavram haritası, proje, araştırma ve probleme dayalı öğrenme ürünleri, performans ödevleri, dereceleme ölçekleri, tarama ölçekleri, simülasyon çalışmaları, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, gösteri, gerçek yaşama ve problemlere dayalı bir görevi yerine getirme, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Hotaman, 2010; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Koç ve Demirel, 2008; Özerbaş, 2007; Yeşilyurt, 2011).

Öğrencilere verilen ev ödevleri de değerlendirme yaklaşımı olarak görülmelidir. Güneş (2014) davranışçı anlayışta sınıfta öğretilen bilgi ve davranışların tekrar edilmesini içeren alıştıırma ve tekrarlar tarzı ödevlerin, bilişsel anlayışta daha çok gözlem, deney ve yeni buluşlara yönelik ödevlerin, yapılandırmacılıkta ise öğrencileri araştırma, düşünme, anlama, sorgulama, zihinde yapılandırma ve sorun çözme gibi faaliyetlere yönlendirecek etkinlik, proje,

performans, araştırma ve keşfetme gibi karmaşık ve derinlikli ödevlerin verilmesi gerektiğini belirtmektedir. “Kontrol edilmeyen”, “iş olsun” diye verilen” ve “önemsenmeyen” ödevler öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Çeliköz ve Selimoğlu, 2017). Verilen ödevler için belli bir süre belirlenmesi ve ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edilmesi ödev uygulamasından yarar sağlanabilmesi için bir zorunluluktur (Turanlı, 2007).

Öğrenci merkezli değerlendirme süreci; öğrencilerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini değerlendirmelerine ve aynı zamanda öğretmenin de bir öğrenen olarak kendi kendini değerlendirmesine fırsat tanıyan bir süreçtir (Şahin, 2015). Duncan ve Buskirk-Cohen (2011) öğrencilerden basitçe ne öğrendiklerini göstermeleri istendiğinde, buna daha fazla zaman ayırdıklarını, daha yaratıcı çıktılar ortaya koyduklarını ve genellikle geleneksel bir sınavda olduğundan daha başarılı olduklarını iddia etmektedir. Kendi değerlendirmelerini oluşturan öğrencilerin, derin öğrenmenin tanımında olduğu gibi “bilgileri farklı bir şekilde yeniden yorumlayarak” neler öğrendiklerini gösterdiklerini belirtmektedir. Öğrenciler kendi çalışmalarını nasıl değerlendireceklerini öğrenirler ve akranları tarafından yapılan işlerin ve görevlerin değerlendirilmesine katılırlar. Bu öz ve akran değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmaları ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Weimer, 2002).

#### 1.1.3.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Okul İdaresi

*“Etkili okul liderleri sürekli dikkat ederler. Öğrenmeye odaklı bir okul kültürü oluştururlar. Davet ederler, ilham verirler. Aileleri, öğrencileri ve okul personeli için desteklerler.”*

*Leighton*

Okul liderliği, öğretimin kalitesinden sonra, öğrencilerin okulda neyi, ne kadar öğrendikleri üzerinde etkili en önemli faktördür (Clifford, 2010). Okul müdürü, öğretimsel liderlik ve katılımcı yönetim anlayışı ile verimli bir okul kültürü oluşturarak, okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlayacak olan kritik öneme sahip kişidir (Balyer, 2013). Okulların bir bütün olarak etkili olabilmesi ve önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmesi öğretim programlarının yürütülmesinden sorumlu

etkili yöneticilerin varlığını gerektirir. Okul müdürleri öğrencilerin gelişimleri üzerinde öğretmenler kadar doğrudan etkili olmasalar da yapacakları gözlem ve denetimler, oluşturacakları yüksek beklentiler, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, sınıf içi öğretimi düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul iklimini oluşturma gibi davranışlarla öğrencilerin gelişimlerini etkilemektedirler (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019).

Bir okul müdürünün okul içinde yer alan bireylerle pozitif yöndeki ilişkisi, olumlu okul kültürü oluşumu açısından oldukça önemli görülmektedir (Odhiambo ve Hii, 2012). Öğrenci merkezli liderlik; eşitlik, kapsayıcılık ve etik liderlik konularını kapsar. Eşitlik ve çeşitlilik okullar ve topluluklar açısından önemli unsurlardır. Öğrenci merkezli okul liderleri; çeşitliliğe değer veren, ayrımcılıktan uzak duran, eşitlik ve adaleti tesis eden kişilerdir. Ortak bir vizyon oluşturmak, okul içindeki bireyler arasında derin bir bağlılık oluşturmak ve onları hedeflere yönelik amaçlı çalışmalara motive etmek için çalışırlar. Bu ortak vizyon, okul topluluğu ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar üzerinden geliştirilir (Harris ve Spina, 2013).

Okul merkezli yönetim, eğitimde öğrenci merkezli ve demokratik anlayışı gerektirmektedir. Demokrasi bilincinin bireylere kazandırılmasında eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Bireyin ön plana çıktığı ve farklılıkların daha fazla önem kazandığı günümüzde, bu farklılıkların korunup sürdürülmesi, demokratik bir kültür içinde yetişen bireylerle mümkün olabilir. Bu nedenle demokrasi kültürünün öncelikli olarak okullarda yaşanması gerekir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Okul merkezli yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine olanak sağlamasıdır. Okul merkezli yönetim, karar verme sürecine okul içi ve dışı öğelerin katılımının sağlanması, öğretmenin okulda daha etkin rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi, okulun amaçlarının belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli ve toplum katılımının sağlanması gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşım, eğitime ailelerin dâhil edilmesine, toplumla bağ oluşturulmasına ve iş çevresi ile aktif bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır (Aytaç, 1999).



## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları nasıldır?
3. Müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları nasıldır?
4. Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

## 1.3. Araştırmanın Sayıtları

Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin veri toplamada kullanılan metinleri samimi ve doğru bir şekilde yazdıkları varsayılmaktadır.

## 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde eğitim gören öğrenciler ile Düzce ilinde görev yapan öğretmen ve müdürler ile sınırlıdır.

## 1.5. Tanımlar

**Algı:** Algı, nesnel dünyayı duyular yoluyla öznel bilince aktarmaktır. Kişiler, duyuları aracılığıyla dış çevrelerinden alınanları işleyerek bir ürün ortaya çıkarmaktadırlar. Bu işlem algılama, çıkan ürün ise algı olarak adlandırılmaktadır. Algılama, kişinin o anda yaşadığı deneyimi geçmiş deneyimleri ile birlikte değerlendirerek yeni bir bütüne ulaşması sürecidir. Diğer bir deyişle, algılama bir farkına varma, farkına vardırılma ve söz konusu olguyu her yönden yargılayıp değerlendirme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Özarlan, 2014).

**Betimsel Analiz:** Betimsel analiz, verilerin sistematik bir biçimde betimlenerek yorumlanması ve bu sayede anlama ulaşılması işlemidir. Betimsel

analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019).

**Demokrasi:** Demokrasi; devletin örgütlenmesinde, ulusal politikaların belirlenmesinde ve yasaların yapılmasında halkın söz sahibi olduğu, devlet yönetiminde hukukun egemen olduğu, yasama, yürütme ve yargı kurumlarının devletin farklı organlarında bulunması sağlanarak iktidarın tek elde toplanmasının engellendiği, yargının işlevini yerine getirirken herhangi bir kısıtlama ve baskıya maruz kalmadığı, statü, ırk, cinsiyet, zekâ vb. ayrımı olmadan herkesin hukuki olarak eşit olduğu, farklı dünya görüşlerine sahip insanların, diğerinin varlığını ortadan kaldırmadan, hâkim grup tarafından baskı altına alınmadan bir arada yaşadığı, yöneticilerin adil, özgür ve düzenli seçimler yoluyla halk tarafından seçildiği, farklı görüşleri temsil eden partilerin serbestçe örgütlenebildiği bir yönetim şeklidir.

**İçerik Analizi:** İçerik analizi; kalıpları, kategorileri veya anlamları tanımlamak için belirli bir materyalin ayrıntılı ve dikkatli biçimde incelenmesi, kodlama, sınıflandırma ve ilişkilendirme adımları takip edilerek analiz edilmesi işlemidir (Kılıç vd., 2019).

**Koşulsuz Sevgi:** Fedakârlık, şefkat ve merhamet gibi duyguları da içinde barındıran, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul etmeyi, kişiyi değişmesine gerek duymadan, ön yargısız şekilde anlamayı, olduğu gibi koşulsuz şekilde bütünüyle kabul etmeyi içeren sevgi anlayışıdır.

**Öğrenci Merkezli Eğitim:** Öğrenci merkezli eğitim; eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşlerinin alındığı, onların görüşlerinin kendi eğitimlerine yön verdiği eğitim anlayışıdır (Kılıç, 2010).

**Projeksiyon Teknikleri:** Projeksiyon teknikleri; katılımcıların doğrudan gözlenemeyen, bilinçaltında yatan, bazen kendileri tarafından da bilinmeyen derin algılarını, bazen de tehdit edici, utanç verici buldukları ve reddedilmekten korktukları için açıklamak istemedikleri his, tutum ve motivasyonlarını dolaylı bir şekilde katılımcılardan almaya yönelik tekniklerdir (Miri, 2006).

**Söylem Analizi:** Söylem analizi; metin ya da konuşmanın farklı bölümlerini birbirine bağlamaya yardımcı olan dil özellikleri, metin ya da konuşmanın genel düzeni, söylemdeki anlam, bağlam ve ilişkiler ile diğer metinler arasındaki bağlantılar, metin ile metnin üretildiği bağlam arasındaki dinamik ilişki incelenerek gerçekleştirilen analiz türüdür (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2018).



## II. BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama, veri analizi ile güvencüduyulabilirlik başlıkları yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma “nitel araştırma” özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine irdelemeye olanak sağladığı, kültürel bağlam içerisinde yaşam pratiklerinin nasıl anlamlandırıldığını açıklamaya çalıştığı, test etmek yerine keşfetmeyi amaçladığı ve belki de en önemlisi katılımcıların kendi dünyalarına girerek onların bakış açılarını resmetmeyi hedeflediği (Corbin ve Straus, 2008) için bu araştırmada tercih edilmiştir.

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında araştırmacılar katılımcıların belli konulardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaya çalışırlar (Creswell, 2014). Olgu bilim, insanların yaşam dünyaları yani günlük yaşamları ve eylemleri hakkındaki deneyimleriyle ilgili çalışmalardır (Merriam, 2009). Bu araştırmada incelenen olgular; öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarıdır.

#### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, istatistiki bir temsil amaçlanmadığından problem durumunu yansıtmaya en uygun bir grup ile derinlemesine çalışma yapmayı kolaylaştıracak çalışma ortamlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Ritchie, Lewis

ve Elam, 2003). Nitel araştırmalarda amaç, araştırma problemi hakkında en kapsamlı bilgiyi vereceği dūřünölen katılımcılardan amaçlı örnekleme yoluyla maksimum bilgiyi elde etmek olmalıdır (Brinkmann, 2013).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercihi edilmiştir. Çeşitlemede aşağıdaki özellikler kullanılmıştır:

- ✓ **Okul Kademesi:** alışma grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve müdürler; 1) ilkokul, 2) ortaokul ve 3) lise okul kademelerinden seçilmiştir.
- ✓ **Okul Türü:** alışma grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve müdürler farklı türdeki okullardan seçilmiştir. Ortaokul kademesi için; 1) Ortaokul ile 2) İmam Hatip Ortaokulu şeklinde iki okul türü; lise kademesi için; 1) Anadolu Lisesi, 2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile 3) Anadolu İmam Hatip Lisesi şeklinde üç okul türü belirlenmiştir.
- ✓ **Okulların Merkezi Olma/Olmama Durumu:** alışma grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve müdürler ilkokul ve ortaokul kademelerinde “merkezi olan” ve “merkezi olmayan” okullardan seçilmiştir.
- ✓ **Sınıf Seviyesi:** İlkokul kademesinden 4. sınıf öğrencileri, ortaokul kademesinden 4, 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencileri ve lise kademesinden 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur.
- ✓ **Branş:** alışma grubunda yer alan öğretmenler farklı branşlardan seçilmiştir. Bu branşlar aşağıda verilmiştir:
  - İlkokulda; Sınıf, İngilizce
  - Ortaokulda; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
  - Lisede; Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Muhasebe ve Finansman, İHL Meslek Dersleri
- ✓ **Cinsiyet:** Öğretmen ve öğrenciler her iki cinsiyetten eşit oranda olacak şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Düzce ilindeki kadın müdür sayısının erkek

müdür sayısına göre az olması sebebiyle müdür seçiminde bu denge sağlanamamıştır.

Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her biri için okul türleri ve okul başarı durumları göz önünde bulundurularak üçer okul belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okullar Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Okul Listesi

	İlkokul	Ortaokul	Lise
1	İlkokul-1 (merkezi okul)	Ortaokul-1 (merkezi okul)	Anadolu Lisesi
2	İlkokul-2 (merkezi olmayan okul)	Ortaokul-2 (merkezi olmayan okul)	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
3	İlkokul-3 (merkezi olmayan okul)	İmam Hatip Ortaokulu	Anadolu İmam Hatip Lisesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenci, öğretmen ve müdürlerin her bir konu alanı için öğretim kademelerine göre sayıları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Araştırmanın Çalışma Grubu

Veri Toplama Tekniği	Konu	Öğrenci			Öğretmen			Müdür			Top
		İlk	Orta	Lise	İlk	Orta	Lise	İlk	Orta	Lise	
Kelime Çağrışım	Ek-1	12	39	48	-	-	-	-	-	-	99
	Ek-2	10	38	47	-	-	-	-	-	-	95
	Ek-3	12	34	49	-	-	-	-	-	-	95
Cümle Tamamlama	Ek-4	10	36	45	-	-	-	-	-	-	91
	Ek-5	6	29	42	-	-	-	-	-	-	77
	Ek-6	12	39	41	-	-	-	-	-	-	92
Hikâye Tamamlama	Ek-7	3	12	12	-	-	-	-	-	-	27
	Ek-8	3	12	12	-	-	-	-	-	-	27
	Ek-9	3	12	12	-	-	-	-	-	-	27
Hikâye Yorumlama	Ek-10	-	-	-	6	6	6	3	3	2	26
	Ek-11	-	-	-	6	6	6	3	3	2	26
	Ek-12	-	-	-	6	6	6	3	3	2	26
<b>Toplam</b>		<b>630</b>			<b>18</b>			<b>8</b>			<b>656</b>

Sonuç olarak bu araştırmanın çalışma grubunu Tablo 2’de görüldüğü gibi amaçlı bir şekilde seçilmiş olan; 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 3 lisede farklı sınıf düzeylerinde (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) eğitim gören toplamda 630 öğrenci ile ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 18 öğretmen ve sekiz müdür olmak üzere toplamda 656 kişi oluşturmaktadır.

## 2.3. Veri Toplama

Veri toplama bölümünde; veri toplama tekniği, veri toplama araçları ve veri toplama işlemleri açıklanmıştır.

### 2.3.1. Veri Toplama Tekniği

Araştırmada veri toplama tekniği olarak dolaylı nitel araştırma tekniklerinden olan “projeksiyon teknikleri” (projective techniques) kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesi ve görüşme gibi veri toplama teknikleri katılımcıların doğrudan ifade etmekten kaçındıkları bazı tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmada çok etkili yöntemler değildir. Bu nedenle çok sayıda nitel araştırmacı, daha derin anlamları ortaya çıkarmak için başka stratejiler araştırmaktadırlar. Araştırmacılar, katılımcıların hayatlarının tarihsel, kültürel ve biyografik bağlamlarında gömülü olan anlamları ortaya çıkarmaya olanak sağlamak için sanat temelli araştırmalara ve kolaj, şiir, resim, çizim ve fotoğraf kullanımına yönelmektedirler (Porr, Mayan, Graffigna, Wall ve Vieira, 2011).

Projeksiyon, bir anlamda kişinin duygu ve düşüncelerini dış dünyaya yansıtarak anksiyeteden kurtulmasını sağlayan bir savunma mekanizmasıdır. Daha geniş anlamda ise bireyin algıları yorumlarken kullandığı bir yöntemdir (Alibal, 1994). Projeksiyon teknikleri, yirminci yüzyılın başında klinik psikolojide kullanılmak üzere geliştirilmiş teknikler olup 1940'lı yıllarda pazar araştırmalarında kullanımları yaygınlaşmıştır. Bu tekniklerle, katılımcıların geleneksel araştırma teknikleri kullanıldığında ifade etmeye çekinecekleri kişisel duyguları öğrenilmeye çalışılır (Catterall ve Ibbotson, 2000).

Projeksiyon teknikleri, geleneksel yöntemlerin ulaşamadığı, cevaplayıcıların bilinçaltı inanç ve tutumlarını inceleme becerisine sahip tekniklerdir (Boddy, Bond ve Ramsey, 2011). Genellikle katılımcıların doğrudan gözlenemeyen, bilinçaltında yatan, bazen kendileri tarafından da bilinmeyen derin algılarını, bazen de tehdit edici, utanç verici buldukları ve reddedilmekten korktukları için açıklamak istemedikleri his, tutum ve motivasyonlarını dolaylı bir şekilde katılımcılardan almaya yönelik tekniklerdir (Miri, 2006).

Linzey (1959) ortaya çıkardıkları tepki türüne dayalı olarak projeksiyon tekniklerini beş kategori altında tanımlamıştır. Bu kategoriler aşağıda listelenmiştir (Aktaran: Catterall ve Ibbotson, 2000):

- ✓ **Çağrışım Teknikleri (Association Techniques):** Katılımcılardan bir uyarana akla gelen ilk kelime ile cevap vermeleri istenir. Örn: Kelime çağrışım.
- ✓ **Yorumlama Teknikleri (Construction Techniques):** Katılımcılara bir resim ya da hikâye sunulabilir ve yorumlamaları istenebilir. Katılımcılardan bir resim veya öykü inşa etmeleri de istenebilir. Örn: Resim yorumlama, karikatür yorumlama, hikâye yorumlama.
- ✓ **Tamamlama Teknikleri (Completion Techniques):** Yanıtlayıcıya, eksik bir uyarıcı sunulur ve onu tamamlaması istenir. Örn: Cümle tamamlama, hikâye tamamlama, resim tamamlama, diyalog tamamlama.
- ✓ **Sınıflama, Sıralama Teknikleri (Choice or Ordering Techniques):** Katılımcılardan alternatiflerden oluşan bir listeden seçim yapmaları, materyalleri belirli bir sıraya göre düzenlemeleri ya da benzerliklerine ve farklılıklarına göre kategorilere ayırmaları istenir. Örn: Sınıflama, sıralama.
- ✓ **Anlamlandırma Teknikleri (Expressive Procedures):** Katılımcılardan mini bir oyun hazırlamaları ve canlandırmaları istenebilir. Katılımcıların, birbirleriyle ve araştırmacı ile rahat bir ilişki içinde oldukları zaman kullanılabilir. Örn: Rol yapma.

Projeksiyon teknikleri Şekil 1’de gösterilmiştir:





**Şekil 1.** Projeksiyon Teknikleri

Bu tez kapsamında öğrencilerden veri toplanırken projeksiyon tekniklerinden; “kelime çağrışım tekniği”, “cümle tamamlama tekniği” ve “hikâye tamamlama tekniği”, öğretmen ve müdürlerden veri toplarken ise “hikâye yorumlama tekniği” kullanılmıştır.

### 2.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamada kullanılan araçlar ve bu araçların geliştirilme aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

#### 2.3.2.1. Kelime Çağrışım Formu

Kelime çağrışım formlarının geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

- ✓ Sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim ile ilgili literatür doğrultusunda sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitimi ifade edecek cümleler yazılmıştır.
- ✓ Bu cümleler içinden seçilen kelimelerle pilot uygulamada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından sevgi, demokrasi ve eğitim için birer “kelime çağrışım formu” hazırlanmış ve form bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Sevgi algısı kelime çağrışım formu 46 kelimedenden, demokrasi algısı kelime çağrışım formu 60 kelimedenden ve eğitim algısı kelime çağrışım formu 60 kelimedenden oluşmuştur.

- ✓ Formların geçerliğini test etmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları için gerçekleştirilen pilot uygulamada yer alan çalışma grubunun her bir konu alanı için öğretim kademelerine göre sayıları Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3.** Kelime Çağrışım Formu Pilot Uygulama Çalışma Grubu

Veri Toplama Aracı	Konu	Öğrenci			Toplam
		İlk	Orta	Lise	
Kelime Çağrışım Formu	Sevgi	2	2	2	6
	Demokrasi	2	2	2	6
	Eğitim	2	2	2	6
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

- ✓ Pilot uygulama sonrasında sevgi, demokrasi ve eğitim ile ilgili her bir kelime çağrışım formu araştırmacı ve bir uzman tarafından incelenmiş; öğrenciler tarafından anlaşılabilir olma durumuna göre bazı kelimeler seçilmiştir.
- ✓ İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için ortak olarak sevgi (Ek-1), demokrasi (Ek-2) ve eğitim (Ek-3) ile ilgili kelime çağrışım formları hazırlanmıştır. Sevgi algısı kelime çağrışım formunda 12 kelime (aşk, fedakârlık, hoşgörü, ilgi, iyilik, kardeşlik, kıskançlık, merhamet, paylaşmak, saygı, sevgi, şefkat); demokrasi algısı kelime çağrışım formunda 20 kelime (adalet, azınlık, bağımsızlık, ceza, çoğulculuk, çoğunluk, devlet, egemenlik, eşitlik, güç, hak, hukuk, iktidar, muhalefet, özgürlük, seçim, vatandaş, yargı, yasama, yürütme) ve eğitim algısı kelime çağrışım formunda 18 kelime (başarı, bilgi, ceza, ders kitabı, disiplin, eğitim, kural, not, okul, ödül, öğrenci, öğrenme, öğretmen, sınav, sınıf, sınıf arkadaşı, yarışma, yorumlama) yer almıştır. Oluşturulan formlarda bu kavramlar alt alta üç defa yazılmış ve her birinin yanına o kavramı çağrıştıran üç kavram yazılması istenmiştir.

### 2.3.2.2. Cümle Tamamlama Formu

Cümle tamamlama formlarının geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

- ✓ Öncelikle sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim ile ilgili literatür doğrultusunda sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitimi ifade edecek cümleler yazılmıştır.
- ✓ Bu cümleler içinden seçilen kelimeler kullanılarak sevgi, demokrasi ve eğitim konularının her biri ile ilgili pilot uygulamada kullanılmak üzere iki farklı “cümle tamamlama formu” hazırlanmıştır ve formlar bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Formlardan birinde cümlelerin ilk kelime ya da kelimeleri verilerek cümlelerin kalan kısımlarının tamamlanması istenmiştir. Diğer formda ise cümlelerin ilk kelime ya da kelimelerinin yanında sonda yer alan fiiller de verilmiş ve orta kısımda yer alan boşluğun tamamlanması istenmiştir.
- ✓ Formların geçerliğini test etmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları için gerçekleştirilen pilot uygulamada yer alan çalışma grubunun her bir konu alanı için öğretim kademelerine göre sayıları Tablo 4’te verilmiştir:

**Tablo 4.** Cümle Tamamlama Formu Pilot Uygulama Çalışma Grubu

Veri Toplama Aracı	Konu	Öğrenci			Toplam
		İlk	Orta	Lise	
Cümle Tamamlama Form-1	Sevgi	2	2	2	6
	Demokrasi	2	2	2	6
	Eğitim	2	2	2	6
Cümle Tamamlama Form-2	Sevgi	2	2	2	6
	Demokrasi	2	2	2	6
	Eğitim	2	2	2	6
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>36</b>

- ✓ Pilot uygulamada kullanılan sevgi algısı cümle tamamlama formu-1 32 cümleden, sevgi algısı cümle tamamlama formu-2 36 cümleden, demokrasi algısı cümle tamamlama formu-1 33 cümleden, demokrasi algısı cümle tamamlama formu-2 31 cümleden, eğitim algısı cümle tamamlama formu-1

30 cümleden ve eğitim algısı cümle tamamlama formu-2 53 kelimedenden oluşmuştur.

- ✓ Pilot uygulama araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin formları doldururken zorlandıkları noktalar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin formları doldurmasının uzun sürdüğü, öğrencilerin bazı kelimeleri anlamakta zorluk çektikleri, özellikle demokrasi formunu doldururken oldukça zorlandıkları görölmüştür. Bu nedenle asıl uygulama için cümle sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları kısımlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir.
- ✓ öğrencilerin hazırlanan ikinci formları (cümlelerin ilk kelime ya da kelimelerinin yanında, sonda yer alan fiillerin de verildiğı) doldururken daha fazla zorlandıkları, formdaki soruların öğrencileri kısıtladığı göröldüğünden ilk formların (cümlelerin ilk kelime ya da kelimeleri verilerek, cümlelerin kalan kısımlarının istendiğı) kullanılmasına karar verilmiştir.
- ✓ İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için ortak olarak sevgi (Ek-4), demokrasi (Ek-5) ve eğitim (Ek-6) ile ilgili cümle tamamlama formları hazırlanmıştır. Sevgi algısı cümle tamamlama formunda tamamlanmamış 28 cümle, demokrasi algısı cümle tamamlama formunda tamamlanmamış 33 cümle, eğitim algısı cümle tamamlama formunda tamamlanmamış 27 cümle yer almıştır.

### 2.3.2.3. Hikâye Tamamlama Formu

Hikâye tamamlama formlarının geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

- ✓ Literatür ayrıntılı şekilde incelenmiştir.
- ✓ Sevgi, demokrasi ve eğitimle ilgili farklı ve birbirine karşıt fikirlerin belirlenebilmesi amacıyla internet üzerindeki kişisel bloglar, forumlar, tartışma siteleri incelenmiştir.

- ✓ İncelemeler doğrultusunda sevgi, demokrasi ve eğitimle ilgili birer tane olmak üzere tamamlanmamış hikâyeler araştırmacı tarafından yazılmıştır.
- ✓ Hikâyeler incelenmek üzere eğitim, dil, psikoloji ve projeksiyon teknikleri alanlarında uzmanlığa sahip 18 uzmana mail yoluyla gönderilmiştir. Eğitim alanındaki uzmanlardan metinleri “seviyeye uygunluk”, “veri toplamaya elverişlilik” açılarından; dil alanındaki uzmanlardan metinleri “üslup”, “seviyeye uygunluk” ve “tamamlamaya uygunluk” açılarından; psikoloji alanındaki uzmanlardan metinleri “çocuk ve yetişkin psikolojisine uygunluk” ve “veri toplamaya elverişlilik” açılarından; projeksiyon teknikleri konusunda çalışma yapmış uzmanlardan metinleri “veri toplamaya elverişlilik” açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlara gönderilen maillerden bir örnek Ek-13’te sunulmuştur.
- ✓ Görüş istenen uzmanların altısından geri bildirim alınmıştır. Uzmanların bir kısmı önerilerini metinler üzerinde göstermiş, bir kısmı ise ayrı bir dosyada görüşlerini belirtmişlerdir. Bu uzmanların özellikleri Tablo 5’te açıklanmıştır.

**Tablo 5.** Görüş Alınan Uzmanlar

Uzmanlık Alanı	Unvan	Cinsiyet	Bölüm
Eğitim	Doç. Dr.	Erkek	Eğitim Bilimleri
	Doç. Dr.	Erkek	Fen Bilgisi Eğitimi
	Öğr. Görevlisi	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
	Dr.	Erkek	Eğitim Bilimleri
Dil	Uzman Öğretmen	Kadın	Türkçe
Psikoloji	Psikolog	Kadın	Psikoloji

Uzmanlardan gelen görüşler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğrenciler için hazırlanan araçların içerikleri ağır. Dil, daha sade ve anlaşılır olmalı. Öğrencilere uygulanacak formlar özellikle ilkokul 4. sınıf seviyesinin üzerinde.
- Kavramlar soyut, daha somut anlatılmalı.
- Cümleler devrik olarak kurulmuş, düzeltilmeli.
- Veri yönlendirmesi var. Güvenirliği düşürür.

- ✓ Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda hikâyeler öğrenci seviyelerine uygun olacak şekilde sadeleştirilmiş ve sevgi algısını belirlemek için hazırlanmış olan hikâye kısaltılmıştır. Veriler yönlendirme olup olmadığı konusunda tekrar incelenmiş, uzman görüşü alınmış ve yönlendirme olmadığı yönünde kanaate varılmıştır.
- ✓ Metinler yüksek lisans derecesine sahip uzman Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi ve üslup açısından değerlendirilmiş ve metinlere pilot uygulama öncesi son şekilleri verilmiştir. Demokrasi algısı, eğitim algısı ve sevgi algısı hikâyelerindeki dil bilgisi hataları düzeltilmiştir. Sevgi algısı hikâyesinin kurgusu üzerinde değişiklikler yapılmış ve hikâye biraz daha kısaltılmıştır.
- ✓ Hikâye tamamlama formlarının geçerliğini test etmek için ilkokul (4. sınıf) ve ortaokul kademelerinde (5-8. sınıflar) pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İllkokul ve ortaokul kademesinde anlaşılabilir olan formların lise kademesinde de anlaşılabilir olacağı düşünüldüğünden lisede pilot uygulama gerçekleştirilmemiştir. Pilot uygulamada yer alan çalışma grubunun her bir konu alanı için öğretim kademelerine göre sayıları Tablo 6'da verilmiştir:

**Tablo 6.** Hikâye Tamamlama Formu Pilot Uygulama Çalışma Grubu

Veri Toplama Aracı	Konu	Öğrenciler					Top	
		İllkokul		Ortaokul				
		4	5	6	7	8		
Hikâye Tamamlama Formu	Sevgi	Kız	1	1	1	1	1	5
		Erkek	1	1	1	1	1	5
	Demokrasi	Kız	1	1	1	1	1	5
		Erkek	1	1	1	1	1	5
	Eğitim	Kız	1	1	1	1	1	5
		Erkek	1	1	1	1	1	5
<b>Toplam</b>			<b>6</b>		<b>24</b>		<b>30</b>	

- ✓ Pilot uygulama sonrası araçlarda bir sorunla karşılaşmadığından herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğrencilerin sevgi algılarını belirlemek amacıyla “Ormanda Sevgi Üzerine Bir Diyalog” başlıklı tamamlanmamış hikâye (Ek-7), öğrencilerin demokrasi algılarını belirlemek amacıyla “Bir Ülke Hayal Edin” başlıklı tamamlanmamış hikâye (Ek-8) ve öğrencilerin

öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemek amacıyla “Gizemli Okul” başlıklı tamamlanmamış hikâye (Ek-9) hazır hale gelmiştir.

#### 2.3.2.4. Hikâye Yorumlama Formu

Hikâye yorumlama formlarının geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

- ✓ Literatür ayrıntılı şekilde incelenmiştir.
- ✓ Sevgi, demokrasi ve eğitimle ilgili farklı ve birbirine karşıt fikirlerin belirlenebilmesi amacıyla internet üzerindeki kişisel bloglar, forumlar, tartışma siteleri incelenmiştir.
- ✓ İncelemeler doğrultusunda sevgi, demokrasi ve eğitimle ilgili birer tane hikâye araştırmacı tarafından yazılmıştır.
- ✓ Formlar, incelenmek üzere eğitim, dil, psikoloji ve projeksiyon teknikleri alanlarında uzmanlığa sahip 18 uzmana mail yoluyla gönderilmiştir. Eğitim alanındaki uzmanlardan metinleri “seviyeye uygunluk”, “veri toplamaya elverişlilik” açılarından; dil alanındaki uzmanlardan metinleri “üslup”, “seviyeye uygunluk” ve “tamamlamaya uygunluk” açılarından; psikoloji alanındaki uzmanlardan metinleri “çocuk ve yetişkin psikolojisine uygunluk” ve “veri toplamaya elverişlilik” açılarından; projeksiyon teknikleri konusundaki uzmanlardan metinleri “veri toplamaya elverişlilik” açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlara gönderilen maillerden bir örnek Ek-13’te sunulmuştur.
- ✓ Tablo 6’da yer alan altı uzmandan geri dönüt alınmıştır. Uzmanların bir kısmı önerilerini metinler üzerinde göstermiş, bir kısmı ise ayrı bir dosyada görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:
  - Formlardaki metinler çok uzun ve yorucu.
  - Bu araçlara vakit ayırmakta gönülsüzlük sorun olabilir. Formlar gereği gibi okunup yorumlanmaz.

- Bu formları doldurmak insanların kolay hüküm veremeyeceği prefrontal loblarını fazla yoracakları bir aktivite olacaktır.
  - Formu doldurmayı seçen kişiler "gerçeği" temsil etmeyecektir.
  - Cümleler devrik olarak kurulmuş, düzeltilmeli.
  - Veri yönlendirmesi var. Güvenirliği düşürür.
- ✓ Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda hikâyeler sadeleştirilmiş, devrik cümleler düzeltilmiş ve hikâyeler kısaltılmıştır. Veriler yönlendirme olup olmadığı konusunda tekrar incelenmiş, uzman görüşü alınmış ve yönlendirme olmadığı yönünde kanaate varılmıştır.
- ✓ Metinler yüksek lisans derecesine sahip uzman Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi ve üslup açısından değerlendirilmiş, değerlendirmeler doğrultusunda metinlere pilot uygulama öncesi son şekilleri verilmiştir.
- ✓ Hikâye yorumlama formlarının geçerliğini test etmek için farklı branşlardan (Matematik, Fen Bilimleri, Müzik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce) öğretmenlerle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada yer alan çalışma grubu Tablo 7’de verilmiştir:

**Tablo 7.** Hikâye Yorumlama Formları Pilot Uygulama Çalışma Grubu

Veri Toplama Aracı	Konu	Öğretmen	
		Kadın	Erkek
Hikâye Yorumlama Formu	Sevgi	1	1
	Demokrasi	1	1
	Eğitim	1	1
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	

- ✓ Pilot uygulama sonrası araçlarla ilgili bir sorunla karşılaşmadığından herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Böylece öğrencilerin sevgi algılarını belirlemek amacıyla “Sevgi Eğitimi Dersinden Bir Diyalog” başlıklı hikâye (Ek-10), öğrencilerin demokrasi algılarını belirlemek amacıyla “Demokrasi ve İnsan Hakları Dersinden Bir Diyalog” başlıklı hikâye (Ek-11) ve öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmenler Kurulu Toplantısından Diyaloglar” başlıklı hikâye (Ek-12) hazır hale gelmiştir.



### 2.3.3. Veri Toplama İşlemi

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra araştırma izni alınmıştır. Bu amaçla öncelikle 20.11.2018 tarihinde <http://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden MEB'e başvuru yapılmış ve gerekli evraklar Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Düzce İl MEM'e gönderilmiştir. İzin süreci 3 hafta sürmüş ve 10.12.2018 tarihinde araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni Ek-14'te yer almaktadır.

Daha sonra ayrıntılı veri toplama planı hazırlanmış, hangi okullardan, hangi veri toplama araçlarıyla, kaç öğrenci, öğretmen ve müdürden veri toplanacağı belirlenmiştir. Veri toplama planları Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur:

**Tablo 8.** İlkokul Veri Toplama Planı

Okul	Veri Toplama Aracı	Öğrenci		Öğretmen	Müdür
		4			
İlkokul-1	Sevgi	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama			2	1
İlkokul-2	Sevgi	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama			2	1
İlkokul-3	Sevgi	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5		
		Cümle Tamamlama	5		
		Hikâye Tamamlama		1	
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama			2	1
<b>TOPLAM</b>		<b>90</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

**Tablo 9.** Ortaokul Veri Toplama Planı

Okul	Veri Toplama Aracı	Öğrenci				Öğretmen	Müdür		
		5	6	7	8 (5, 6, 7, 8)				
Ortaokul-1	Sevgi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama					2	1		
Ortaokul-2	Sevgi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama					2	1		
İmam Hatip Ortaokulu	Sevgi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama					2	1		
<b>TOPLAM</b>			<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

Tablo 10. Lise Veri Toplama Planı

Okul	Veri Toplama Aracı	Öğrenci				Öğretmen	Müdür		
		9	10	11	12			(9, 10, 11, 12)	
Anadolu Lisesi	Sevgi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama					2	1		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Sevgi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama					2	1		
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Sevgi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Demokrasi	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
	Eğitim	Kelime Çağrışım	5	5	5	5			
		Cümle Tamamlama	5	5	5	5			
		Hikâye Tamamlama					4		
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Hikâye Yorumlama					2	1		
<b>TOPLAM</b>			<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

Veri toplanmasına 03.01.2019 tarihinde başlanmış ve 15.03.2019 tarihinde veri toplama son bulmuştur. Veri toplama takvimi Tablo 11’de verilmiştir:

**Tablo 11.** Veri Toplama Takvimi

		OCAK					ŞUBAT				MART	
		Haftalar					Haftalar				Haftalar	
OKULLAR		03-04 Ocak	10 Ocak	17 Ocak	24 Ocak	31 Ocak	07 Şubat	14 Şubat	21 Şubat	28 Şubat	07 Mart	14 Mart
İlkokul	İlkokul-1	X										
	İlkokul-2	X										
	İlkokul-3		X									
Ortaokul	Ortaokul-1						X					
	Ortaokul-2							X				
	İmam Hatip Ortaokulu									X		
Lise	Anadolu İmam Hatip Lisesi							X				
	Anadolu Lisesi										X	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi											X

Veriler bizzat araştırmacı tarafından, her perşembe bir okul ziyaret edilerek toplanmıştır. Uygulama, ilkokullarda bir sınıfta (4), ortaokullarda her kademedan bir sınıfta (5, 6, 7, 8) ve liselerde her kademedan bir sınıfta (9, 10, 11, 12) gerçekleştirilmiştir. Her hafta on iki farklı araç, yapılan planlama doğrultusunda hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sırasında bazı sınıf mevcutlarının planlanandan daha az (planlanan sınıf mevcudu=33) olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenci formları sınıf mevcutları dikkate alınarak dağıtılmıştır. Öncelikle hikâye tamamlama formları için her sınıftan üç gönüllü öğrenci seçilmiştir. Daha sonra diğer araçlar kalan öğrencilere rastgele dağıtılmıştır. Uygulamalar bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Öğrenci uygulamaları öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiş olup uygulama süresince araştırmacı sınıflarda hazır bulunmuş ve öğrencilere rehberlik etmiştir.

Okul ziyaretleri sırasında belirlenen okullardaki müdür ve öğretmenlere üçer araç (Ek 10, Ek 11, Ek 12) verilmiş ve bu araçları bir hafta süre içinde evde doldurmaları istenmiştir. Daha sonraki hafta/haftalar okullara yeniden gidilerek formlar teslim alınmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.

Öğrenciler, öğretmenler ve müdürler formları doldurmaya zorlanmamıştır. Bir okul müdürü formları doldurmayı kabul etmemiş, böylece planlamada olan dokuz müdür yerine sekiz müdürden veri sağlanmıştır.

Sevgi, demokrasi ve eğitim kelime çağrışım formları ile toplanan verilerin kademelere ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 12’de sunulmuştur:

**Tablo 12.** Kelime Çağrışım Formu Verileri

Veri Toplama Aracı	Kademe	Kız	Erkek	Toplam		
Sevgi Ek-1	İlkokul	4	5	7	12	
		5	4	4		
	Ortaokul	6	5	6	39	
		7	3	7		
		8	3	7		
	Lise	9	10	3	48	
		10	7	5		
		11	7	3		
		12	9	4		
	Demokrasi Ek-2	İlkokul	4	7	3	10
			5	4	5	
		Ortaokul	6	2	8	38
7			3	7		
8			6	3		
Lise		9	5	6	47	
		10	8	6		
		11	7	3		
		12	6	6		
Eğitim Ek-3		İlkokul	4	5	7	12
			5	5	3	
		Ortaokul	6	3	7	34
	7		2	7		
	8		4	3		
	Lise	9	8	6	49	
		10	7	7		
		11	5	4		
		12	7	5		
	<b>Toplam</b>		<b>147</b>	<b>142</b>	<b>289</b>	

Tablo 12’de görüldüğü üzere sevgi kelime çağrışım formları kullanılarak 99 form, demokrasi kelime çağrışım formları kullanılarak 95 form ve eğitim kelime çağrışım formları kullanılarak 95 form toplanmıştır. Kelime çağrışım formları ile toplamda 289 form toplanmıştır.

Sevgi, demokrasi ve eğitim cümle tamamlama formları ile toplanan verilerin kademelere ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 13’te sunulmuştur:

**Tablo 13.** Cümle Tamamlama Formu Verileri

Veri Toplama Aracı	Kademe	Kız	Erkek	Toplam		
<b>Sevgi Ek-4</b>	İlkokul	4	5	5	<b>10</b>	
		5	6	3		
	Ortaokul	6	3	6	<b>36</b>	
		7	6	3		
		8	4	5		
	Lise	9	7	6	<b>44</b>	
		10	8	6		
		11	4	4		
	<b>Demokrasi Ek-5</b>	İlkokul	4	2	4	<b>6</b>
			5	2	3	
		Ortaokul	6	1	5	<b>29</b>
			7	4	5	
8			7	2		
Lise		9	8	2	<b>41</b>	
		10	8	4		
		11	6	4		
<b>Eğitim Ek-6</b>		İlkokul	4	6	6	<b>12</b>
			5	5	5	
		Ortaokul	6	3	5	<b>39</b>
			7	3	7	
	8		6	5		
	Lise	9	8	3	<b>41</b>	
		10	5	3		
		11	6	4		
			12	7	5	
	<b>Toplam</b>		<b>143</b>	<b>115</b>	<b>258</b>	

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrencilerden sevgi cümle tamamlama formları (Ek-4) kullanılarak ilkokulda 10, ortaokulda 36 ve lisede 44 olmak üzere toplamda 90 form, demokrasi cümle tamamlama formları (Ek-5) kullanılarak ilkokulda 6, ortaokulda 29 ve lisede 41 olmak üzere toplamda 76 form ve eğitim cümle tamamlama formları (Ek-6) kullanılarak ilkokulda 12, ortaokulda 39 ve lisede 41 olmak üzere toplamda 92 form toplanmıştır. Cümle tamamlama formları ile toplamda 258 form toplanmıştır. Cümle tamamlama formları ile toplanan verilerde “Demokrasi Algısı Cümle Tamamlama Formu”ndan (Ek-5) elde edilen form sayısının diğerlerinden daha az olduğu göze çarpmaktadır. Bunun nedeni bazı öğrencilerin (özellikle ilkokul) bu formu doldurmakta zorlanmaları ve başka bir form almak istemeleridir.

Hikâye tamamlama formları ile toplanan verilerin kademe ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 14'te sunulmuştur:

**Tablo 14.** Hikâye Tamamlama Formu Verileri

Veri Toplama Aracı	Kademe	Kız	Erkek	Toplam		
<b>Sevgi Ek-7</b>	İlkokul	4	2	1	<b>3</b>	
		5	2	1		
	Ortaokul	6	2	1	<b>12</b>	
		7	2	1		
		8	2	1		
	Lise	9	2	1	<b>12</b>	
		10	2	1		
		11	1	2		
		12	2	1		
	<b>Demokrasi Ek-8</b>	İlkokul	4	2	1	<b>3</b>
			5	2	1	
		Ortaokul	6	1	2	<b>12</b>
7			1	2		
8			2	1		
Lise		9	2	1	<b>12</b>	
		10	2	1		
		11	2	1		
		12	1	2		
<b>Eğitim Ek-9</b>		İlkokul	4	2	1	<b>3</b>
			5	2	1	
		Ortaokul	6	2	1	<b>12</b>
	7		2	1		
	8		2	1		
	Lise	9	2	1	<b>12</b>	
		10	2	1		
		11	2	1		
		12	2	1		
	<b>Toplam</b>		<b>50</b>	<b>31</b>	<b>81</b>	

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerden sevgi hikâye tamamlama formları (Ek-7) kullanılarak ilkokulda üç, ortaokulda 12 ve lisede 12 olmak üzere toplamda 27 form, demokrasi hikâye tamamlama formları (Ek-8) kullanılarak ilkokulda üç, ortaokulda 12 ve lisede 12 olmak üzere toplamda 27 form ve eğitim hikâye tamamlama formları (Ek-9) kullanılarak ilkokulda üç, ortaokulda 12 ve lisede 12 olmak üzere toplamda 27 form toplanmıştır. Hikaye tamamlama formları ile toplamda 81 form toplanmıştır.

Müdürler ile farklı kademe ve branşlardaki öğretmenler sevgi (Ek-10), demokrasi (Ek-11) ve eğitim (Ek-12) ile ilgili hikâye yorumlama formlarının üçünü de doldurmuşlardır. Sevgi, demokrasi ve eğitim hikâye yorumlama formlarının her biri için öğretmen ve müdürlerden toplanan verilerin kademe, branş ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 15'te sunulmuştur:



**Tablo 15.** Hikâye Yorumlama Formu Verileri

		Kademe-Branş	Kadın	Erkek	Toplam
<b>Müdür</b>	İlkokul		1	2	
	Ortaokul		-	3	<b>8</b>
	Lise		-	2	
<b>Öğretmen</b>	İlkokul	Sınıf	2	3	<b>6</b>
		İngilizce	1	-	
		Türkçe	-	1	
	Ortaokul	Fen Bilimleri	1	-	<b>6</b>
		Sosyal Bilgiler	2	-	
		Matematik	-	1	
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	1	
		İHL Meslek Dersleri	1	-	
	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	-	1	<b>6</b>
		İngilizce	1	-	
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	2	
		Muhasebe ve Finansman	-	1	
		<b>Toplam</b>		<b>9</b>	

Tablo 15’te görüldüğü üzere müdürlerden toplamda altı, öğretmenlerden ise ilkokulda altı, ortaokulda altı ve lisede altı olmak üzere toplamda 18 form toplanmıştır. Hikaye yorumlama formları ile toplamda 26 form toplanmıştır.

## 2.4. Veri Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi için kesin ve yüzde yüz doğru bir yaklaşım yoktur. Nasıl ki her nitel araştırma benzersizdir, verilerin analizinde kullanılacak analitik yaklaşım da benzersiz olacaktır. Veri analiz yöntemi, araştırma amacına ve elde edilen verilere göre farklılık gösterebileceği gibi, araştırmacının analitik zekâsına ve tarzına göre de farklılık gösterecektir (Patton, 2002).

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde kullanılan analiz yöntemleri Tablo 16’da gösterilmiştir:

**Tablo 16.** Veri Analiz Teknikleri

Alan	Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Veri Analiz Tekniği
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Öğrenciler	Kelime Çağrışım	Kavram Analizi
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Öğrenciler	Cümle Tamamlama	Betimsel Analiz-İçerik Analizi
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Öğrenciler	Hikâye Tamamlama	İçerik Analizi
Sevgi, Demokrasi, Eğitim	Öğretmenler, Müdürler	Hikâye Yorumlama	Söylem Analizi

Veri analiz süreci; “verileri düzenleme”, “verileri özetleme” ve “ilişkilendirme/yorumlama” olmak üzere üç aşamada (Kılıç vd., 2019) yürütülmüştür. Her bir aşama aşağıda açıklanmıştır.

#### 2.4.1. Verileri Düzenleme

Araştırma kapsamındaki dokümanlara yazılı olarak ulaşıldığı için verilerin dökümünün yapılması yani dokümana dönüştürülmesi işlemi yapılmamıştır. Farklı kaynaklardan aynı veri toplama tekniği ile toplanan veriler birleştirilip gruplandırılarak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir. Formlar her bir katılımcıyı ifade edecek şekilde kodlanmıştır. Katılımcıların isimleri yerine kullanılan bu kodlar doğrudan alıntılarda da kullanılmıştır. Formlar Tablo 17’de gösterildiği şekilde kodlanmıştır:

**Tablo 17.** Formların Kodlanması

Form Türü	Kademe	Kodlama
Sevgi	İlkokul	SİC1, SİC2, ..., SİC10
	Ortaokul	SOC1, SOC2, ..., SOC36
	Lise	SLC1, SLC2, ..., SLC44
Cümle Tamamlama	İlkokul	DİC1, DİC2, ..., DİC6
	Ortaokul	DOC1, DOC2, ..., DOC29
	Lise	DLC1, DLC2, ..., DLC41
Eğitim	İlkokul	EİC1, EİC2, ..., EİC12
	Ortaokul	EOC1, EOC2, ..., EOC39
	Lise	ELC1, ELC2, ..., ELC41
Sevgi	İlkokul	SİH1, SİH2, SİH3
	Ortaokul	SOH1, SOH2, ..., SOH12
	Lise	SLH1, SLH2, ..., SLH12
Hikâye Tamamlama	İlkokul	DİH1, DİH2, DİH3
	Ortaokul	DOH1, DOH2, ..., DOH12
	Lise	DLH1, DLH2, ..., DLH12
Eğitim	İlkokul	EİH1, EİH2, EİH3
	Ortaokul	EOH1, EOH2, ..., EOH12
	Lise	ELH1, ELH2, ..., ELH12
Hikâye Yorumlama	Öğretmen	Ö1, Ö2, ..., Ö18
	Müdür	M1, M2, ..., M8

#### 2.4.2. Verileri Özetleme

Her bir teknikte toplanan verilerin özetleme süreci aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

### 2.4.2.1. Kelime Çağrışım Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi

Kelime çağrışım tekniği ile öğrencilerden toplanan verilerin özetlenmesinde öncelikle hangi anahtar kavram için hangi kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren frekans tabloları hazırlanmıştır. Frekans tabloları; ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Tablolarda her bir sütunun başına anahtar kavramlar yerleştirilmiş, her satır başına ise katılımcılar tarafından bu anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kavramlar alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Anahtar kavramlarla analiz sonucu ortaya çıkan kavramların kesiştiği kutucuklara ise kavramların birbiriyle kaç kez ilişkilendirildiği yazılmıştır.

Sevgi algısı kelime ilişkilendirme tablolarında 12 anahtar kavram yer almaktadır. Bu anahtar kavramlara verilen cevaplar doğrultusunda; ilkokul kademesinde 129, ortaokul kademesinde 269 ve lise kademesinde 330 farklı kavram ortaya çıkmıştır. Demokrasi algısı kelime ilişkilendirme tablolarında 20 anahtar kavram yer almaktadır. Bu anahtar kavramlara verilen cevaplar doğrultusunda; ilkokul kademesinde 140, ortaokul kademesinde 367 ve lise kademesinde 391 farklı kavram ortaya çıkmıştır. Eğitim algısı kelime ilişkilendirme tablolarında 18 anahtar kavram yer almaktadır. Bu anahtar kavramlara verilen cevaplar doğrultusunda; ilkokul kademesinde 187, ortaokul kademesinde 358 ve lise kademesinde 505 farklı kavram ortaya çıkmıştır.

Daha sonra kesme noktaları (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999) belirlenmiştir. Kesme noktası; toplanan form (katılımcı) sayısı göz önünde bulundurularak (yaklaşık 1/10) ilkokul kademesinde iki, ortaokul kademesinde dört ve lise kademesinde beş olarak belirlenmiştir. Yani ilkokul kademesinde birbiriyle en az iki defa, ortaokulda en az dört defa, lise kademesinde ise en az beş defa ilişkilendirilmiş kavramlar analize dâhil edilmiş, diğer kavramlar tablolardan çıkarılmıştır. Bu durumda; sevgi algısı kelime ilişkilendirme tablosunda ilkokul kademesinde 28, ortaokul kademesinde 29 ve lise kademesinde 38 kavram kalmıştır. Demokrasi algısı kelime ilişkilendirme tablosunda ilkokul kademesinde 44, ortaokul kademesinde 46 ve lise kademesinde 52 kavram kalmıştır. Eğitim algısı kelime ilişkilendirme tablosunda ise ilkokul kademesinde 66, ortaokul kademesinde 55 ve lise kademesinde 64 kavram kalmıştır.

Yeni oluşan frekans tabloları dikkate alınarak kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarında, anahtar kavramlar çerçeve içine alınmış, analiz sırasında ortaya çıkan kavramlar ise çerçeve içine alınmamıştır. Öncelikle anahtar kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren kavram ağları sunulmuştur. Daha sonra anahtar kavramların her birinin ortaya çıkan diğer kavramlarla ilişkisini gösteren kavram ağlarına yer verilmiş, her biri ile ilgili yorumlamalar yapılmıştır.

#### **2.4.2.2. Cümle Tamamlama Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi**

Araştırmada projeksiyon tekniklerinden “cümle tamamlama tekniği” ile öğrencilerden toplanan veriler “betimsel analiz” ve “içerik analizi” yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Patton (2002) araştırmalarda bazen önce tündengelimsel bir yaklaşımla yani teoriden çıkan bir hipotezle işe başlamanın, sonrasında tümevarımsal bir bakışla keşfedilmemiş örüntülerin bu bütün içinde incelenmesinin de mümkün olacağını ifade eder. Bu araştırmada da başlangıçta tündengelimsel bir yaklaşımla analizlere başlanmış ve daha sonra tümevarımsal bir yolla analizler detaylandırılarak daha derin bilgi bütününe ulaşmaya çalışılmıştır. Cümle tamamlama tekniği ile toplanan verilerin analizinde Kılıç ve diğerleri (2019) tarafından belirlenen aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

**Kategorileri Belirleme:** Bu aşamada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; üzerinde araştırma yapılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamları sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır (Bryman, 1988; Lincoln ve Guba, 1985). Betimsel analizde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen kategorilere göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Amaç bulguların okuyucuya düzenlenmiş bir bütün şeklinde sunulmasıdır.

Araştırma kapsamındaki kategoriler veri toplama araçları oluşturulurken literatür taraması ve araştırma amacı doğrultusunda belirlenmiştir. Mevcut literatürün iyi bir şekilde incelenip doğru kategorilere ulaşılmasına özen gösterilmiştir. Literatür taraması sonrası ulaşılan ve cümle tamamlama formlarında da yer alan kategoriler aşağıda açıklanmıştır:

Sevgi algısı verilerinin analizinde kullanılmak üzere; “Sevginin Tanımı”, “Sevginin Oluşumu/Gelişimi”, “Sevginin Kaynağı”, “Kimler Sevilmeli”, “Varlıklar Neden Sevilmeli”, “Sevginin Faydaları” ve “Sevgi-Değerler İlişkisi” olmak üzere yedi kategori belirlenmiştir.

Demokrasi algısı verilerinin analizinde kullanılmak üzere; “Demokrasinin Temel Özellikleri”, “Hukukun Üstünlüğü”, “Kuvvetler (Güçler) Ayrılığı”, “Yargı Bağımsızlığı”, “Çoğulculuk”, “Temel Hak ve Özgürlükler”, “Seçim”, “Muhalefet”, “Adalet”, “Eşitlik” ve “Demokratik Toplum” olmak üzere 11 kategori belirlenmiştir.

Eğitim algısı verilerinin analizinde kullanılmak üzere; “Derse Hazırlık”, “Öğrencilerin Görev ve Sorumlulukları” “Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları”, “Dersin İşlenişi”, “Öğrencilerin Birbirleri ile Olan İlişkileri”, “Öğretmen ile Öğrenciler Arasındaki İlişkiler”, “Sınıf İçi Kararlar”, “Ödevler” ve “Değerlendirme” olmak üzere dokuz kategori belirlenmiştir.

**Sınıflandırma:** Bu aşamada, araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan cümle tamamlama formları dikkatlice okunmuş ve belirlenen kategorilere yerleştirilmiş, farklı fikir ve görüşler uygun kategorilerde özetlenmiştir.

Daha sonra tümevarımsal bir bakışla ana temalar altındaki keşfedilmemiş örüntüler incelenmiş, alt kategoriler oluşturulmuş ve daha derin bilgi bütününe ulaşılmaya çalışılmıştır.

Sevgi algısı verilerinin analizinde bu aşamada “Kimler Sevilmeli” ve “Varlıklar Neden Sevilmeli” kategorileri içinde oluşan tüm alt kategorilerin aynı olduğu ve alt kategoriler içindeki kodların aynı anlamı ifade ettiği görüldüğünden bu iki kategori “Kimler Sevilmeli” şeklinde birleştirilmiştir. Böylece başlangıçta yedi olan kategori sayısı altıya düşmüştür.

Demokrasi algısı verilerinin analizinde “Demokrasinin Temel Özellikleri” ve “Demokratik Toplum” kategorileri içinde oluşan tüm alt kategorilerin aynı olduğu ve alt kategoriler içindeki kodların aynı anlamı ifade ettiği görüldüğünden bu iki kategori “Demokrasinin Özellikleri” şeklinde birleştirilmiştir. Böylece başlangıçta 11 olan kategori sayısı 10’a düşmüştür.

Eğitim algısı verilerinin analizinde başlangıçta dokuz olarak belirlenen kategori sayısında değişme olmamıştır.

### 2.4.2.3. Hikâye Tamamlama Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi

Araştırmada projeksiyon tekniklerinden “hikâye tamamlama tekniği” ile öğrencilerden toplanan veriler “içerik analizi” yöntemi ile analiz edilmiştir. Genel olarak içerik analizinin; kalıpları, kategorileri veya anlamları tanımlamak için belirli bir materyalin ayrıntılı ve dikkatli biçimde incelenmesi olarak tanımlandığı görülür (Leedy ve Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002). Hikâye tamamlama tekniği ile toplanan verilerin analizinde Kılıç ve diğerleri (2019) tarafından belirlenen aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

**Kodlama:** Kodlama işlemi verilerin özetlenmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Brinkman (2013) da kodlamanın, “veri tabanlı” ya da “kavram tabanlı” olabileceğinden bahseder. Veri tabanlı kodlamada, araştırmacı önceden belirlenmiş kodlar olmadan analize başlar ve kodlar analiz sürecinde geliştirilir. Kavram tabanlı kodlamada, malzemenin seçilen bölümlerine bakılarak ya da mevcut literatür taranarak önceden geliştirilmiş kodlar kullanılır. Kodlama türü belirlendikten sonra veriler okunarak yinelenen fikirler bulunmaya çalışılır, yani kodlama yapılır. Bu araştırmada verilerin kodlanmasında “veri tabanlı kodlama” türü benimsenmiş ve kodlar analiz sürecinde geliştirilmiştir.

**Sınıflandırma:** Bu süreçte, kodlanan verilere daha yakından bakılmış ve verilerin özelliklerine dayalı olarak kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, verileri kategorilere dağıtma, verileri üst kategorilerde birleştirme, alt kategoriler oluşturma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geliştirilmiş olan kategoriler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmiştir. Kodlama ile parçalara ayrılan veriler bu aşamada analitik olarak düzenli bir şekilde tekrar bir araya getirilmiş ve yeni bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

#### 2.4.2.4. Hikâye Yorumlama Tekniği ile Toplanan Verilerin Özetlenmesi

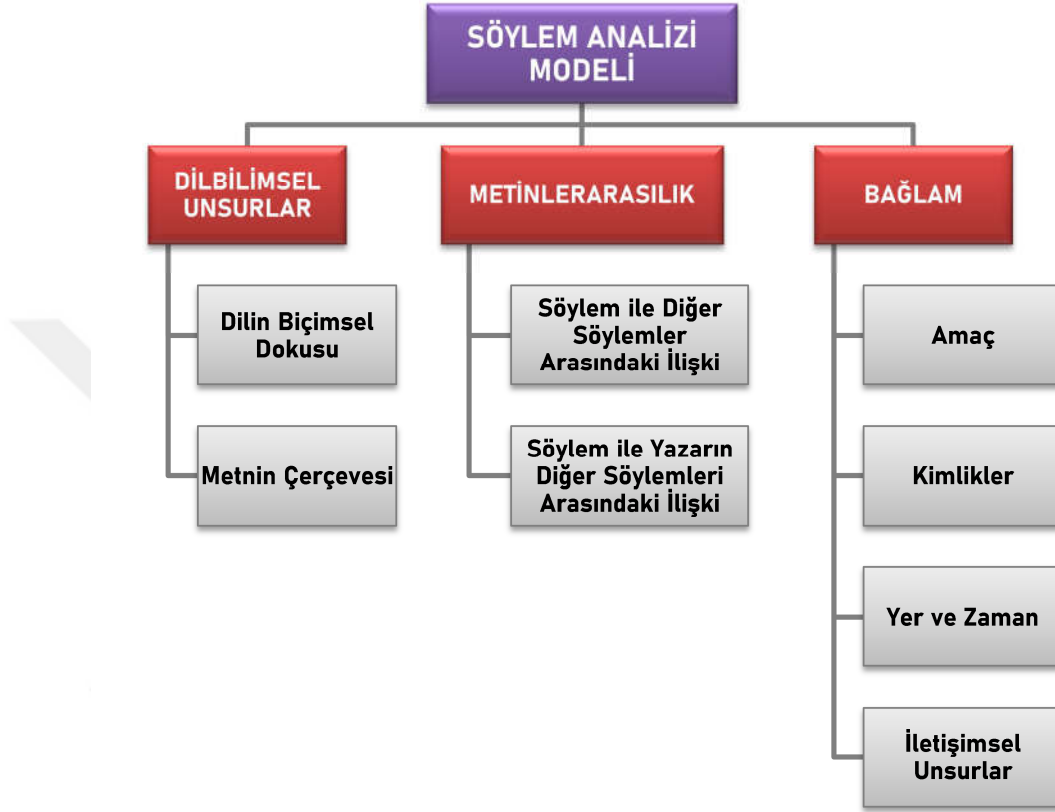
Araştırmada; projeksiyon tekniklerinden “hikâye yorumlama tekniği” ile öğretmen ve müdürlerden toplanan veriler “söylem analizi” yöntemiyle analiz edilmiştir.

Söylem; dilbilimi, sosyoloji, felsefe, eleştirel teori ve diğer birçok alanla ilişkili ve sıkça kullanılan bir kavramdır (Johnstone, 2008). Son on yılda söylem analizinin nitel araştırmalarda kullanımı giderek önem kazanmıştır (Cheek, 2004). Gerçekte, söylem analizi, eğitim dışındaki alanlardan gelmesine ve dil bilimine bağlı olmasına rağmen son yıllarda, eğitim araştırmacıları giderek dil ve toplum arasındaki ilişkiler hakkındaki sorulara cevap bulmak için söylem analizine yönelmiştir (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui ve Joseph, 2005). Pozitivist yaklaşımın içinde yaşanılan sosyal dünyanın karmaşık ilişkilerini açıklayabilecek güçte olmadığı iddia edildiği için, söylem analizi pozitivist düşüncenin egemenliği altında kalan bilim anlayışına ve dünya görüşüne alternatif bir bakış açısı olarak görülebilir (Çelik ve Ekşi, 2013).

Söylem analizi, bireylerin dil yoluyla kişisel, sosyal ve politik gerçekliği nasıl oluşturdukları ile ilgilenir (Starks ve Trinidad, 2007). Söylem analizi dil ile dilin kullanıldığı bağlam arasındaki ilişkiyi inceler (McCarthy, 2005). Söylem analistleri, sözcüklerin ve cümlelerin metinleri ve etkileşimleri nasıl oluşturduğunu ve bu metinlerin ve etkileşimlerin toplumsal dünyamızla nasıl uyum sağladığını incelerler. Dil, doğası gereği belirsizdir. İnsanların iletişim kurarken ne demek istediğini anlamamızın yollarından biri, konuşuldukları ya da yazıldıkları bağlama atıfta bulunmaktır (Jones, 2012). Bu anlayışa göre söylem; sosyal yapı içinde bulunan ve iletişimde kullanılan metin, mesaj, konuşma, diyalog ya da sohbet şeklinde gerçekteşen bir sistem olarak tanımlanır (Lupton, 1992).

Özetle söylem analizi; metin ya da konuşmanın farklı bölümlerini birbirine bağlamaya yardımcı olan dil özellikleri, metin ya da konuşmanın genel düzeni, söylemdeki anlam, bağlam ve ilişkiler ile diğer metinler arasındaki bağlantılar, metin ile metnin üretildiği bağlam arasındaki dinamik ilişki incelenerek gerçekteştirilen analiz türü olarak tanımlanabilir (şahin vd., 2018).

Bu araştırmada şahin ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen söylem analizi modeli kullanılmıştır. Modelin ana unsurları şekil 2’de gösterilmiştir:



şekil 2. Söylem Analizi Modeli

Araştırmacıların ellerindeki verilerin niteliğine ve amaçlarına göre analiz yaklaşımları da farklılaşır. Bazı araştırmacılar, dilsel araçları analiz etmek için dile daha yapısal ya da resmi bir bakış açısıyla bakarlar. Bazı araştırmacılar ise sosyal bağlamda dil kullanımına bakarak, dili kimlerin, nasıl kullandıkları ile ilgilenerak daha fonksiyonel bir yaklaşım benimserler (Bavelas, Kenwood ve Phillips, 2000). Örneğin dilbilim alanındaki araştırmacılar kelime, tamlama, cümle, adıl gibi yapısal birimler üzerine daha fazla yoğunlaşırken, sosyoloji ya da siyaset bilimciler bunların üzerinde çok fazla ayrıntılara girmeyip, sosyal ilişki, g, sosyal servet, kurum ve kimlikler üzerinde daha fazla duran dolayısı ile daha çok eleştirel söylem analizine yakın sayılabilecek bir yöntemi benimserler (Gr, 2013). Bu araştırma kapsamında şekil 2’de yer alan modelin dilbilimsel unsurlar bölümü kullanılmamış, analizde bağlam ve metinlerarasılık bölümlerine yoğunlaşılmıştır.



Bağlam; amaç, kimlikler, yer ve zaman, iletişimsel unsurlar olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Amaç bileşeninde; söylemin içindeki ipuçları, açık ve gizli amaçlar ortaya konularak neyin, nasıl ve niçin söylendiği incelenmiştir. Katılımcıların ne söylediği, dili nasıl kullandıkları üzerinde durulmuştur. Söylemin anlamı ve amacı keşfedilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların sözleri incelenmiş, “Bunun anlamı ne?” ve “Neden bunu söyledi?” sorularına cevap aranmıştır. Bu amaçla öncelikle söylemlerde yer alan açıklayıcı repertuvarlar belirlenmiştir. Açıklayıcı repertuvarlar, tanınır temalardan oluşan tartışma çizgileridir (Wetherell, 1998). Açıklayıcı repertuvarları belirlemek için katılımcıların söylemlerindeki benzer çizgiler ve benzer türden argümanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla formlar tekrar tekrar okunmuş, verilere aşinalık kazanılmıştır (Edley, 2001). Daha sonra bu açıklayıcı repertuvarlar kapsamında yer alan ideolojik ikilemler (Wetherell, 1998) ortaya konularak söylemler yorumlanmıştır. Böylece söylemlerde yaşanan çatışmaların, uyuşmazlıkların, çelişkilerin ve zıtlıkların nasıl yaşandığını anlamının bir yolu bulunmaya çalışılmıştır (Elçi, 2011). Kimlikler bileşeninde; hangi kimliklerden bahsedildiği, bu kimliklerin nasıl tanımlandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yer ve zaman bileşeninde; söylemin gerçekleştiği yer ve zamanın anlamlar ve değerlerle ilişkisi incelenmiştir. İletişimsel unsurlar bileşeninde; yazarın ya da konuşmacının kendisini ifade etme şekli ve etkileşim içinde olduğu diğer insanlarla ilişki kurma yolları, sosyal yapı içerisindeki konumu incelenmiştir. İnanç ve değerlerin söylem yoluyla nasıl inşa edildiği keşfedilmeye çalışılmıştır.

Metinlerarasılık bölümü katılımcıların sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemlerinin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Her bir söylemdeki anlam ve ilişkilerin diğer metinlerle bağlantısı incelenmiştir.

#### **2.4.3. İlişkilendirme/Yorumlama**

Bu aşamada farklı veri toplama teknikleri ile toplanan verilerin birbiriyle ilişkilerinin kurularak okuyucuya anlamlı bir bütünün sunulması ve bulguların ayrıntılı bir biçimde yorumlanması amaçlanmıştır. Öğrencilerden farklı araçlarla toplanan veriler özetlendikten sonra veriler arası ortak noktalar ve farklılıklar incelenmiş ortaya çıkan kategoriler birbiriyle ilişkilendirilerek yeni bir yapı ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin sevgi algılarını belirlemek üzere; kelime çağrışım (kavram analizi), cümle tamamlama (betimsel-içerik analizi) ve hikâye tamamlama formlarından (içerik analizi) elde edilen bulgular birleştirilerek sunulmuştur. “Sevginin Tanımı”, “Sevginin Oluşumu/Gelişimi”, “Kimler Sevilmeli” ve “Sevginin Faydaları” başlıkları cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarından, “Sevginin Kaynağı” başlığı cümle tamamlama formlarından, “Sevgi-Değerler İlişkisi” başlığı ise cümle tamamlama ve kelime çağrışım formlarından elde edilmiştir.

Öğrencilerin demokrasi algılarını belirlemek üzere; kelime çağrışım (kavram analizi), cümle tamamlama (betimsel-içerik analizi) ve hikâye tamamlama formlarından (içerik analizi) elde edilen bulgular birleştirilerek sunulmuştur. “Ülke Özellikleri”, “Yönetim Şekli”, “Devlet Politikaları”, “Ülkedeki İlişkiler” başlıkları hikâye tamamlama formlarından, “Temel Hak ve Özgürlükler” ve “Demokrasinin Unsurları” başlıkları cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarından, “Demokrasi Kavramları Arası İlişkiler” başlığı ise kelime çağrışım formlarından elde edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim algılarını belirlemek üzere; kelime çağrışım (kavram analizi), cümle tamamlama (betimsel-içerik analizi) ve hikâye tamamlama formlarından (içerik analizi) elde edilen bulgular birleştirilerek sunulmuştur. “Fiziki İmkânlar”, “Sistem”, “Sosyal Etkinlikler” başlıkları hikâye tamamlama formlarından, “Derse Hazırlık”, “Ödev”, “Değerlendirme”, “Sınıf İçi Kararlar” başlıkları cümle tamamlama formlarından, “Dersin İşlenişi”, “Öğretmenin Sorumlulukları”, “Öğrencinin Sorumlulukları”, “Öğrenciler Arası İlişkiler” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişkileri” cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarından, “Eğitim Kavramları Arası İlişkiler” başlığı kelime çağrışım formlarından elde edilmiştir.

Öğretmen ve müdürlerden toplanan veriler ise tek araçla tek kaynaktan toplandığı için kendi içinde ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

## 2.5. Güvenduyulabilirlik

Nitel araştırmalarda da nicel araştırmalarda olduğu gibi geçerlik ve güvenirliğin oldukça önemli olduğu kabul edilmelidir. Aksi halde nitel araştırmanın güvenilmez, geçersiz, titizlikten yoksun olduğu ve bilimsel olmadığı şeklindeki yanlış fikir desteklenmiş olacaktır (Cypress, 2017). Nicel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları kullanılırken, nitel araştırmalarda bu kavramlar yerine “güvenduyulabilirlik” (trustworthiness) kavramı ön plana çıkmaktadır. Güvenduyulabilirlik konusunda ise aşağıdaki kavramlar temel kriterler olarak kabul edilmektedir (Golafshani, 2003; Lincoln ve Guba, 1985):

- ✓ İnanđırıcılık (Truth Value-Credibility)
- ✓ Uygulanabilirlik-Aktarılabirlik (Applicability-Transferability)
- ✓ Tutarlılık-Güvenilebilirlik (Consistency-Dependability)
- ✓ Nesnellik-Onaylanabilirlik (Neutrality-Confirmability)

Araştırmanın güvenduyulabilirliği kapsamında her bir kriter aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır:

### 2.5.1. İnanđırıcılık (Truth value-Credibility)

İnanđırıcılık; araştırma bulgularının “doğru” olduğuna dair duyulan güven olarak tanımlanmaktadır. Araştırma bulgularının, katılımcılardan elde edilen gerçeği bilgileri temsil edip etmediği ve katılımcıların orijinal görüşlerinin doğru bir yorumu olup olmadığı ile ilgilidir (Anney, 2014). İnanđırıcılık, pozitivist araştırmalardaki iç geçerliğe karşılık gelir (Pandey ve Patnaik, 2014). İnanđırıcılık için bazı stratejiler kullanılmaktadır. Tüm stratejiler her çalışma için uygun olmayacağı için çalışma tasarlanırken, bu stratejilerden hangilerinin kullanılacağı da belirlenmelidir (Korstjens ve Moser, 2018). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

#### 2.5.1.1. Uzun Süreli Etkileşim (Prolonged Involvement)

Uzun süreli etkileşim; araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ilişkisi kurmak için önerilen bir stratejidir. Bu, bir ortamın çeşitli yönlerini gözlemlemek,

ilişkiler geliştirmek ve hedef kitlenin üyeleriyle ilişki kurmak için yeterli zamanı harcamayı içerir (Pandey ve Patnaik, 2014). Bu araştırmada hedef kitle ile etkileşim sağlamak amacıyla veri toplama araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenci uygulamaları öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiş olup bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Uygulama süresince araştırmacı sınıflarda hazır bulunmuş ve öğrencilere rehberlik etmiştir. Müdürler ve öğretmenlerden toplanan veriler için okul ziyaretleri gerçekleştirilmiş, görüşmeler yapılmıştır. Hem öğrenci, hem öğretmen, hem de müdürlerden veri toplanmadan önce araştırmacının kim olduğu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, kişilerin neden seçildikleri, kendilerinden beklenenler, araştırma sonuçlarının nasıl kullanılacağı gibi konularda kendilerine bilgi verilmiş ve güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır.

#### **2.5.1.2. Derin Odaklı Bilgi (Persistent Observation)**

Derin odaklı bilgi elde edebilmek için araştırmacı verileri tekrar tekrar okur, analiz eder, kategorileri oluşturur, yeniden oluşturur. Araştırmacı topladığı verilere eleştirel bir gözle bakar, bu verilerin araştırma sorularına yanıt vermede yeterliliğini sorgular ve verileri derinlik kazanana kadar inceler (Korstjens ve Moser, 2018). Bu araştırmada verilerin analizi sürecinde veriler tekrarlı olarak kodlanmış, verilerin özelliklerine dayalı olarak kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı sınıflandırma yoluyla geliştirmiş olduğu kategoriler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları tekrar tekrar incelemiştir. Bu süreçte, verileri başka kategorilere dağıtma, yeni alt kategoriler oluşturma ya da verileri üst kategorilerde birleştirme işlemleri titizlikle gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca kategoriler üzerinde sürekli olarak çalışılmaya devam edilmiştir.

#### **2.5.1.3. Veri Çeşitlemesi (Triangulation)**

Veri çeşitlemesi, araştırmacıların bir çalışma için birden fazla ve farklı bilgi kaynakları arasında yakınsama aradıkları bir geçerlik prosedürüdür (Creswell ve Miller, 2000). Veri çeşitlemesi, tek bir yöntemin araştırma problemini hiçbir zaman yeterince ortaya koyamayacağı fikrine dayanır. Her yöntem, gerçekliğin farklı yönlerini ortaya koyduğundan, çoklu veri toplama ve analiz yöntemlerinin daha derin bir anlayış geliştirmeye yardımcı olabileceği inancına dayanır (Patton, 1999). Nitel

araştırmacılar, genel olarak verilerin zengin, sağlam, kapsamlı ve gelişmiş olmasını sağlamak için bu tekniği kullanırlar (Pandey ve Patnaik, 2014). Bu araştırma kapsamında veri çeşitleme yaklaşımları (Denzin, 1978; Patton, 1999) olarak aşağıdaki yaklaşımlar kullanılmıştır:

- ✓ **Veri Toplama Tekniği Çeşitlemesi:** Yöntem çeşitlemesi, bulguların inandırıcılığını kontrol etmek için farklı veri toplama tekniklerinin kullanılmasını içerir. Bu alışma kapsamında veriler dört farklı teknik olan; kelime çağrışım tekniği, cümle tamamlama tekniği, hikâye tamamlama tekniği ve hikâye yorumlama tekniği kullanılarak toplanmıştır.
- ✓ **Kaynak Çeşitlemesi:** Kaynak çeşitlemesi, bulguların inandırıcılığını kontrol etmek için farklı veri kaynaklarının kullanılmasını içerir. Araştırma kapsamındaki veriler farklı veri kaynakları olan ğrenci, ğretmen ve müdürlerden toplanmıştır. Ayrıca rnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Okul kademesi, okul türü, okul başarı durumu, sınıf seviyesi, branş ve cinsiyete göre veri çeşitlemesi yapılmıştır.
- ✓ **Analizci Çeşitlemesi:** Analiz sürecinde verileri gözden geçirmek için başka bir analizcinin kullanılmasını içerir. Bu, analiz sürecinde kr noktaları aydınlatmak için yararlıdır. Araştırmanın analiz sürecinde tez danışmanı; verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, verilerin kategorilere dağıtılması, alt kategorilerin oluşturulması ve verilerin st kategorilerde birleştirilmesi işlemlerinde inceleme ve değerlendirmelerde bulunmuştur.
- ✓ **Analiz Tekniği Çeşitlemesi:** Analiz tekniği çeşitlemesi verileri analiz etmek için çoklu perspektiflerin kullanılmasını içerir. Araştırmadaki verilerin analizinde her biri farklı perspektifleri barındıran dört farklı analiz tekniği kullanılmıştır. Bunlar; kavram analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi teknikleridir.

#### 2.5.1.4. Uzman İncelemesi (Peer Debriefing)

Yapılan araştırmanın çeşitli boyutlarıyla bir uzman tarafından incelenmesi inandırıcılık açısından alınabilecek önlemlerden biridir. Nitel bir araştırma sürecinde

bilimsel rehberlik yapacak profesyonellerden destek alınması önemlidir. Akranlardan gelen geri bildirimler, araştırmacının araştırma bulgularının kalitesini iyileştirmesine, dűřünce ve yorumlarını test etmesine, ön yargılı davrandığı hususları fark etmesine yardımcı olur (Anney, 2014). Bu araştırma sürecinde araştırmacı tez danışmanı ile her hafta görüşmüş, verilere ilişkin anlayış ve yorumlar birlikte tartışılmıştır. Ayrıca tez komisyonu ile dört toplantı gerçekteştirilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

## **2.5.2. Uygulanabilirlik-Aktarılabirlik (Applicability-Transferability)**

Uygulanabilirlik-aktarılabirlik; bir çalışmanın sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabirir olmasıdır (Anney, 2014). Aktarılabirlik, pozitivist araştırmalardaki dış geçerliğe karşılık gelir (Hammarberg, Kirkman, Lacey ve 2016; Pandey ve Patnaik, 2014). Bu araştırmada uygulanabilirliği sağlamak için aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

### **2.5.2.1. Ayrıntılı Betimleme (Thick Description)**

Ayrıntılı betimleme, veri toplama aşamasından nihai raporun üretimine kadar tüm araştırma süreçleri hakkında okuyucuya yeterli bilgi vermeyi içerir (Pandey ve Patnaik, 2014). Katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin ayrıntılı olarak tanımlanması, diğer araştırmacıların çalışmayı başka ortamlardaki benzer koşullarda uygulayabilmelerine yardımcı olur (Anney, 2014). Bu araştırmada verilerinin aktarılabirirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Örnekleme seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve araştırma ortamı açıkça betimlenmiştir.

### **2.5.2.2. Amaçlı Örnekleme (Purposeful Sampling)**

Nitel araştırmalarda örnekleme stratejileri genellikle amaçlı örneklemedir. Konuyla ilgili farklı bakış açılarının temsil edilmesini sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılır. Katılımcılar, çalışılmakta olan olguyu aydınlatabildikleri için seçilirler (Hammarberg vd., 2016). Amaçlı örnekleme araştırmacının, özellikle araştırılmakta olan konular hakkında bilgi sahibi olan kilit bilgi kaynaklarına odaklanmasına yardımcı olur ve tesadüfi örnekleme yöntemlerine göre daha derinlemesine veri sağlar (Anney, 2014). Bu araştırma kapsamında

çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve araştırma problemi ile ilgili derinlemesine ve en doğru bilgileri verebilecek kilit kaynaklar seçilmeye çalışılmıştır.

### **2.5.3. Tutarlılık-Güvenilebilirlik (Consistency-Dependability)**

Tutarlılık; yapılan çalışmanın tekrarlanması halinde, aynı bağlamda, aynı yöntemlerle ve aynı katılımcılarla aynı sonuçların elde edileceğini göstermek için kullanılır (Pandey ve Patnaik, 2014). Tutarlılık ya da güvenilebilirlik nicel araştırmalardaki güvenilirlik kriterine karşılık gelir (Hammarberg vd., 2016). Araştırmacının, araştırma boyunca tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermektedir. Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

#### **2.5.3.1. Denetim İzi (An Audit Trail)**

Denetim izi araştırma sürecinin eksiksiz ve özenli olarak yansıtılmasıdır. Verilerin nasıl toplandığı, kaydedildiği ve analiz edildiği ayrıntılı olarak açıklanmalıdır (Anney, 2014). Denetim izi, okuyucuların bir araştırmacının mantığını izlemelerini ve araştırmanın bulgularının ileriki araştırmalar için temel olarak kullanılıp kullanılmayacağına karar vermelerini sağlar (Carcary, 2009). Bu araştırma kapsamında araştırma süreci detaylı bir şekilde resmedilmiştir. Veri araçlarının nasıl hazırlandığı, verilerin nasıl toplandığı, nasıl kaydedildiği ve nasıl analiz edildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın tüm ham verileri ve analiz sürecindeki gelişim aşamaları (kodlamalar, kategori oluşturma aşamaları) sistematik şekilde organize edilmiş, dosyalanmış ve gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır.

#### **2.5.3.2. Kodla-Yeniden Kodla Stratejisi (Code-Recode Strategy)**

Kodla-yeniden kodla stratejisi, araştırmacının aynı verileri iki kez kodlamasını, her bir kodlama arasında en az bir veya iki haftalık bekleme süresi vermesini gerektirir. İki kodlamanın sonuçları, sonuçların aynı mı yoksa farklı mı olduğunu görmek için karşılaştırılır (Anney, 2014). Bu araştırma kapsamında “içerik analizi” yapılan sevgi, demokrasi ve eğitim algısı “hikâye tamamlama” formları

verileri yaklaşık 2,5 ay ara ile araştırmacı tarafından tekrarlı olarak kodlanmıştır. İlk kodlama; 01.04.2019-11.04.2019 tarihleri arasında yapılmıştır. İkinci kodlama ise; 13.06.2019-15.06.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. Tutarlılık hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)'ın aşağıda verilen uyuşum formülü kullanılmıştır:

$$P=(Na/Na+Nd) \times 100$$

P: Uyuşum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı

Her bir formun kodlamaları için yapılan hesaplamalar ve ortaya çıkan uyum yüzdeleri aşağıda verilmiştir:

- ✓ Sevgi algısı kodlamaları uyuşum yüzdesi:  $(207/207+24) \times 100=89.61$
- ✓ Demokrasi algısı kodlamaları uyuşum yüzdesi:  $(359/359+35) \times 100=91.12$
- ✓ Eğitim algısı kodlamaları uyuşum yüzdesi:  $(327/327+28) \times 100=92.11$

Kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde olması genel olarak kabul edilebilir görölmektedir. Bu alışma kapsamında hesaplanan ortalama %90.95'lik değer kodlamalar arasında yüksek uyum olduğunu göstermektedir.

Daha sonra uyuşum göstermeyen kodlar incelenmiş, kodlamaların sadece birinde yer alıp her iki kodlamada ortak olarak yer almayan kodlar incelenerek nihai kodlara eklenmiştir.

### **2.5.3.3. Akran İncelemesi (Peer Examination)**

Akran incelemesinde araştırmacı bulgularını nitel araştırma deneyimi olan doktora öğrencileri gibi tarafsız meslektaşlarına inceletir. Akran incelemesi araştırmacının çalışması hakkında dürüst olmasına ve akranlarının verilerin analizine katkıda bulunmasına yardımcı olur (Anney, 2014). Bu araştırmada betimsel analize tabi tutulan hikâye tamamlama verileri için akran incelemesi yapılmıştır. Akran incelemesi için görüşüne başvurulan kişi nitel araştırma tecrübesine sahip bir doktora öğrencisidir. Araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş kategorilere yerleştirilen kodlar bu kişi tarafından incelenmiş ve kategorilerle uyumlu olmadığı düşünölen



kodlar işaretlenmiştir. İnceleme sonrası uyuşum göstermeyen kodlar yeniden incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

#### **2.5.4. Nesnellik-Onaylanabilirlik (Neutrality-Confirmability)**

Nesnellik-onaylanabilirlik; araştırma bulgularındaki tarafsızlık derecesini ifade eder. Bulguların ve yorumların, araştırmacının hayal gücünün bir ürünü olmadığı, verilerden elde edildiğinin açıkça belirlenmesi ile ilgilidir. Başka bir deyişle, bulguların araştırmacının ön yargı ya da kişisel motivasyonlarına değil, katılımcıların cevaplarına dayandığı anlamına gelir (Korstjens ve Moser, 2018). Bulguların kişisel çıkarlar ve ön yargılardan ne ölçüde etkilendiğini ifade eder. Denetim izi, analiz notları, kişisel notlar (araştırma süreci boyunca izlenimler ve kararlar hakkında alınan notlar) güvenilirliğin tüm yönlerini geliştiren önemli araçlardır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmış ve araştırmacının eğilimleri araştırmaya yansıtılmamıştır. Araştırmanın başlangıcından, bulguların geliştirilmesi ve raporlanmasına kadarki süreçte araştırma adımları şeffaf bir şekilde tanımlanmıştır. Veri toplama formlarından yapılan doğrudan alıntılarla da nesnellik-onaylanabilirlik desteklenmeye çalışılmıştır.

### III. BÖLÜM

#### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; araştırma bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma bulguları; “Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları”, “Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları” ve “Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları” olmak üzere üç ana başlık altında ayrı ayrı sunulmuş ve yorumlanmıştır.

##### 3.1. Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları

Bu bölümde öğrencilere ait bulgular; “Öğrencilerin Sevgi Algıları”, “Öğrencilerin Demokrasi Algıları” ve “Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları” şeklindeki üç başlık halinde ayrı ayrı sunulmuştur.

##### 3.1.1. Öğrencilerin Sevgi Algıları

Öğrencilerin sevgi algıları ile ilgili; kelime çağrışım, cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarından elde edilen bulgular birleştirilerek bu başlık altında sunulmuştur. Bu birleştirme sonucu; “Sevginin Tanımı”, “Sevginin Oluşumu/Gelişimi”, “Sevginin Kaynağı”, “Kimler Sevilmeli”, “Sevginin Faydaları” ve “Sevgi-Değerler İlişkisi” şeklinde altı başlık oluşmuştur.

##### 3.1.1.1. Sevginin Tanımı

Sevginin tanımı ile ilgili bulgular ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuş ve her bir tablo için yorumlamalar yapılmıştır:

**Tablo 18.** İlkokul Öğrencilerinin Sevginin Tanımına Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Koşulsuz Sevgi		Bağ/bağlılıktır
		Değerli bir şeydir
		Güzel bir duygudur/histir
		İhtiyaçtır
		Kalbin kalbe karşı olmasıdır
		Paha biçilmez hazinedir
Koşullu Sevgi	Romantik Sevgi	Temiz kalpli olmaktır
		Aşktır
		Hoşlanmaktır
		Kalbin atmasıdır
		Tutku, güç ve heyecandır

Tablo 18’de görüldüğü gibi ilkokul öğrencilerinin sevgi algılarının hem “koşulsuz sevgi” hem de “koşullu sevgi” yönünde olduğu ancak “koşulsuz sevgi” algılarına yönelik daha fazla kod oluştuğu dolayısıyla koşulsuz sevgi algılarının daha yoğun olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SIH2: “Sevgi, kalbin kalbe karşı olmasıdır.” SIH3: “Sevgi paha biçilemez bir hazinedir.” SIH4: “Sevgi, içinde tutku, güç ve heyecan olup başkasına verilen şeydir.”

**Tablo 19.** Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Tanımına Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Koşulsuz Sevgi		Duygusal bağlıdır
		Gönülden, içten, kalpten gelen duygudur
		Görünmeyen yaşanan bir duygudur
		Güzel bir duygudur
		İçimizdeki en saf duygudur
		Manevi bir hediyedir
		Soyut bir duygudur
		Temel ihtiyaçtır
Koşullu Sevgi	Romantik Sevgi	Yakın olmaktır
		Aşktır
		Bilinçsiz bir duygudur
		Cam gibidir, kırılırsa can yakar
		İlgi duymaktır
		Kalbin hızlanmasıdır
Karşılık Bekleme		Kimseyi ona benzetmemektir
		Değer verene değer vermektir

Tablo 19 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sevgi algılarının hem “koşulsuz sevgi” hem de “koşullu sevgi” yönünde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin;

sevginin manevi bir hediye olduğu, içimizdeki en saf duygu olduğu, kalpten gelen bir duygu olduğu şeklinde koşulsuz sevgiye uygun algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerde romantik sevgi algısının var olduğu da görülmektedir. Bu kademedeki ilkököl kademesinde ortaya çıkmayan “karşılık bekleme” alt kategorisinin oluştuğu, öğrencilerden bir kısmının; sevgiyi kırıldığında can acıtan bir cam, bilinçsiz ve kontrolsüz bir duygu olarak düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bu algılarının koşulsuz sevgi algısına uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SOH11: “Sevgi cam gibidir, kırılırsa parçaları can yakabilir.” SOH4: “Bence sevgi bencillik değil, birbirine yakın olmaktır.” SOH5: “Sevgiyi kimse göremez. Çünkü sevgi görünmeyen yaşanan bir şeydir.”

**Tablo 20.** Lise Öğrencilerinin Sevginin Tanımına Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar	
<b>Koşulsuz Sevgi</b>	Annenin çocuğuna hissettiği duygudur	
	Bitmeyen/sonsuz bir duygudur	
	Hayal kadar güzel bir duygudur	
	İhtiyaç duyulan bir duygudur	
	Kendine duyulan sevginin yansımasıdır	
	Kişileri bağlayan görünmez bir bağıdır	
	Kişilerin birbirine karşı hissettiği duygudur	
	Masum bir histir	
	Pozitif duygudur	
	Saf ve temiz bir duygudur	
<b>Romantik Sevgi</b>	Aşktır/Hoşlanmaktır	
	Kalbin çarpmasıdır	
	Midede uçuşan kelebeklerdir	
<b>Karşılık Bekleme</b>	Tutkudur	
	Bazen karşılık beklenendir	
<b>Koşullu Sevgi</b>	Bazen menfaat beklenerek yapılandır	
	Karşılıklı olan duygudur	
	<b>Ön Yargı</b>	Bazen ön yargı gerektirendir
		Bazı insanlarda bulunmayan bir duygudur
		Bencil ve ego sahibi kişilerde bulunmayandır
		Çirkin kişilerde daha samimi olandır
<b>Sahiplenme</b>	Seni seviyorum dediğinde gerçek olmayandır	
	Yakışıklı ve güzel kişilerde bulunmayandır	
<b>Diğer</b>	Kaybedilince değeri anlaşılan bir duygudur	
	Kayıbetme korkusudur	
	Sahiplenmektir	
<b>Diğer</b>	Egonun etkisi altında bir duygudur	
	Hem bağlılık hem nefrettir	
	Hem mutluluk hem hüzdür	

Tablo 20 incelendiğinde lise öğrencilerinin sevgi algılarının hem “koşulsuz sevgi” hem de “koşullu sevgi” yönünde olduğu söylenebilir. Lise kademesinde koşullu sevgi temasındaki kod sayısının dolayısıyla öğrencilerin koşullu sevgi algılarının ilkökul ve ortaokul kademelerine göre artış gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin sevgi için yaptıkları “aşk”, “hoşlanma” ve “kalbin çarpması” gibi tanımlamalar romantik sevgi algısına işaret etmektedir. Öğrencilerde; “karşılık bekleme”, “ön yargı” ve “sahiplenme” gibi koşullu sevgi algısının var olduğu görülmektedir. “Ön yargı” ve “sahiplenme” kategorileri diğer kademelerde oluşmamış olup lise kademesinde oluşmuştur. Özellikle ön yargı kategorisindeki kod sayısının yoğun olduğu görülmektedir. Bu durumda kademeler arttıkça koşulsuz sevgi algısının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SLH12: “Bence sevgi karşılıklıdır. Karşıdaki bana ne kadar sevgi gösterirse ben de aynı şekilde davranırım.” SLH8: “Sevgi her canlının verebileceği bir duygu değildir. Sevgi artık egonun etkisi altında. Yakışıklı insan ve güzel bir kadın her şeyi elde eder. O yüzden sevemez ama çirkin olarak tabir edilen umutsuzdur, öz güveni kırılmıştır. Fakat en güzel seven insan umutsuz ve öz güveni kırılmış olandır.”

### 3.1.1.2. Sevginin Oluşumu/Gelişimi

Sevginin oluşumu/gelişimi ile ilgili bulgular ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı olmak üzere Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23’te sunulmuştur:

**Tablo 21.** İlkokul Öğrencilerinin Sevginin Oluşumu/Gelişimine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Sevgiyi Önemseme	Sevgi için umutlu olmalıyız Sevgiye sahip çıkmalıyız
Sevgiyi Gösterme	Gülümsemeliyiz Güzel sözler söylemeliyiz Sarılmalıyız Yakınlık göstermeliyiz
Karşılık Beklememe	Arkadaşımız başkaları ile de arkadaş olabilir İlgilenmemek sevmemek anlamına gelmez

**Tablo 21.** (devamı)

Kategoriler	Kodlar
Yargılamama	Herkeste yumuşak bir kalp vardır Herkeste sevgi dolu kalp vardır İnsanları tanımaya çalışmalıyız Kötü görünen kişilerde de iyi yönler bulunabilir
İyi Muamele Etme	Kavga etmemeliyiz Sakin davranmalıyız Küsmemeliyiz
Fedakâr Olma	Başkalarına vermeliyiz Yardım etmeliyiz
Eğitim	Dernekler kurulmalıdır Etkinlikler yapılmalıdır Sevgi öğretilmelidir

Tablo 21 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinde sevginin oluşumu/gelişimi için yedi kategori ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; “sevgiyi önemseme”, “karşılık beklememe”, “yargılamama”, “sevgiyi gösterme”, “iyi muamele etme”, “fedakâr olma” ve “eğitim” kategorileridir.

Öğrencilerin sevginin gelişimi için sevgiyi önemsemek gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler; karşılık beklemeden ve yargılamadan sevildiğinde, karşıdakine iyi muamele edildiğinde, sevgiyi göstermede özen gösterildiğinde ve fedakâr olunduğunda sevginin oluşacağını ve gelişeceğini düşünmektedirler. Ayrıca sevginin kazandırılması için eğitime ihtiyaç olduğunu düşündükleri de göze çarpmaktadır. Öğrencilerin bu algılarının sevginin oluşumu ve gelişimi açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SİC1: “Sevginin oluşumu ve gelişimi için dernekler kurulmalı, etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca kavga edilmemelidir.” SİC10: “Sevginin oluşumu ve gelişimi için herkese sarılmamız gerekir.” SİH1: “Bence Ceylanın onunla ilgilenmemesi sevmediği anlamına gelmez ki. Hem başka birini bulduysa onunla da tanışabilir.”

**Tablo 22.** Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Oluşumu/Gelişimine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Sevgiyi Önemseme	Samimiyetle sevmeliyiz Sevgi dolu olmalıyız Sevginin ihtiyaç olduğunu bilmeliyiz Sevginin kıymetini bilmeliyiz Sevgiyi önemsemezsek ahirette pişman oluruz

Tablo 22. (devamı)

Kategoriler	Kodlar
<b>Sevgiyi Gösterme</b>	Değerli hissettirmeliyiz Evlenmeliyiz Güzel sözler söylemeliyiz Hediye almalıyız İlgi göstermeliyiz Kendilerini yalnız hissettirmemeliyiz Konuşmalıyız Mesajlaşmalıyız Öpüp koklamalı, sarımalıyız Samimi davranmalıyız Şiir yazmalıyız
<b>Karşılık Beklememe</b>	Bize kötülük yapanları da sevmeliyiz İyiliğin geri gelmesi beklenmez Kötülüğe iyilikle karşılık vermeliyiz Sevgi bencil bir duygu değildir Sevgi bizim elimizde, kaynağı biziz Sevgi sadece tek kişide de olabilir
<b>Yargılamama</b>	Empati kurmalıyız Herkesin kusuru olduğunu düşünmeliyiz Kişi ne yaparsa yapsın sevgiyi hak eder Kişileri dinlemeli anlamaya çalışmalıyız Kişilerin değişebileceğini düşünmeliyiz Kişilerin olumlu yanlarını düşünmeliyiz
<b>Kişisel Özelliklere Göre Değerlendirmeme</b>	Allah için sevmeliyiz İnsan oldukları için sevmeliyiz Kişileri kendileri oldukları için sevmeliyiz Sevgi karşıdakinin özelliklerine göre şekillenmez
<b>İyi Muamele Etme</b>	Gönüllerini hoş tutmalıyız İyi/güzel/nazik davranmalıyız Kavga etmemeliyiz Saygılı olmalıyız Üzmemeliyiz
<b>Fedakâr Olma</b>	Emek vermeliyiz İyilik yapmalıyız Yardım etmeliyiz
<b>Güven</b>	Dürüst olmalıyız Güvenmeliyiz İnanmalıyız
<b>Eğitim</b>	Eğitim gerekir Sevgi öğretilmelidir
<b>Diğer</b>	Kin ve nefretten uzak durmalıyız Kötü alışkanlıklara son vermeliyiz Sorunlarımıza çözüm bulmalıyız Yürekli olmalıyız

Tablo 22 incelendiğinde ortaokul kademesinde sevginin oluşumu/gelişimi için on kategori ortaya çıktığı görülmektedir. İlkokul kademesinden farklı olarak bu kademe “kişisel özelliklere göre değerlendirme”, “güven” ve “diğer” kategorileri oluşmuştur.

Öğrenciler sevginin gelişimi için insanları kişilik özelliklerine göre değerlendirmemek gerektiğini düşünmektedirler. Bunun yerine “Allah için sevmek”, “insan oldukları için sevmek”, “kendileri oldukları için sevmek” gibi doğru algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Allah’ı sevginin kaynağı olarak görmeyen ve mahlûkata duyulan sevgiyi de onun yansımaları olarak kabul etmenin sevgiyi geliştireceğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

İlkokul kademesinde ortaya çıkmayıp bu kademe oluşmuş bir kategori “güven” kategorisidir. Öğrenciler sevginin oluşumu ve gelişimi için güven duygusunun önemli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca ortaokul öğrencileri; güzel sözler söyleyerek, hediye alarak, ilgi göstererek, mesajlaşarak, şiir yazarak, öpüp koklayarak, sarılarak vb. yollarla sevginin gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin bu cevaplarının daha çok koşullu sevgi algısını çağrıştırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin sevginin oluşumu/gelişimi ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SOC32: “Sevginin oluşumu ve gelişimi için dostluk, yakın arkadaşlık gerekir. Ayrıca kişilerin birbirlerine güvenmeleri önemlidir.” SOC29: “Sevginin oluşumu/gelişimi için ayrımcılık yapılmamalıdır. Din, mezhep, ırk vb. ayrımcılıklar da yapılmamalıdır.” SOC25: “Sevginin oluşumu/gelişimi için sevdiğimizimize hediyeler almamız gerekir.”

**Tablo 23.** Lise Öğrencilerinin Sevginin Oluşumu/Gelişimine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Sevgiyi Önemseme	Canımız pahasına sevmeliyiz
	Kendimizi sevmeliyiz
	Sahte birliktelikler kurmamalıyız
	Samimiyetle sevmeliyiz
	Sevgi dolu olmalıyız
Sevgiyi Gösterme	Beden dili ve konuşarak sevgimizi göstermeliyiz
	Değerli hissettirmeliyiz
	Güzel hissettirmeliyiz
	Gülümsemeliyiz
	Samimi/içten davranmalıyız
	Kucaklamalıyız
	Mutlu etmeliyiz
	Önemsemeliyiz
İlgi göstermeliyiz	



Tablo 23. (devamı)

Kategoriler	Kodlar
<b>Karşılık Beklememe</b>	Karşılıksız sevmeliyiz
	Ben seviyorum diye o da sevmek zorunda değil
	Beni sevmese de sevgiyi hak eder
	Beni sevmeyenin kararına saygı duyarım
	Bir şiiri bana yazılmamış olsa da severim
	Göstermiyor diye sevmiyor demek değildir
	İyilik yapmasa da sevmeliyiz
	Kedi beni sevmese de onu severim
	Kötülüğe iyilikle cevap vermeliyiz
	Nefret etse de sevmeliyiz
Sevgi kar amacı gütmmez	
<b>Kişisel Özelliklere Göre Değerlendirmeme</b>	Allah yarattığı için sevmeliyiz
	Aynı dünyayı paylaştığımız için sevmeliyiz
	Din, dil ve ırka göre sevmemeliyiz
	Fiziki özelliklere göre sevmemeliyiz
	Her canlı değerlidir/sevgiye layıktır
	İnsan oldukları için sevmeliyiz
	Kişisel özelliklere göre sevmemeliyiz
	Kişiye kendisi olduğu için sevmeliyiz
	Nedensiz sevmeliyiz
	Rütbe ve makama göre sevmemeliyiz
Sevginin kuralı, sebebi olmaz	
Sevgiye ihtiyaçları olduğu için sevmeliyiz	
Var oldukları/canlı oldukları için sevmeliyiz	
<b>Yargılamama</b>	Anlayış göstermeliyiz
	Dinlemeli, anlamaya çalışmalıyız
	Empati kurmalıyız
	İyi düşünmeliyiz/Kötü düşünmemeliyiz
	Kişi hayatında sorunlar yaşıyor olabilir
	Kişileri tanımaya çalışmalıyız
	Kişinin içini bilemeyiz
	Kişiye kötü davranışları için yardımcı olmalıyız
	Kişiye hataları ve kusurları ile sevmeliyiz
	Kötü bir kişi sevgi ile iyileşebilir
Kötü görünen kişiler öyle olmayabilir	
Kötülük yapsa da insani duyguları vardır	
Olduğu gibi kabullenmeliyiz	
Ön yargısız sevmeliyiz	
Sevgi ile yaklaşınca karşıdaki de düzelir	
<b>İyi Muamele Etme</b>	Adaletli davranmalıyız
	İyi davranmalıyız
	Olumlu yaklaşmalıyız
	Saygılı olmalıyız
	Vicdanlı davranmalıyız
<b>Fedakâr Olma</b>	Emek vermeliyiz
	Kendimizden ödün vermeliyiz
	Korumalıyız
	O üzülmesin diye üzülmeliyiz
	Onun için hayatımızı bile verebilmeliyiz
	Onun için her şeyi yapabilmeliyiz
	Her zaman yanında olmalıyız
	Sabırlı olmalıyız
Yarı yolda bırakmamalıyız	
Zaman gerekir	

**Tablo 23.** (devamı)

Kategoriler	Kodlar
<b>Eğitim</b>	Başarılı insanları takip etmeliyiz
	Sevgiyi anlatmalıyız
	Eğitim gerekir
	Kitap okumalıyız
<b>Güven</b>	Birbirimize güvenmeliyiz
	Dürüst olmalıyız
	Karşımızdakine güven aşılmalıyız
	Sadakat göstermeliyiz
<b>Diğer</b>	Aileyi korumalıyız
	Huzur gerekir
	Kötülükleri engellemeliyiz

Tablo 23 incelendiğinde ortaokul kademesinde sevginin oluşumu/gelişimi için ortaokul kademesi ile aynı 10 kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu kademe “sevgiyi gösterme” kategorisinin ortaokul öğrencilerine kıyasla koşulsuz sevgi algısına daha yakın olduğu söylenebilir. Sevgiyi göstermede yer alan; samimi/içten davranmak, önemsemek, ilgi göstermek gibi davranışların koşulsuz sevgiye işaret ettiği söylenebilir.

Lise öğrencilerinin sevgiyi göstermede “fedakâr olma” kavramına yükledikleri anlamın diğer kademelere göre oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Ancak “kendimizden ödün vermek”, “o üzülmesin diye üzülme”, “onun için hayatımızı bile vermek”, “onun için her şeyi yapabilmek” gibi “aşırı” tanımlamalar göze çarpmaktadır. Bu durumun lise öğrencilerinin yaş aralığından/ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SLH6: “İnsanlara ön yargı ile yaklaşılmaktansa onları tanımaya çalışmak, karşımızdaki insanı sevmek konusunda bize yardımcı olur.” SLC34: “Sevginin oluşumu/gelişimi için karşımızdakini değerli hissettirmeliyiz.” SLC32: “Sevginin oluşumu/gelişimi için insanlara olumlu yaklaşmamız gerekir.”

### 3.1.1.3. Sevginin Kaynağı

Sevginin kaynağı ile ilgili ilkökul kademesinde sadece “değerler” ve “kalp” cevaplarının ortaya çıktığı görülmüş bu nedenle tablo oluşturulmamıştır. Ortaokul ve lise kademelerine ait bulgular Tablo 24 ve Tablo 25’te sunulmuştur:

**Tablo 24.** Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Kaynağına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar	Kategoriler	Kodlar
<b>Maneviyat</b>	Allah Değerler	<b>Kişiler</b>	Aile Arkadaşlar, dostlar Sevilen kişiler
<b>Duygular</b>	Aşk İnsanın içi Kalp Mutluluk	<b>Diğer</b>	Doğa Evlilik Hayat

Tablo 24 incelendiğinde sevginin kaynağı olarak; “maneviyat”, “duygular”, “kişiler” ve “diğer” olmak üzere dört kategorinin oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin duyguları, değerleri hatta doğayı sevginin kaynağı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sevginin kaynağı ile ilgili bilgi eksikliklerinin ve bazı koşulsuz sevgiye uygun olmayan algılarının olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin yaş özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SOC2: “*Sevgi kalpten gelir.*” SOC5: “*Sevginin kaynağı; anne, baba, arkadaş, dost ve kardeştir.*” SOC8: “*Sevgi Allah’tan gelir.*” SOC10: “*Sevginin kaynağı doğadır.*”

**Tablo 25.** Lise Öğrencilerinin Sevginin Kaynağına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar	Kategoriler	Kodlar
<b>Maneviyat</b>	Allah Değerler İnanç Peygamberimiz Vicdan	<b>Kişiler</b>	Aile Arkadaşlar, dostlar Kendimiz Sevilen kişiler
<b>Duygular</b>	Aşk Düşünceler, duygular Huzur Kalp Kıskançlık Mutluluk Sevilmek	<b>Diğer</b>	Beyin Bilgi Göz

Tablo 25’te görüldüğü üzere, ortaokul kademesinde olduğu gibi lise kademesinde de sevginin kaynağı olarak; “maneviyat”, “duygular”, “kişiler” ve “diğer” olmak üzere dört kategori oluşmuştur.

Bu kademe de duygularla ilgili cevapların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Hatta sevginin kaynağı olarak kıskançlık bile zikredilmiştir. Sevginin kaynağının kıskançlık olduğunu düşünmenin olumsuz bir sevgi algısı olduğu söylenebilir. Bu kademe de maneviyata yapılan vurguda da artış söz konusu olmuştur. Yaş aralıkları yükselmesine rağmen lise öğrencilerinin hala sevginin kaynağı ile ilgili olumsuz algılara sahip oldukları söylenebilir.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SOC2: *“Sevgi varlığı var eden Allah’tan gelir.”* SLC37: *“Sevginin kaynağı kalbimizdir. Çünkü kalbimiz boş devasa bir kaptaki hamur gibidir.”* SLC41: *“Sevginin kaynağı insanın vicdanıdır, insanın kendisidir.”* SLC144: *“Sevgi insanın doğasında olan bir şeydir.”*

#### 3.1.1.4. Kimler Sevilmeli

Kimlerin sevilmesi gerektiği ile ilgili bulgular ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı olmak üzere Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmuştur:

**Tablo 26.** İlkokul Öğrencilerinin Kimlerin Sevileceğine Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar	
<b>Koşulsuz Sevgi</b>	<b>Tüm Canlılar</b>	Hayvanlar Tüm insanlar
	<b>Tanıdıklarımız</b>	Ailemiz Akrabalarımız Arkadaşlarımız Çocuklarımız Öğretmenlerimiz
	<b>Dezavantajlılar</b>	Arkadaşı olmayalar İhtiyacı olanlar Kimsesi olmayalar Parası olmayanlar
	<b>Diğer</b>	Arabalar Askerler Para

**Tablo 26.** (devamı)

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
<b>Koşullu Sevgi</b>	<b>İyi Özelliklere Sahip Olanlar</b>	Barışçıl olanlar
		Dürüst olanlar
		Güzel olanlar
		İyi olanlar
		Komik olanlar
		Mutlu olanlar
		Yardımsöver olanlar

Tablo 26 incelendiğinde “kimlerin sevilmesi gerektiği” ile ilgili ilkökul öğrencilerinin görüşlerinin iki ana kategori altında şekillendiği görülmektedir. Bunlar “koşulsuz sevgi” ve “koşullu sevgi” kategorileridir. Bu durumda öğrencilerin kimlerin sevilmesi ile ilgili hem koşullu hem de koşulsuz sevgi algılarına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin tüm canlıların (insan, hayvan), tanıdıklarımızın, zor durumda olanların sevilmesi gerektiğini düşünmeleri olumludur. Öğrencilerde bulunan “iyi özelliklere sahip olanları sevmek” algısı ise koşullu bir sevgi algısıdır.

İlkökul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SİH3: “*Son olarak hayvanları sevmeliyiz. Çünkü onların da canı var.*” SİH8: “*İnsanları bize yardım ettikleri ve bize iyi davrandıkları için sevmeliyiz.*” SİC1: “*Parası olmayan, arkadaşı olmayan, kimsesi olmayan kişileri sevmeliyiz.*”

**Tablo 27.** Ortaokul Öğrencilerinin Kimlerin Sevileceğine Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
<b>Koşulsuz Sevgi</b>	<b>Tüm Varlıklar</b>	Cansız varlıklar
		Doğa, bitkiler
		Hayvanlar
		Tüm insanlar
<b>Koşulsuz Sevgi</b>	<b>Tanıdıklarımız</b>	Åşık olduğumuz kişi
		Akrabalarımız
		Anne babamız
		Arkadaşlarımız
		Çocuklar
		Kardeşlerimiz
		Komşularımız
		Öğretmenlerimiz
		Büyüklerimiz
		Küçüklerimiz
<b>Kutsal Varlıklar</b>	Allah	
	Melekler	
	Peygamberler	
<b>Diğer</b>	Kadınlar	
	Vatan	

Tablo 27. (devamı)

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar
<b>Koşullu Sevgi</b>	Başarılı olanlar
	Başkalarını da düşünenler
	Bencil olmayanlar
	Çevreye yararlı olanlar
	Doğru olanlar
	Duygulu olanlar
	Dürüst olanlar
	Egosuz olanlar
	Güçlü olanlar
	Güvenilir olanlar
	Güzel olanlar
	Hak edenler
	Hoşgörülü olanlar
	İkiyüzlü olmayanlar
	İyi olanlar
	Kötü alışkanlığı olmayanlar
	Saygılı olanlar
	Tatlı olanlar
	Yalan söylemeyenler
Yapmacık olmayanlar	
Yardımsever olanlar	
<b>Sevgimize Karşılık Verenler</b>	Bize değer verenler
	Bize güvenenler
	Bizi anlayanlar
	Bizi aralarına alanlar
	Bizi dinleyenler
	Bizi sevenler
<b>Bize Fayda Sağlayanlar</b>	Bizimle ilgilenenler
	Gözümüzün içine bakanlar
	Bize hediye alanlar
<b>Bize İyi Davrananlar</b>	İşimize yarayanlar
	Yanımızda olanlar
	Bize haksızlık yapmayanlar
	Bize iyi davrananlar
	Bize kötülük yapmayanlar
	Bize saygısızlık yapmayanlar
	Bize zarar vermeyenler
Bizi üzmeyenler	
Bizi yargılamayanlar	

Tablo 27 incelendiğinde ortaokul kademesinde “kimlerin sevilmesi gerektiği” ile ilgili ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin de “koşulsuz sevgi” ve “koşullu sevgi” şeklinde iki ana kategori altında şekillendiği görülmektedir.

Ortaokul kademesindeki öğrencilerin tüm varlıkların, tanıdıklarımızın, kutsal varlıkların sevilmesi gerektiğini düşünmeleri olumludur. Ancak bu kademe ilkökul kademesi ile karşılaştırıldığında koşullu sevgi algısının arttığı görülmektedir. “Koşulsuz sevgi” ana kategorisi içine “kutsal varlıklar” kategorisinin de eklendiği

göze çarpmaktadır. “Koşullu sevgi” ana kategorisi altında ilkökul kademesinde sadece “iyi özelliklere sahip olanlar” kategorisinin oluştuğu görülürken, bu kademe de buna ek olarak “sevimize karşılık verenler”, “bize fayda sağlayanlar”, “bize iyi davrananlar” kategorilerinin de eklendiği görülmektedir. Ayrıca “iyi özelliklere sahip olanlar” kategorisi altında oluşan kod sayısında da bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerde yer aldığı görülen “sevimize karşılık verenler”, “bize fayda sağlayanlar”, “bize iyi davrananlar” sevimelidir şeklindeki algının koşulsuz sevgi algısından uzak bir algı olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SOH7: “Gerçekten bizi hak edenleri sevmeliyiz. İnsanların bize değersiz davranmasına izin veremeyiz. Saygısız ve egolu insanlardan uzak durmalıyız.”

SOH8: “Sevgi bence hak eden, bizi üzmeyen. Bize zarar vermeyen, bizim gözümüzün içine bakan kişilere verilmelidir.”

SOH12: “Biz insanları kendileri oldukları için sevmeliyiz. Herkesin kusurları vardır bizde olduğu gibi. Biz kötülükleri sevgiyle düzeltebiliriz.”

**Tablo 28.** Lise Öğrencilerinin Kimlerin Sevileceğine Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar	
Koşulsuz Sevgi	<b>Tüm Varlıklar</b>	Doğa Bitkiler Hayvanlar Tüm insanlar Tüm canlılar
	<b>Tanıdıklarımız</b>	Anne babamız Arkadaşlarımız Çocuklarımız Kardeşlerimiz Kendimiz Öğretmenlerimiz
	<b>Dezavantajlılar</b>	Kimsesizler Muhtaçlar Sevgiye ihtiyacı olanlar Tembel öğrenciler Yaşlılar Yoksullar
	<b>Kutsal Varlıklar</b>	Allah Peygamber Efendimiz
	<b>Diğer</b>	Fenerbahçe Kötüler Vatan

Tablo 28. (devamı)

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar
<b>İyi Özelliklere Sahip Olanlar</b>	Adaletli olanlar
	Ahlaklı olanlar
	Başarılı olanlar
	Cesur olanlar
	Dindar olanlar
	Dürüst olanlar
	Eğlenceli olanlar
	Fikirleri bize uyanlar
	Güvenilir olanlar
	Güzel olanlar
	Hak edenler
	Hayvan sever olanlar
	Hoşgörülü olanlar
	İyi olanlar
	Masum olanlar
	Merhametli olanlar
	Saygıdeğer olanlar
	Saygılı olanlar
	Sözünde duranlar
	Tatlı olanlar
Zararlı alışkanlığı olmayanlar	
Zararsız olanlar	
<b>Sevgimize Karşılık Verenler</b>	Bize değer verenler
	Bize sadık olanlar
	Bizi düşünenler
	Bizi olduğumuz gibi kabul edenler
	Bizi terk etmeyen, silmeyenler
	Bizim için endişelenenler
	Sevgimize karşılık verenler
	Sevgimizi kullanmayanlar
	Sevgimizi sövmeyenler
	Bize canını verenler
<b>Bize Fayda Sağlayanlar</b>	Bize emek verenler
	Bize heyecan verenler
	Bize huzur verenler
	Bize iyi şeyler katacak olanlar
	Bizi güvende hissettirenler
	Bizi mutlu edenler
	Daima yanımızda olanlar
	Faydalı olanlar
Kendimizi iyi hissettirenler	
<b>Bize İyi Davrananlar</b>	Bize iyi davrananlar
	Bize saygı gösterenler
	Bizi kırmayanlar
	Bizi üzmeyenler

Tablo 28 incelendiğinde “kimlerin, neden sevilmesi gerektiği” ile ilgili lise öğrencilerinin görüşlerinin de ilkökul ve ortaokul kademesinde olduğu gibi “koşulsuz sevgi” ve “koşullu sevgi” şeklinde iki ana kategori altında şekillendiği görülmektedir.



Lise kademesinde oluşan tüm kategorilerin ortaokul kademesi ile aynı olduğu, ancak koşullu sevgi algısının lise kademesinde daha da yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle “bize fayda sağlayanlar” alt kategorisindeki kodlarda artış olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SLH12: “Sevgi karşılıklıdır bence. Karşıdaki ne kadar severse ben de o kadar severim. Bana iyi şeyler katacak kişileri severim. Bu konuda bencillik yapmaktan kaçınmam.” SOH8: “Sevgi bence hak eden, bizi üzmeyen, bize zarar vermeyen, bizim gözümüzün içine bakan kişilere verilmelidir.” SLH7: “Herkesi sevmeliyiz. Sevgiyi herkes hak eder. Senin için yazılmamış bir şiiri de seversin. Sen kediyi seversin ama o senin için yaratılmamıştır.”

### 3.1.1.5. Sevginin Faydaları

Sevginin faydaları ile ilgili bulgular ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı olmak üzere Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31’de sunulmuştur:

**Tablo 29.** İlkokul Öğrencilerinin Sevginin Faydalarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kişisel</b>	Arkadaş kazandırır
	Güç ve heyecan verir
	Hayata bağlar/hayatı güzelleştirir
	İlaçtır
	Kalbi ısıtır
	Mutluluk verir
	Öğrenmeyi sağlar
	Sosyalleşmeyi sağlar
Yalnızlıktan kurtarır	
<b>Toplumsal</b>	Barış getirir
	Birlik beraberlik sağlar
	Evlilikleri artırır
	İlişkileri güçlendirir, küsleri barıştırır
	Kötülükleri azaltır
Toplumunu güçlendirir	

Tablo 29 incelendiğinde “sevginin faydaları” ile ilgili görüşlerinin “kişisel” ve “toplumsal” olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenciler sevginin; güç ve heyecan verme, hayatı güzelleştirme, hayata bağlama, kalbi ısıtıp mutluluk verme ve yalnızlıktan kurtarma gibi kişisel

faydalarının olduğunu, ayrıca barış getirme, ilişkileri güçlendirme, kötülükleri azaltma, birlik ve beraberlik sağlama gibi toplumsal faydalarının olduğunu düşünmektedirler.

İlkokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SİC1: “*Sevgi yalnızlıktan kaçındırır. İnsanı sosyalleştirir, çevresini çoğaltır.*”

SİC8: “*Sevgi insanı mutlu eder.*” SİC5: “*Sevgi kötülükleri azaltır.*”

**Tablo 30.** Ortaokul Öğrencilerinin Sevginin Faydalarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kişisel</b>	Çocuklaştırır
	Değerli hissettirir
	Güvende hissettirir
	Hayalleri genişletir
	Hayata anlam katar/motivasyon sağlar
	Hayatı güzelleştirir/yaşanılır kılar
	Mutluluk/huzur verir
	Kalbi iyileştirir, güzelleştirir, yumuşatır
	Kişinin kalbinde çiçekler açtırır
	Kişinin psikolojisini korur
	Kişiyi geliştirir, yenilenmesini sağlar
Sosyalleştirir	
<b>Toplumsal</b>	Ailenin temelidir
	Birlik beraberlik sağlar
	Empatiyi artırır
	Eşitlik sağlar
	Evlilikleri artırır
	İyilikleri çoğaltır/kötülükleri yok eder
	Kişiler arası bağları/arkadaşlıkları güçlendirir
	Savaşları engeller
	Toplumun huzurunu artırır
	Yardımlaşma, dayanışma, paylaşmayı artırır
	Yetimleri mutlu eder
Ön yargıları azaltır	

Tablo 30 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin “sevginin faydaları” ile ilgili görüşlerinin “kişisel” ve “toplumsal” olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenciler sevginin; değerli ve güvende hissettirme, mutluluk ve huzur verme, kişinin psikolojisini koruma gibi kişisel faydalarının, ayrıca kötülükleri azaltma, savaşları engelleme, birlik beraberlik sağlama, yardımlaşma ve dayanışmayı artırma gibi toplumsal faydalarının olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SOC26: “Sevgi mutluluğu artırır, arkadaşlık bağlarını güçlendirir. Toplumun hayırlı gelişimini sağlar.” SOC36: “Sevgi insanı sosyalleştirir, birbirine kenetlenmelerini sağlar.” SOC5: “Sevgi kendimizi mutlu hissettirir.”

**Tablo 31.** Lise Öğrencilerinin Sevginin Faydalarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kişisel</b>	Güvende hissettirir
	Hayata pozitif bakmayı sağlar
	Huzur, mutluluk verir
	Hüznü, stresi azaltır, sınırlarını yatıştırır
	İnsanı güzelleştirir
	İyi vakit geçirmeyi sağlar
	Olgunluk kazandırır, kendisi olmayı öğretir
	Sağlık, enerji verir
	Sevilmesini sağlar
	Sorumluluk kazandırır
	Yaşama sevinci verir, motivasyon sağlar
	Yalnızlık duygusundan kurtarır
	Zorlukları aşmak için umut verir
<b>Toplumsal</b>	Barışı sağlar
	Bencillik azalır
	Birlik beraberlik sağlar
	Empatiyi geliştirir
	Kişiler arası bağları/arkadaşlıkları güçlendirir
	Toplumda merhameti geliştirir/kalpleri yumuşatır
	Hayatı güzelleştirir/yaşanır kılar
	Hoşgörüyü artırır
	İyilikleri çoğaltır/kötülükleri yok eder
	Merhameti artırır
	Ön yargıları azaltır
	Saygıyı çoğaltır
	Yardımlaşma, dayanışma, paylaşmayı artırır

Tablo 31 incelendiğinde lise öğrencilerinin “sevginin faydaları” ile ilgili görüşlerinin “kişisel” ve “toplumsal” olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenciler sevginin; hayata pozitif bakma, huzur ve mutluluk verme, hüznü ve stresi azaltıp sınırları yatıştırma, sağlık ve enerji verme gibi kişisel faydalarının ayrıca sevginin; barışı sağlama, birlik beraberlik sağlama, empati oluşturma, ön yargıları azaltma, yardımlaşma ve dayanışmayı artırma gibi toplumsal faydalarının olduğunu düşünmektedirler.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

SLC17: “Sevgi hayatta kalmak için bir sınavdır.” SLC42: “Bir insan sevdiğinde kendini huzurlu hisseder. Her zaman yanında birilerinin olduğunu bilmek güvende hissettirir.” SOC5: “Sevgi hasta bir insanın iyileşmesini sağlar, hayata pozitif bakmayı sağlar.”

### 3.1.1.6. Sevgi-Değerler İlişkisi

Bu başlık altında öncelikle her kademe için ayrı ayrı olacak şekilde cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarının analizi sonucu elde edilen “kelime bulutları” verilmiştir. Kelime bulutu; sevgi ile ilişkisi kurulan değerlerin frekanslarının bir bilgisayar programına girilmesi yolu ile oluşturulmuştur.

Daha sonra ise kelime çağrışım formlarının analizi sonucu elde edilen kavram ağları sunulmuştur. Kavram ağları sunulurken öncelikle “anahtar kavramların” birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren genel bir kavram ağına yer verilmiştir. Daha sonra ise her bir anahtar kavramın ilişkili olduğu kavramları (anahtar kavramlar ve öğrenciler tarafından oluşturulan kavramlar) frekansları ile birlikte gösteren kavram ağları sunulmuş ve her bir anahtar kavrama dair yorumlamalara yer verilmiştir.

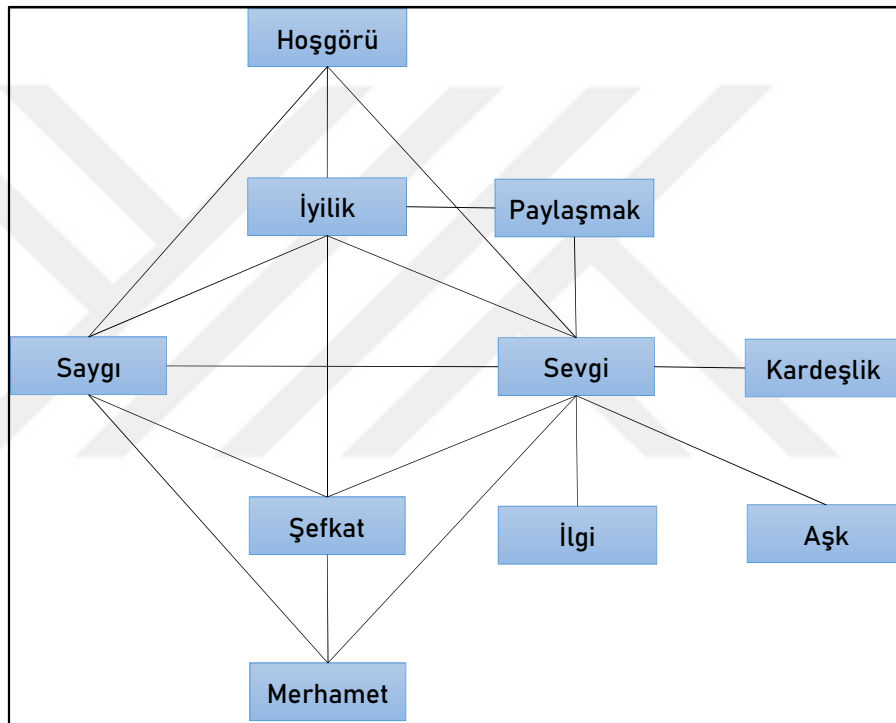
Şekil 3’te cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarının analizi sonucu elde edilen ilkökul kademesine ait kelime bulutu yer almaktadır:



Şekil 3. İlkokul Öğrencilerine Göre Sevgi-Değerler İlişkisi

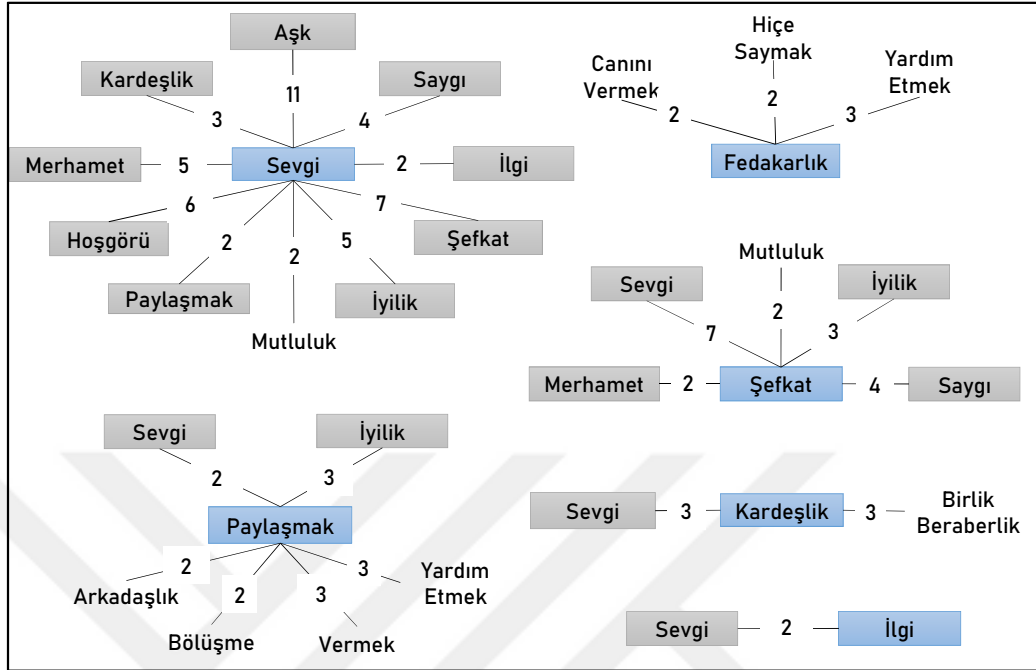
Şekil 3 incelendiğinde, öğrencilerin sevgi değeri ile en çok ilişkili gördükleri değerlerin sırasıyla; “iyilik”, “kardeşlik”, “barış” ve “saygı” değerleri olduğu görülmektedir. Bu değerleri; doğruluk ve şefkat değerleri takip etmiştir.

Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6’da kelime çağrışım formlarının analizi sonucu elde edilen ilkökul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 4. İlkokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 4 incelendiğinde ilkökul kademesinde “kıskançlık” ve “fedakârlık” kavramlarının ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. “Sevgi” kavramının diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen kavram olduğu, “sevgi” kavramından sonra en çok ilişki yoğunluğuna sahip kavramların “saygı” ve “iyilik” kavramları olduğu göze çarpmaktadır. “İlgi”, “aşk” ve “kardeşlik” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.



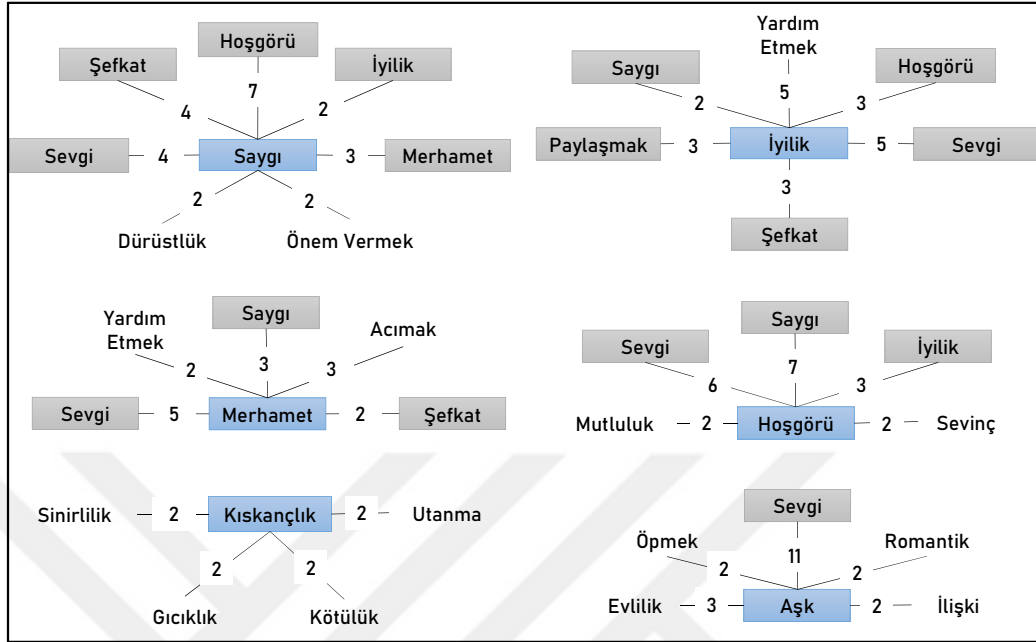
Şekil 5. İlkokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 5 incelendiğinde ilkokul kademesinde “sevgi” kavramı ile en çok ilişkisi kurulan kavramın “aşk” kavramı olduğu, bu kavramla kurulan ilişki frekansının, “şefkat”, “merhamet”, “hoşgörü” gibi kavramların frekansından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda ilkokul öğrencilerinin daha çok “tutkulu/romantik sevgi” algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Paylaşmak” ve “şefkat” ile ilgili ortaya çıkan kavramların öğrencilerin sevgi algıları açısından olumlu olduğu görülmektedir. “Kardeşlik” ile ilgili az sayıda kavramın ortaya çıktığı göze çarpmaktadır.

“İlgi” kavramı sadece “sevgi” kavramı ile ilişkilendirilmiştir. “İlgi” kavramı ile kastedilen anlam “ilgi görmek” ise bu kavramın frekansının az olmasının öğrencilerin sevgi algıları açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir.

“Fedakârlık” kavramı ile “sevgi” kavramı ve diğer anahtar kavramlar arasında hiç ilişki kurulmadığı görülmektedir. “Fedakârlık” kavramı ile ilişkisi kurulan “hiçe saymak” kavramı, ya öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgısından ya da olumsuz tutumdan kaynaklanıyor olabilir.



Şekil 6. İlkokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 6 incelendiğinde ilkökul kademesindeki öğrencilerin; “saygı”, “iyilik”, “merhamet”, “hoşgörü” ile ilgili olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir.

Şekilde “kıskançlık” kavramının “sevgi” kavramı ve diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin “kıskançlık” kavramı ile ilişkilendirdikleri tüm kavramların olumsuz özelliğe sahip olduğu, dolayısıyla öğrencilerin kıskançlık ile ilgili olumsuz algıya sahip oldukları yani kıskançlığı doğru bulmadıkları görülmektedir. Bunun ilkökul öğrencilerinin sevgi algıları açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir.

“Aşk” kavramı ile ilgili kavramlara bakıldığında, çocukların gelişim dönemleri dolayısıyla, “bağ”, “mutluluk”, “güven” gibi soyut kavramlar yerine, “öpmek”, “evlilik” gibi daha somut kavramların ortaya çıktığı görülmüştür.

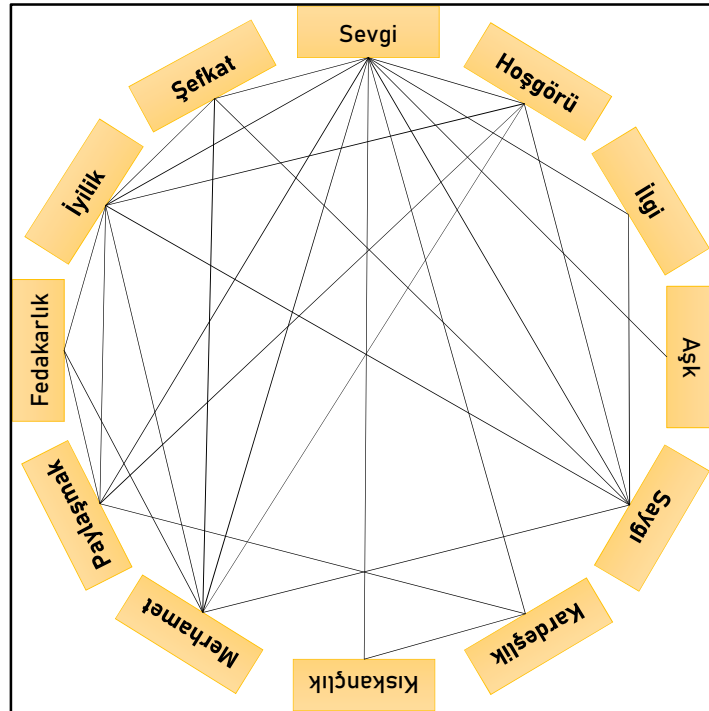
Şekil 7’de cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarının analizi sonucu elde edilen ortaokul kademesine ait kelime bulutu yer almaktadır:



Şekil 7. Ortaokul Öğrencilerine Göre Sevgi-Değerler İlişkisi

Şekil 7 incelendiğinde, öğrencilerin sevgi değeri ile en çok ilişkili gördükleri değerlerin sırasıyla; “saygı”, “hoşgörü”, “doğruluk” ve “kardeşlik” ve “iyilik” değerleri olduğu görülmektedir. Bu kademede “iyilik”, “şefkat”, “paylaşmak” gibi değerler yerine en çok “saygı” kavramının ortaya çıkmış olması dikkat çekicidir.

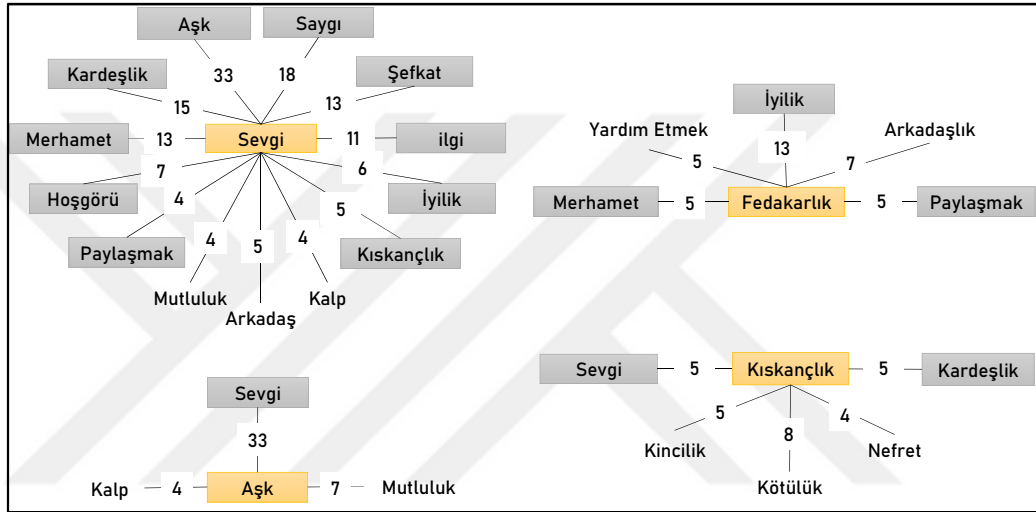
Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10 ve Şekil 11’de ortaokul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 8. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-1



Şekil 8 incelendiğinde ortaokul kademesinde tüm anahtar kavramların ortaya çıktığı yani tüm anahtar kavramların en az bir diğer anahtar kavramla ilişkili olduğu görülmektedir. “Sevgi” kavramının diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen kavram olduğu, bu kavramı “iyilik” kavramının takip ettiği, bu kavramı da “merhamet” ve “saygı” kavramlarının takip ettiği görülmektedir. Diğer anahtar kavramlarla en az ilişkisi kurulan kavram ise “aşk” kavramı olmuştur.



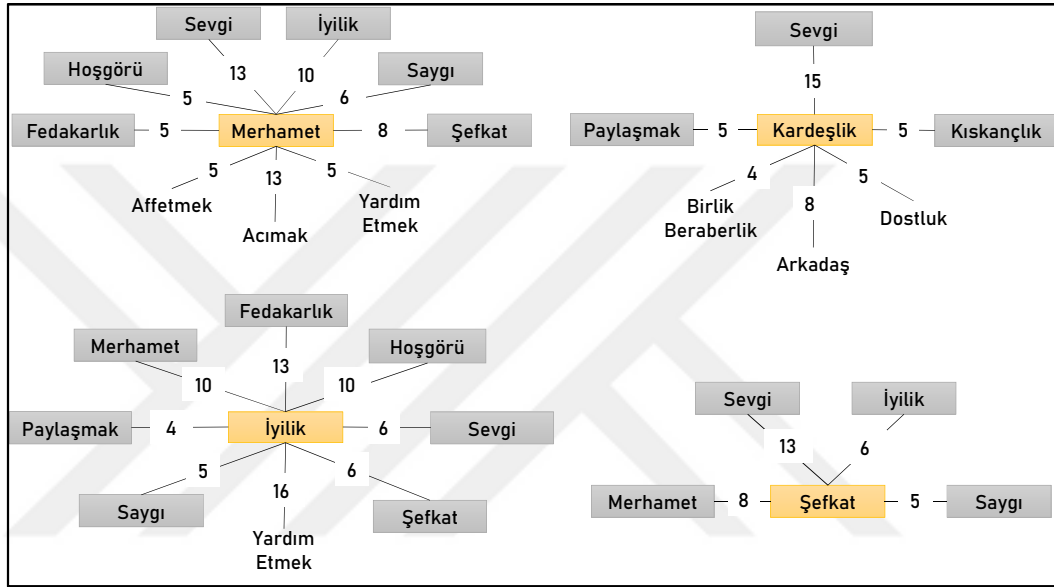
Şekil 9. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 9’da “sevgi” kavramının “fedakârlık” dışındaki tüm anahtar kavramlarla ilişkilendirildiği, yani ortaokul öğrencilerinde hala “fedakârlık” kavramının oluşmamış olduğu görülmektedir. Bu yaştaki çocuklarda fedakârlık algısının eksikliğinin çevresel şartlardan, eğitim eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Sevgi” kavramı ile en çok ilişkilendirilen kavram ortaokul kademesinde de “aşk” kavramıdır. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin de daha çok “tutkulu/romantik sevgi” algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Sevgi” kavramı ile en çok ilişkisi kurulan ikinci kavram “saygı” kavramı olmuştur. “Saygı” kavramının “sevgi” kavramı ile “hoşgörür”, “merhamet”, “şefkat”, “paylaşmak” gibi kavramlardan daha fazla ilişkili bulunması düşündürücüdür. Bu durum toplumda yer alan “Saygı önce gelir, sevgi olmasa da saygı olmalı” tezini destekler gibi görünmektedir.

İlkokul kademesinde “kıskançlık” kavramı sevgi ile ilişkili kavramlar arasında yer almazken ortaokul kademesinde hem “kincilik”, “kötülük” ve “nefret” gibi olumsuz kavramlarla hem de “sevgi” ve “kardeşlik” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin mevcut “kıskançlık” algılarının “sevgi” algıları açısından olumsuz bir durum teşkil ettiği söylenebilir.



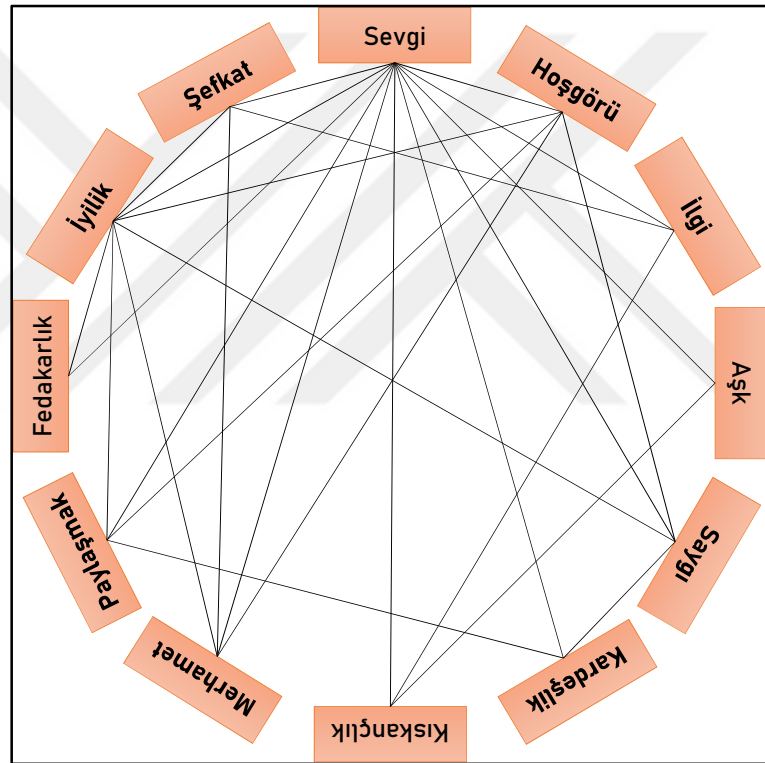
Şekil 10. Ortaokul Sevgi Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 10’da yer alan tek olumsuz algı “kardeşlik” ile “kıskançlık” kavramı arasındaki ilişkiye dairdir. Öğrencilerin “merhamet”, “iyilik” ve “şefkat” algılarının oldukça olumlu olduğu söylenebilir. “İyilik” kavramı ile ilişkili kavram sayısının çokluğu dikkat çekici olup olumlu bir algıya işaret etmektedir.



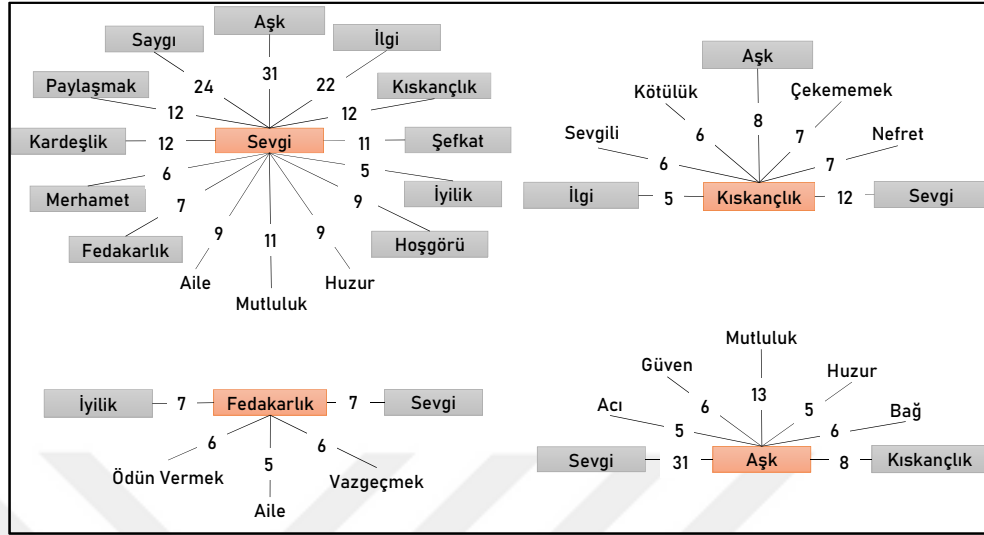
Şekil 12 incelendiğinde, öğrencilerin sevgi değeri ile en çok ilişkili gördükleri kavramların sırasıyla ve büyük farkla; “saygı”, “güven”, “merhamet”, “doğruluk” ve “hoşgörü” değerleri olduğu görülmektedir. Bu kademedede de ortaokul kademesinde olduğu gibi “iyilik”, “şefkat”, “paylaşmak” gibi değerler yerine en çok “saygı” kavramının ortaya çıkmış olması dikkat çekicidir.

Şekil 13, Şekil 14, Şekil 15 ve Şekil 16’da lise kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 13. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 13 incelendiğinde lise kademesinde tüm anahtar kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. “Sevgi” kavramının diğer anahtar kavramların hepsiyle ilişkilendirildiği, “Sevgi” kavramından sonra en çok ilişkisi kurulan kavramın “iyilik” kavramı olduğu görülmektedir. Bu kavramı “hoşgörü” kavramı takip etmektedir. Diğer anahtar kavramlarla en az ilişkisi kurulan kavramlar ise “fedakârlık” ve “aşk” kavramları olmuştur.

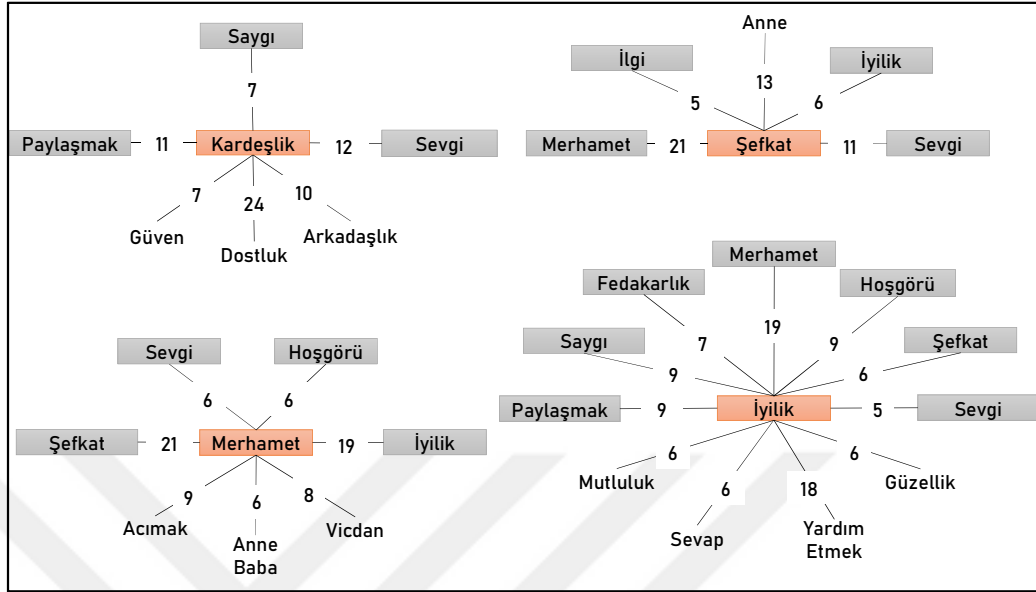


Şekil 14. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 14 incelendiğinde “sevgi” kavramının tüm kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. İlkokul ve ortaokulda olduğu gibi yine “aşk” kavramı “sevgi” kavramı ile en çok ilişkilendirilen kavramdır. Bu durum lise öğrencilerinde de “tutkulu/romantik sevgi” algısının baskın olduğunu göstermektedir.

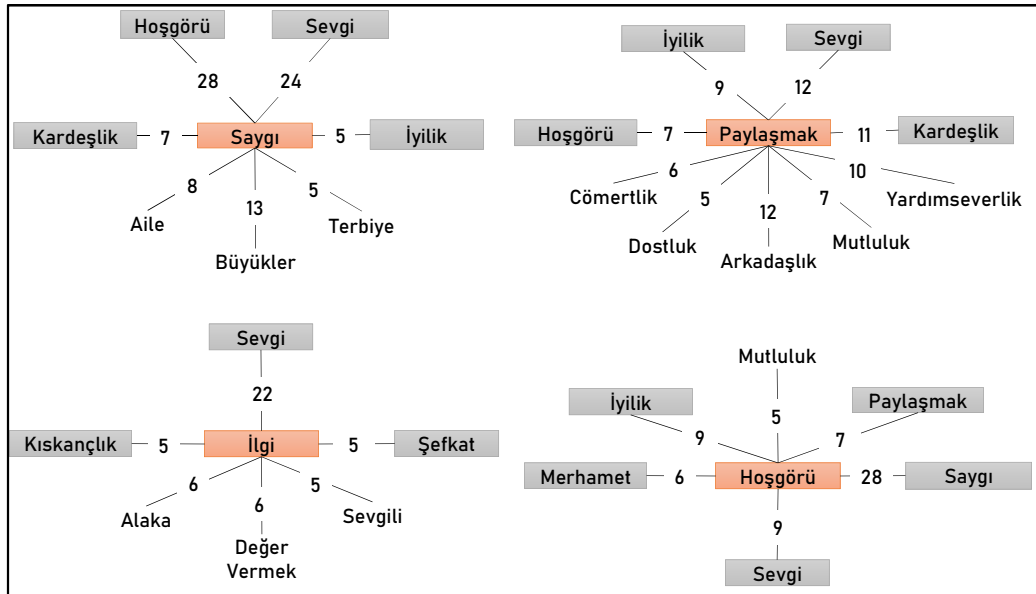
“Kıskançlık” kavramı ele alındığında, bu kavramın ilkökul kademesinde hiçbir anahtar kavramla ilişkilendirilmediği, ortaokul kademesinde iki anahtar kavramla ilişkilendirildiği ve lise kademesinde üç anahtar kavramla ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Bu durum kademeler arttıkça “kıskançlık” algısının da arttığını gösterir niteliktedir. “Kıskançlık” ile “ilgi”, “aşk”, “sevgi” ve “sevgili” kavramları arasında kurulan ilişki olumsuz sevgi algısına işaret etmektedir.

İlkokul ve ortaokul kademelerinde yetersiz olan “fedakârlık” algısının lise kademesinde belli bir düzeyde ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun da öğrencilerin “sevgi” algıları açısından olumlu olduğu düşünülmektedir. “Fedakârlık” kavramı ile ilişkilendirilen “ödün vermek” kavramı; “uzlaşma sağlama, özveride bulunma” şeklinde algılanmışsa bunun olumlu, “sırf birini kırmamak ve mutlu etmek için kişiliğinden, yaşam tarzından, düşüncelerinden vazgeçme” şeklinde algılanmışsa problemleri bir yaklaşım olduğu söylenebilir.



Şekil 15. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 15 incelendiğinde öğrencilerin “kardeşlik”, “şefkat”, “merhamet” ve “iyilik” ile ilgili algılarının oldukça olumlu olduğu söylenebilir. “İyilik” kavramı ile ilişkili anahtar kavramların ve öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu kavramların yoğunluğu ve niteliği de oldukça olumludur.



Şekil 16. Lise Sevgi Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 16 incelendiğinde öğrencilerin “hoşgörü” ve “paylaşmak” ile ilgili algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ancak “sevgi” ile yine en çok “saygı” kavramının ilişkilendirildiği görülmektedir. “İlgi” kavramının “kıskançlık” kavramı ile ilişkilendirilmesi olumlu bir algı değildir.

### 3.1.2. Öğrencilerin Demokrasi Algıları

Öğrencilerin demokrasi algıları ile ilgili; kelime çağrışım, cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarından elde edilen bulgular birleştirilerek bu başlık altında sunulmuştur.

Bu birleştirme sonucu; “Ülke Özellikleri”, “Yönetim Şekli”, “Devlet Politikaları”, “Ülkedeki İlişkiler”, “Temel Hak ve Özgürlükler”, “Demokrasinin Unsurları” ve “Demokrasi Kavramları Arası İlişkiler” şeklinde yedi başlık oluşmuştur. Her bir başlığa ait bulgular ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

#### 3.1.2.1. Ülke Özellikleri

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin ülke özelliklerine yönelik algıları Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34’te sunulmuştur:

**Tablo 32.** İlkokul Öğrencilerinin Ülke Özelliklerine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Doğal Özellikler</b>	Beşeri unsurlardan ziyade doğal unsurlar hâkim olmalı Daha çok ağaç ve yeşillik olmalı Her mahallede bir koru olmalı
<b>Temizlik/Bakım</b>	Çevre temiz olmalı Çöp kutuları/geri dönüşüm kutuları olmalı Yerlere çöp atılmamalı
<b>Yerleşim</b>	Binalar sağlam olmalı Binalar üç kattan fazla olmamalı

Tablo 32 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin ülke özelliklerine yönelik algılarının üç kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; “doğal özellikler”, temizlik/bakım” ve “yerleşim” kategorileridir.

İlkokul öğrencilerinin doğaya ve bitkilere karşı olumlu duygular besledikleri, sağlam binalardan oluşan bir çevrede yaşamak istedikleri görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin çevre temizliğine yönelik de olumlu algılarının olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİH1: “Bu ülkenin sokaklarında küçük küçük ağaçlar yerine her mahallede bir koru olabilir. Çöp kutuları kadar geri dönüşüm kutuları da olmalıdır.” DİH2: “Beşeri unsurlardan fazla doğal unsurların olduğu bir ülke düşünüyorum. Daha çok ağaç dikip ülkemizi yeşillemeyi düşünüyorum.” DİH3: “Yerlere çöp atmalarını istemem. Çevreyi temiz tutmalarını isterim.”

**Tablo 33.** Ortaokul Öğrencilerinin Ülke Özelliklerine Yönelik Algıları

Kategoriler		Kodlar
Konum		Dört tarafı denizlerle çevrili bir ada olmalı
		Ülke çok büyük olmalı
		Ülke kare olmalı
Doğal Özellikler	Olumlu	Çok sayıda ağaç dikilmeli Her yerde çiçekler açmalı
	Olumsuz	Hayvanlar olmamalı Ormanlar olmamalı
Temizlik/Bakım		Her yer yeni olmalı, kırık dökük olmamalı Her yerde çöp kovaları olmalı Yerlere çöp atılmamalı
Yerleşim		Evler güvenli olmalı/evlerde güvenlik sistemi olmalı Sokaklar geniş olmalı Yüksek binalar olmamalı
Eğlence		Her şehirde eğlence aletleri/lunaparklar olmalı Sınırsız internet olmalı Youtube paralı olmamalı

Tablo 33 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ülke özelliklerine yönelik algılarının beş kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; “konum”, “doğal özellikler”, temizlik/bakım”, “yerleşim” ve “eğlence” kategorileridir.

Ortaokul kademesinde ilkokul kademesinden farklı olarak; “konum” ve “eğlence” kategorilerinin de ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin büyük, temiz ve güvenli bir ülkede yaşamak istedikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin, hayvanlar ve ormanlar gibi doğal unsurların varlığına ilişkin olumsuz algılarının olduğu da göze çarpmaktadır. Ayrıca ortaokul kademesinde eğlence faktörüne de vurgu yapıldığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH1: “Bir sürü ağaç diktirim. Yüksek binalar yaptırmam. Güvenli ve mutlu bir ülke kurarım. Güvenli evler yaptıırım.” DOH6: “Hiç kimse yere çöp



*atmamalı. Her yere çöp kovaları konulmalı.” DOH8: “Ormanlar olmasın, lunaparklar olsun. Her yer yepyeni olsun, hiç kırık dökük yer olmasın.”*

**Tablo 34.** Lise Öğrencilerinin Ülke Özelliklerine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Doğal Özellikler</b>	Ağaçlar kesilmemeli Bol ağaç ve çiçek olmalı Evlerin önünde çiçekler açmalı
<b>Temizlik/Bakım</b>	Çevre temiz olmalı Akşamları her yer ışıl ışıl olmalı
<b>Yerleşim</b>	Koca koca binalar ve alışveriş merkezleri olmamalı

Tablo 34 incelendiğinde lise kademesinde ülke özelliklerine dair; “doğal özellikler”, “temizlik/bakım” ve “yerleşim” kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin ülke özelliklerine yönelik algıları ile ilkökul öğrencilerinin algıları oldukça benzerdir. Lise öğrencilerinin de yeşil ve temiz bir çevrede yaşamak istedikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ülkenin özelliklerine yönelik düşüncelerinin ilkökul ve liseye kıyasla daha ayrıntılı olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLH1: *“Ağaçlar kesilmesin, sokaklar temiz olsun.”* DLH4: *“Öyle bir yönetim olmalı ki evlerin önünde çiçekler açmalı. Sokakları huzur kokan, küçük ve mutlu bir ülke.”* DLH7: *“Koca koca binalar, alışveriş merkezlerinin yerine sade bir yaşam sürdürülmelidir. Çevrenin temiz olduğu her yaşam alanı huzurlu bir yaşam alanıdır.”* DLH8: *“Akşamları etrafın ışıl ışıl olmasını isterim. Temiz ve düzenli olmalı.”*

### 3.1.2.2. Yönetim Şekli

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin yönetim şekline yönelik algıları Tablo 35, Tablo 36 ve Tablo 37’de sunulmuştur:

**Tablo 35.** İlkokul Öğrencilerinin Yönetim Şekline Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Halk Merkezli</b>	Cumhuriyetle yönetilmeli Kanun çıkarmak için seçim yapılmalı
<b>Kişi Merkezli</b>	Kuralları ülkenin başkanı koymalı

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin yönetim şekline yönelik algılarının; “halk merkezli” ve “kişi merkezli” şeklindeki iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin “Cumhuriyetle yönetilmeli” ve “kanun çıkarmak için seçim yapılmalı” görüşleri demokratik bir algıya işaret etse de, “kuralları ülkenin başkanı koymalı” görüşünün demokratik olmayan bir algıya işaret ettiği görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİH1: “Öncelikle bu devlet Cumhuriyet ile yönetilmelidir. Yöneticiler adaletli olmalı ve kanunları çiğnememelidir.” DİH3: “Kuralları o ülkenin başkanının koymasını isterim.”

**Tablo 36.** Ortaokul Öğrencilerinin Yönetim Şekline Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Halk Merkezli</b>	Cumhurbaşkanı, başbakan kendi başına karar almamalı Çoğunluğun istediği olmalı Demokrasi olmalı İnsanların hepsi ülkeyi yönetmeli Kararlar halk tarafından alınmalı/halkın istediği olmalı Milletin/halkın egemenliği olmalı Saltanat olmamalı Yöneticiler halk tarafından seçilmeli
<b>Kişi Merkezli</b>	Atatürk ülkenin başına geçmeli Güç ve yetki yöneticide olmalı Oligarşi ve İslam şeriatı olmalı Ülkeyi cumhurbaşkanı yönetmeli Yöneten tek bir adam olmalı

Tablo 36 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yönetim şekline yönelik algılarının; “halk merkezli” ve “kişi merkezli” şeklindeki iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin; “demokrasi olmalı”, “insanların hepsi ülkeyi yönetmeli” ve “kararlar halk tarafından alınmalı/halkın istediği olmalı” gibi halk

merkezli dolayısıyla demokratik algılarının olduğu görülmektedir. Ancak bu olumlu algıların yanı sıra; “güç ve yetki yöneticide olmalı”, “oligarşi ve İslam şeriatı olmalı” ve “yöneten tek bir adam olmalı” gibi kişi merkezli olan dolayısıyla demokratik olmayan algılara sahip oldukları da görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH2: “Yöneticiler istediğini yapabilir ama insanlara zarar vermemelidir.”

DOH3: “Hatta bu insanların hepsi bu ülkeyi yönetsin.” DOH4: “Ülkeyi halkın içinden kişilerin yönettiği, demokrasinin olduğu, adaletin yerini bulduğu bir ülke isterdim.”

**Tablo 37.** Lise Öğrencilerinin Yönetim Şekline Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Halk Merkezli</b>	Çoğunluğa göre karar alınmalı
	Demokrasi olmalı
	Halk kendi kendini yönetmeli
	Halkın düşüncesine/iradesine göre karar alınmalı
	Padişah dönemine geçilmemeli
	Tek bir adamın emri altında olunmamalı
<b>Kişi Merkezli</b>	Ülke din ile yönetilmemeli
	Yöneticiler halk tarafından/halkoyuyla seçilmeli
	Yönetici gücünü kısıtlayan, denetleyen üst kişi olmalı
	Ülkeyi tek bir kişi yönetmeli
	Ülkeyi halk yönetmemeli çünkü kararlar, görüşler farklı
Faşist bir devlet olmalı	

Tablo 37 incelendiğinde lise öğrencilerinin yönetim şekline yönelik algılarının da; “halk merkezli” ve “kişi merkezli” şeklindeki iki kategoride toplandığı, ortaokul ve lisede öğrencilerin demokrasi algılarının oldukça benzer olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin; “çoğunluğa göre karar alınmalı”, “demokrasi olmalı”, “halk kendi kendini yönetmeli”, “halkın düşüncesine/iradesine göre karar alınmalı” ve “yöneticiler halk tarafından/halkoyuyla seçilmeli” gibi halk merkezli dolayısıyla demokratik algılarının olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin; “ülkeyi tek bir kişi yönetmeli”, “ülkeyi halk yönetmemeli çünkü kararlar, görüşler farklı”, “faşist bir devlet olmalı” gibi algılara sahip oldukları da görülmüştür. Öğrencilerin sahip

oldukları bu görüşlerin “kişi merkezli” ve anti demokratik algılar olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLH5: “Yöneticiler dine ve adalete uyduğu sürece bütün haklara sahip olabilir. Yöneticinin gücünü ve yetkisini sınırlayan bir üst kişi olmalıdır.” DLH7: “Kararlar, görüşler birbirinden farklı olduğu için ülkeyi halk yönetmemeli.” DLH12: “Ülke faşist bir ideolojiyi benimsemeli.”

### 3.1.2.3. Devlet Politikaları

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin devlet politikalarına yönelik algıları Tablo 38, Tablo 39 ve Tablo 40’da sunulmuştur:

**Tablo 38.** İlkokul Öğrencilerinin Devlet Politikalarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Ekonomi</b>	Asgari ücret düşük olmamalı Vergiler azaltılmalı
<b>Eğitim</b>	Çocuklar tablet, telefon ile susturulmamalı Çocuklara kitap verilmeli Çocuklara uygun eğitim verilmeli

Tablo 38 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin devlet politikalarına yönelik algılarının; “ekonomi” ve “eğitim” şeklindeki iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin; asgari ücret artırılarak ve vergiler azaltılarak halkın ekonomik olanaklarının iyileştirilmesi ve çocuklara eğitim için çeşitli imkanların sunulması ve eğitime önem verilmesi yönünde algılara sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğrencilerin devlet politikaları ile ilgili algılarının bu iki kategori ile sınırlı olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİH1: “Çocuklara uygun eğitim verilmelidir. Çocuklar tablet, telefon ile susturulmak yerine kitaplar verilmelidir. DİH2: “Asgari ücretin düşük rakamlarda olmaması, vergilerin azaltılması ve daha nice şeyler gerekir.”

**Tablo 39.** Ortaokul Öğrencilerinin Devlet Politikalarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Ekonomi</b>	Askeri maaşlar yüksek olmalı
	Cumhurbaşkanı maaşı yüksek olmalı
	En fazla 5 dükkân açılmalı
	Herkes zengin olmalı
	Her şey parasız olmalı
	Her şey yerli üretilmeli/satılmalı, ithalat yapılmamalı
	Para diye bir şey olmamalı
	Poşetler parasız olmalı
	Tarım desteklenmeli, ülke bereketli olmalı
	Vergiler az olmalı
	Yer altı kaynakları çok olmalı
	Üniversiteyi bitirenlere 2000’den fazla maaş verilmeli
<b>Eğitim</b>	Anne ve babalara eğitim zorunlu olmalı
	Bütün çocuklar okula gidebilmeli
	Çocuklar çalışkan olmalı, ülkeye katkıda bulunmalı
	Çocuklar tablet telefon oynamamalı, kitap okumalı
	Derslerde eğlenceli etkinlikler olmalı
	Dinimiz ve dilimiz öğretilmeli
	Herkes yeni bir okul yapmalı
	Okullar büyük olmalı
	Okullarda öğretmenler ders anlatmalı
	Öğrenciler söz dinlemezse idareye gitmeli
Sosyal aktiviteler fazla olmalı	
4-11 yaş arası ahlak-düzen dersi olmalı	
<b>Güvenlik/Askerlik/Ordu</b>	Askeri üst yapılmalı, başkent korunmalı
	Erkekler askere gitmemeli
	Her şehirde 4 karakol olmalı
	Sınırdan uçak düşüren araçlar, gemiler olmalı
	Tank, F16, taramalı silahlar olmalı
	Ülke güvenli olmalı
Ülke kaostan beslenmeli	

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin devlet politikalarına yönelik algılarının; “ekonomi”, “eğitim” ve “güvenlik/askerlik/ordu” şeklindeki üç kategori ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin; “en fazla beş dükkân açılmalı”, “her şey yerli üretilmeli, ithalat yapılmamalı”, “anne ve babalara eğitim zorunlu olmalı”, “öğrenciler söz dinlemezse idareye gitmeli” görüşlerinin yasakçı anlayışı destekler nitelikte olduğu, dolayısıyla demokrasi açısından olumsuz olduğu söylenebilir.

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin eğitim ve ekonomiyeb önem verdikleri ve bu iki kategori altında fazlaca kod oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin “güvenlik/askerlik/ordu” kategorisinde yer alan “ülke kaostan beslenmeli” görüşü sevgi ve barış değerlerine aykırıdır.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH1: “Başkentimi koruma altına alırım. Sınıra uçak düşüren araçlar koyarım.” DOH3: “Bu ülkenin tüm çocukları çok çalışkan olsa, bu ülkeye katkıda bulunsa, insanlar hep tabletle telefonla oynamasa, biraz kitap okusa.” DOH11: “Cumhurbaşkanı maaşı herkesten yüksek olacaktır. Askeri maaş 3500 TL olmalıdır.”

**Tablo 40.** Lise Öğrencilerinin Devlet Politikalarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Ekonomi</b>	Ekonomi güçlü olmalı/yaşam standartları yüksek olmalı Devlet ihtiyacı olanlara para yardımı etmeli Dışarı ürün satılmalı, dışarıdan hiçbir ürün alınmamalı Halkın sadece temel ihtiyaçları karşılanmalı Her 18 yaşına girene maaş verilmeli Herkes kendi becerilerine göre iş bulmalı/iyi bir işte çalışmalı Mal varlıkları şahsi değil devlete ait olmalı Paramız kıymetlenmeli Sade bir yaşam sürülmeli
<b>Eğitim</b>	Bilgi, akıl, fikir ön planda olmalı Bilim-sanata önem verilmeli Bireyler ıpsız sapsız yetişmemeli Cevherler değerlendirilmeli Eğitime önem verilmeli/eğitim sistemi kusursuz olmalı Herkes okumalı Öğrenciler ilgi, beceri ve yeteneklerine göre eğitim almalı Öğrenciler sıkılmamalı
<b>Güvenlik/ Askerlik/Ordu</b>	Agresif bir orduya sahip olunmalı Erkekler 3 yıl, kadınlar 1 yıl askerlik yapmalı Güçlü silahlara sahip olunmalı Kadınlar da askere alınmalı

Tablo 40 incelendiğinde lise öğrencilerinin devlet politikalarına yönelik algılarının; “ekonomi”, “eğitim” ve “güvenlik/askerlik/ordu” şeklindeki üç kategori ile sınırlı olduğu görülmektedir. Tüm kademelerdeki öğrencilerin devlet politikaları ile ilgili şemalarının öncelikle eğitim ve ekonomiden oluştuğu söylenebilir.

“Ekonomi” kategorisi incelendiğinde lise öğrencilerinin; “dışarıdan hiçbir ürün alınmamalı”, “halkın sadece temel ihtiyaçları karşılanmalı”, “mal varlıkları şahsi değil devlete ait olmalı” görüşlerinin yasadışı ve kısıtlayıcı bir anlayışa işaret ettiği dolayısıyla demokrasi açısından olumsuz olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu kademedeki de ekonomi ve eğitime yönelik görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “güvenlik/askerlik/ordu” kategorisinde yer alan “agresif bir orduya sahip olunmalı” görüşü sevgi ve barış değerlerinden uzaktır.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLH1: “Öğrencileri sıkıkmak olmasın. Eğitim sistemi düzeltilsin, harika olsun.” DLH6: “Her 18 yaşına girene devlet tarafından aylık belirli bir para verilmeli.” DLH12: “Bütün mal varlıkları şahsi değil, devlete ait olmalı. Savaş yanlısı agresif bir orduya sahip olunmalı. Bir yandan eğitim güçlendirilmeli bir taraftan da silahlarımızı ve ekonomimizi güçlendirmek şarttır. Dışarıdan hiçbir ürün alınmayacak, hep dışarı satılacak böylece paramız değer kazanacak.”

### 3.1.2.4. Ülkedeki İlişkiler

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin ülkedeki ilişkilere yönelik algıları Tablo 41, Tablo 42 ve Tablo 43’te sunulmuştur:

**Tablo 41.** İlkokul Öğrencilerinin Ülkedeki İlişkilere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Halk-Yönetici İlişkisi	Halk	Başkana iyi davranmalı Adaletli olmalı
	Yönetici	Engellilerin hayatını kolaylaştırmalı Kanunları çiğnememeli Sorunlara kökten çözüm getirmeli Yoksullara yardım etmeli
İnsan İlişkileri		Büyüklerle saygı duyulmalı İnsanlar birbirlerine iyi davranmalı Kimse birbirine takılmamalı Yardımsızlık hâkim olmalı Yaşlılara saygı duyulmalı

Tablo 41 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin ülkedeki ilişkileri; “halk-yönetici ilişkisi” ve “insan ilişkileri” olmak üzere iki yapıda algıladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yönetici görev ve sorumluluklarına ilişkin; “adaletli olmalı”, kanunları çiğnememeli” şeklinde demokratik algılara sahip oldukları söylenebilir. İlkokul öğrencilerinin ülkedeki insan ilişkilerine yönelik algılarında ise saygı ve yardımsızlık vurgusunun hâkim olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİH1: “Yöneticiler adaletli olmalı ve kanunları çiğnememelidirler. Bir sorun çıkarsa kökten çözmelidirler.” DİH2: “Devlet yoksullara yardım edebilir. Görme

*engelli veya engelli olanlar için gidiş-geliş gibi şeyleri kolaylaştırabilir.” DİH3: “İnsanların belediyeye ve başkana iyi davranmasını isterim.”*

**Tablo 42.** Ortaokul Öğrencilerinin Ülkedeki İlişkilere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Diğer Devletlerle İlişkiler	<b>Olumlu</b>	Düşmanlar saldırmamalı
	<b>Olumsuz</b>	Dış ülkelerle dostluk kurulmamalı
Halk-Yönetici İlişkisi	<b>Halk</b>	Halk idarecilere saygı duymalı
		Halk tüm kurallara uymalı
	<b>Yönetici</b>	Kişiler istediğini devlete söylemeli
		Ayrıcalıklara sahip olmamalı
<b>Halk Merkezli</b>	Dediğini yapmalı, yapmazsa başkası getirilmeli	
	Halk gibi yaşamalı	
	Herkesin kararlarını ve sorunlarını dinlemeli	
<b>Kişi Merkezli</b>	İstedikini yapmamalı	
	Sorunları çözmeli	
	Vatandaş gibi düşünmeli	
İnsan İlişkileri	<b>Olumlu</b>	Yalan söylememeli
		Hükümdar gücünü iyiye kullanmalı
		İnsanlara zarar vermeden istediğini yapmalı
		İstedikini yapmalı
		Herkes ahlaklı olmalı
	<b>Olumsuz</b>	Herkes Allahtan korkmalı
		Herkes birbirine saygılı olmalı, iyi davranmalı
		Herkes dürüst olmalı, yalan olmamalı
		Herkes hoşgörülü olmalı
		Herkes yardımsever olmalı
<b>Olumsuz</b>	Hırsızlık olmamalı	
	İnsanlar birbirini sevmeli	
	İyilik hâkim olmalı, kötülük olmamalı	
	Kimse birbirine küsmemeli	
	Kimse birbirine vurmamalı	
<b>Olumsuz</b>	Kimse birbirini öldürmemeli	
	Kimse suç işlememeli	
<b>Olumsuz</b>	Herkes kapalı ve imanlı olmalı	

Tablo 42 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ülkedeki ilişkilere yönelik algılarının; “diğer devletlerle ilişkiler”, “halk-yönetici ilişkisi” ve “insan ilişkileri” olmak üzere üç kategoriden oluştuğu, ilkokulda oluşmayan “diğer devletlerle ilişkiler” kategorisinin ortaokul düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir.

“Diğer Devletlerle İlişkiler” kategorisinde yer alan “dış ülkelerle dostluk kurulmamalı” görüşü sevgi, dostluk ve barış değerlerine aykırıdır. “Hükümdar gücünü iyiye kullanmalı”, “yönetici, insanlara zarar vermeden istediğini yapmalı”, “yönetici, istediğini yapmalı” görüşleri “kişi merkezli” olup demokratik algıya uzaktır. Ayrıca, “herkes kapalı ve imanlı olmalı” görüşünün de demokrasi açısından olumlu olmadığı söylenebilir.



Ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH2: “Yöneticiler istediğini yapabilir ama insanlara zarar vermemelidir.”

DOH5: “Ülkede herkes birbirine karşı saygılı. Kimse kimseye kötü bir şey yapamaz. Seçilen hükümdar gücünü her zaman iyiye kullanmalı.” DOH7: “Dış ülkelerle samimi olunmamalı, hiç dostluk kurulmamalıdır.”

**Tablo 43.** Lise Öğrencilerinin Ülkedeki İlişkilere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Diğer Devletlerle İlişkiler	<b>Olumlu</b>	Dışa bağımlı olunmamalı Müslüman Müslümanla çatışmamalı Örnek bir ülke olmalı Savaş olmamalı, barış olmalı
	<b>Olumsuz</b>	Diğer ülkeler bize bağımlı olmalı Diğer ülkeler krize sokulmalı, savaşmadan bitirilmeli Savaş esirleri deneylerde bilim için kullanılmalı Tehdit unsuru olan devletler işgal edilmeli
Halk	<b>Halk</b>	Derdini baştakilere aktarmalı Devlete saygılı olmalı Fikirlerini yöneticiye açmalı Vatansaver olmalı Yöneticiye karşı sorumluluklarını yerine getirmeli
	<b>Halk Merkezli</b>	Ayrıcalıkları olmamalı Dürüst, güvenilir, adaletli olmalı Görevlerini en iyi şekilde yapmalı
Halk-Yönetici İlişkisi	<b>Yönetici</b>	Başımızdaki kişi bilgili, akıllı, ileri görüşlü olmalı Başımızdaki kişi bize doğru yolu göstermeli Başımızdaki kişi dine uymalı Başımızdaki kişi güçlü olmalı, kendine güvenmeli Başımızdaki kişi halkla uyumalı Başımızdaki kişi her canlıya sevgi ile yaklaşmalı Başımızdaki kişi tarafsız olmalı Yönetici dine uyarısa tüm haklara sahip olmalı
	<b>Kişi Merkezli</b>	Başımızdaki kişi bilgili, akıllı, ileri görüşlü olmalı Başımızdaki kişi bize doğru yolu göstermeli Başımızdaki kişi dine uymalı Başımızdaki kişi güçlü olmalı, kendine güvenmeli Başımızdaki kişi halkla uyumalı Başımızdaki kişi her canlıya sevgi ile yaklaşmalı Başımızdaki kişi tarafsız olmalı Yönetici dine uyarısa tüm haklara sahip olmalı
İnsan İlişkileri	<b>Olumlu</b>	Birlik beraberlik olmalı Cinayet, taciz, pislik olmamalı Dedikodu olmamalı Değerlere sahip çıkılmalı Dürüstlük olmalı Farklı din, gelenek ve göreneklere saygı duyulmalı İman, Allah korkusu olmalı İnsanlar birbirini alaya almamalı İnsanlar birbirini dışlamamalı İnsanlar birbirini sevmese de saygılı olmalı İnsanlar kumpaslar çevirmemeli İnsanlar hoşgörülü olmalı İnsanlar mutlu ve huzurlu olmalı İnsanlar samimi ve sevecen olmalı İnsanlar yardımsever olmalı Kavga dövüş olmamalı Ön yargı olmamalı Tebessüm olmalı
	<b>Olumsuz</b>	Açgözlü insanlar ölmeli

Tablo 43 incelendiğinde lise öğrencilerinin ülkedeki ilişkilere yönelik algılarının da; “diğer devletlerle ilişkiler”, “halk-yönetici ilişkisi” ve “insan ilişkileri” olmak üzere üç kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin, “diğer ülkeler bize bağımlı olmalı”, “diğer ülkeler krize sokulmalı”, “diğer ülkeler savaşmadan bitirilmeli”, “savaş esirleri deneylerde bilim için kullanılmalı”, “tehdit unsuru olan devletler işgal edilmeli” görüşleri sevgi, dostluk ve barış değerlerine aykırıdır. Lise öğrencilerinin “kişi merkezli” alt kategorisindeki görüşlerinin ilkökul ve ortaokul kademelerine göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu alt kategorideki “başımızdaki kişi” diye başlayan tüm cümleler “kişi merkezli” olup anti demokratik bir algıya işaret etmektedir. “Yönetici dine uyarsa tüm haklara sahip olmalı” görüşü de yine demokrasiye ters bir algıdır. Ayrıca, “açgözlü insanlar ölmeli” görüşünün de demokrasi açısından olumlu olmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLH1: “Benim ülkemde savaş olmamalı, barış olmalı.” DLH5: “Başımızdaki kişi akli ve fikri halkla uyuşan bir insan olmalı. Yöneticiler dine ve adalete uyduğu sürece bütün haklara sahip olabilirler.” DLH6: “Devleti yöneten kişilerin bir ayrıcalığı olmamalı. Sonuçta onlar da halktan kişilerdir.”

### 3.1.2.5. Temel Hak ve Özgürlükler

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin temel hak ve özgürlüklere yönelik algıları Tablo 44, Tablo 45 ve Tablo 46’da sunulmuştur:

**Tablo 44.** İlkokul Öğrencilerinin Temel Hak ve Özgürlüklere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Hak	Türleri	Oy kullanma hakkı olmalı
	Sahip Olma	Haklar kullanılabilmeli Haklar korunmalı
Özgürlük	Kuralsızlık	İnsanlar her istediklerini yapabilmeli
	Yasakçı	Dizilere yayın yasağı konulmalı Mülteciler mülteci kamplarına gönderilmeli
	Özgürlükçü	Özgürlük/hürriyet/bağımsızlık olmalı

Tablo 44 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin temel hak ve özgürlüklere yönelik algılarının; “hak” ve “özgürlük” olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin sahip olunması gereken haklarla ilgili yalnızca “oy kullanma” şeklinde görüş belirttikleri, temel haklarla ilgili olarak başka bir algının ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin özgürlükleri; kuralsızlık, yasakçılık ve özgürlükçülük olarak algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerinden bazılarının özgürlükçü anlayışa sahip olduğu, bazı öğrencilerin ise özgürlükleri “insanların her istediklerini yapabilmesi” şeklinde yani “kuralsızlık” olarak algıladıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise yasakçı bir anlayışla düşünmekte oldukları görülmektedir. Öğrencilerin; “dizilere yayın yasağı konulmalı”, “mülteciler mülteci kamplarına gönderilmeli” şeklindeki düşünceleri yasakçı algılarına örnek oluşturmaktadır.

Öğrencilerin, mültecilerin en temel insan hakkı olan “yaşama” hakkına sahip olmalarına itiraz etmelerinin, temel hak ve özgürlükler açısından anti demokratik bir algıya işaret ettiği söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİH1: “Mülteciler için mülteci kampları yapılmalı, mülteciler bu kamplara yönettirmelidirler. Çocuklara uygun eğitim verilmeli, dizilere yayın yasağı getirilmelidir.” DİC5: “Temel hak ve özgürlükler oy seçimidir.” DİC3: “Temel hak ve özgürlükler her istediğimizi yapmaktır.”

**Tablo 45.** Ortaokul Öğrencilerinin Temel Hak ve Özgürlüklere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Hak	Türleri	Barınma hakkı olmalı Beslenme hakkı olmalı Çalışma hakkı olmalı Eğitim hakkı olmalı Oyun oynama hakkı olmalı Savunma hakkı olmalı Seyahat hakkı olmalı Yaşama hakkı olmalı
	Sahip Olma	Haklar kullanılabilirmeli Haklar korunmalı

**Tablo 45.** (devamı)

<b>Kategoriler/Alt Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Özgürlük</b>	<b>Kuralsızlık</b>
	<b>Yasakçı</b>
	<b>Özgürlükçü</b>

Tablo 45 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin temel hak ve özgürlüklere yönelik algılarının da; “hak” ve “özgürlük” olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencileri sahip olunması gereken hakları yalnızca “oy kullanma” şeklinde algılamakta ortaokul öğrencileri barınma, beslenme, çalışma, eğitim ve yaşama gibi haklardan da bahsetmişlerdir. Bunun ortaokul öğrencilerinin algıları açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Ortaokul kademesinde özgürlüklerle ilgili doğru bakış açısına sahip öğrencilerin yanı sıra yanlış bakış açısına sahip öğrencilerin de var olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinden bir kısmının özgürlükçü anlayışa sahip oldukları, bazılarının temel hak ve özgürlükleri “kuralsızlık” olarak algıladıkları ve insanların her istediklerini yapabildiği kısıtsız bir özgürlük algısına sahip oldukları görülmektedir. Yine öğrencilerden bir bölümünün yasakçı bir anlayışa sahip oldukları, akılsızların oy vermesinin, Türkçe’den başka bir dil kullanılmasının, farklı isimlere sahip olmanın, içki, kumar ve sigara gibi alışkanlıkların yasaklanması gerektiğini düşündükleri göze çarpmaktadır. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin temel hak ve özgürlüklere yönelik algılarının da ilkökul kademesindeki gibi anti demokratik bir algıya işaret ettiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH7: “Psikologlar ülkede önde tutulmalı. Psikolojik desteğe gerek duymasa bile insanlar düzenli olarak psikoloğa gitmeli. Anne-baba eğitimi zorunlu olmalı.” DOH8: “Kırmızı ışıklar olmasın. Şoförler istediği gibi araba kullanabilsin. Cezalar kalsın.” DOC17: “İnsanlar sınırlı bir şekilde istediklerini yapabilmelidirler.”

**Tablo 46.** Lise Öğrencilerinin Temel Hak ve Özgürlüklere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Hak	Türleri	Barınma hakkı olmalı Beslenme hakkı olmalı Boşanma hakkı olmalı Eğitim hakkı olmalı Engelliler için düzenleme yapılmalı Giyinme hakkı olmalı Sağlık hakkı olmalı Seyahat etme hakkı olmalı Seçme seçilme hakkı olmalı Yaşama hakkı olmalı
	Sahip Olma	Hak verilmesi için 18 yaş beklenmemeli Haklar kullanılabilmeli Haklar korunmalı Haksızlıklara karşı olunmalı Kadın ve çocukların hakları korunmalı
	Yasakçı	Meslek sahipleri yurtdışına gönderilmemeli Suriyeliler alınmamalı/beslenmemeli
Özgürlük	Özgürlükçü	Din özgürlüğü ve tesettür özgürlüğü olmalı Herkes düşüncesini/fikrini söyleyebilmeli Herkes hür iradeye sahip olmalı Herkes istediği gibi davranabilmeli İnsanlar serbest bırakılmalı Kimse birbirini kısıtlamamalı Kişi kimseye zarar vermeden özgürce yaşamalı Kişiler yaşayacakları yerleri seçebilmeli Özgürlük/hürriyet/bağımsızlık olmalı

Tablo 46 incelendiğinde lise öğrencilerinin temel hak ve özgürlüklere yönelik algılarının da “hak” ve “özgürlük” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Lise öğrencileri de ortaokul öğrencilerine benzer şekilde sahip olunması gereken haklarla ilgili; barınma, beslenme, eğitim, sağlık ve yaşama gibi haklardan bahsetmişlerdir. Lise kademesinde ilkokul ve ortaokul kademesinden farklı olarak özgürlüklerin “kuralsızlık” olarak algılanmadığı görülmektedir. Lise öğrencilerinin “yasakçı” algılarının diğer kademelere göre azaldığı, özgürlükçü anlayışın daha fazla hâkim olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLH5: “İnsanların bazı haklara sahip olmaları için 18 yaşı beklenmemeli. O kişinin akli ve fikri ermiş ise haklar verilmeli.” DLH7: “Bağımsızlığın olmadığı ülke zaten ülke olmamıştır. İnsanlar yaşayacakları yeri kendileri seçmelidir.” DLC22: “Her birey özgürdür ve tüm haklara sahip olmalıdır.”

### 3.1.2.6. Demokrasinin Unsurları

Aşağıda öğrencilerin demokrasinin unsurlarından olan; “hukukun üstünlüğü”, “kuvvetler ayrılığı”, “yargı”, “çoğulculuk”, seçim”, “muhalafet”, “eşitlik” ve “adalet” ile ilgili algılarına yer verilmiştir.

**Hukukun Üstünlüğü:** Analizler sonrasında hukukun üstünlüğü ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “yetenek”, “hukukun mutluluğu”, “insan”, “patates”, “büyük görünme” gibi ilgisiz kodlara (İlkokul kademesinde beş, ortaokul kademesinde 19, lise kademesinde 18) tabloda yer verilmemiştir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin hukukun üstünlüğüne yönelik algıları Tablo 47, Tablo 48 ve Tablo 49’da sunulmuştur:

**Tablo 47.** İlkokul Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kuralların Konulması</b>	Kanun çıkarmak için seçim yapılmalı
<b>Kuralların Uygulanması</b>	Kuralları ülke başkanı koymalı
<b>Kuralların Uygulanması</b>	Adalet sağlanmalı
<b>Kuralların Uygulanması</b>	Kanunlara/hukuka göre hareket edilmeli

Tablo 47 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin hukukun üstünlüğüne yönelik algılarının “kuralların konulması” ve “kuralların uygulanması” şeklindeki iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin; kuralların konulması için seçim yapılması gerektiği algısı olumlu bir demokrasi algısı iken, kuralların ülke başkanı tarafından konulması gerektiği algısı demokratik olmayan bir algıdır. Öğrencilerin kuralların uygulanmasında adaletli olunması ve hukuka göre hareket edilmesi algıları ise olumlu yönde bir algıya işaret etmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİC4: “*Hukukun üstünlüğü için adaletin sağlanması gerekir.*” DİC5: “*Hukukun üstünlüğü adaletin üstün olması demektir.*” DİH1: “*Kanunların yapılması için seçim olmalıdır.*”

**Tablo 48.** Ortaokul Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kuralların Konulması</b>	Kanunlar, kurallar halka sorularak konulmalı Kurallar Anayasaya uygun yapılmalı Oylarla konulmalı
<b>Kuralların Uygulanması</b>	Adalet olmalı Doğrunun, haklının yanında olunmalı En doğru karar verilmeli Hukuk geçerli olmalı Kimsenin hakkı yenilmemeli Kişilerin hakları korunmalı

Tablo 48 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin hukukun üstünlüğüne yönelik algılarının da “kuralların konulması” ve “kuralların uygulanması” şeklindeki iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin; kuralların halka sorularak konulması, oylarla konulması ve kuralların Anayasaya uygun yapılması yönündeki algıları olumlu demokrasi algısına işaret etmektedir. Öğrencilerin kuralların uygulanmasında; hukukun geçerli olması, adaletli olunması, doğrunun, haklının yanında olunması ve kişilerin haklarının korunması gibi algılarının da olumlu yönde demokrasi algısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOC16: “*Hukukun üstünlüğü insan haklarının korunması ve adaletli yargılamadır.*” DOC17: “*Hukukun üstünlüğü doğrunun, haklının yanında olunmasını gerektirir.*” DOC25: “*Kurallar oylarla konulmalıdır*”

**Tablo 49.** Lise Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kuralların Konulması</b>	Çok sıkı kurallar konulmamalı Kurallar halka sorulmalı
<b>Kuralların Uygulanması</b>	Adalet temel olmalı Anayasaya göre karar verilmeli Herkes yasalara ve kanunlara uymalı Hukuk/kanunlar her şeyden üstün olmalı Kişiye göre değişen kurallar olmamalı Kurallara göre yönetilmeli

Tablo 49 incelendiğinde lise öğrencilerinin hukukun üstünlüğüne yönelik algılarının da ilkokul ve ortaokul kademelerinde olduğu gibi “kuralların konulması” ve “kuralların uygulanması” şeklindeki iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin; kuralların halka sorularak konulması yönündeki algıları olumlu demokrasi algısına işaret etmektedir. Kuralların uygulanmasında; adaletin temel olması, hukukun ve kanunların her şeyden üstün olması, kişiye göre değişen kurallar olmaması gibi algılarının da yine olumlu demokrasi algısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLC1: *“Hukukun üstünlüğü kanunların her şeyden önce gelmesini gerektirir.”* DLC5: *“Her şeyden önce hukukun gelmesi demektir”* DLC20: *“Hukuk ne derse o olur, kimse onun üstüne geçemez.”*

**Kuvvetler Ayrılığı:** Analizler sonrasında kuvvetler ayrılığı ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “güçsüz”, “güç”, “hırs”, “bilgi”, “Newton” gibi ilgisiz kodlar (ilkokul kademesinde 12, ortaokul kademesinde 23, lise kademesinde 23) çıkarılmıştır.

Bu kodlar ayıklandıktan sonra ilkokul kademesinde hiç bir kod kalmamıştır. Ortaokul ve lisede sadece “yasama, yürütme ve yargının ayrı yürütülmesi” şeklinde birer kod kalmıştır. Bu durum “kuvvetler ayrılığı” kavramını öğrencilerin bilmediğini, bu kavramın öğrencilerin kavram dünyasında hiç yer almadığını göstermektedir.

**Yargı:** Analizler sonrasında yargı ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “tokmak”, “kırmızı”, “cesaret” gibi ilgisiz kodlara (ilkokul kademesinde dokuz, ortaokul kademesinde 17, lise kademesinde sekiz) tabloda yer verilmemiştir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin yargıya yönelik algıları Tablo 50, Tablo 51 ve Tablo 52’de sunulmuştur:



**Tablo 50.** İlkokul Öğrencilerinin Yargıya Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Yargılama	Adalet olmalı Yargı bağımsız olmalı
Ceza	Fabrika bacalarına filtre takmayana ceza verilmeli

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin yargıya yönelik algılarının; “yargılama” ve “ceza” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin yargılamanın adaletli ve bağımsız olması gerektiği yönündeki görüşlerinin olumlu bir algı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİH1: “Fabrikaların bacalarına filtreler takılmalı, takmayanlara gelirlerinin bir miktarı devlet tarafından alınmalıdır.” DİC5: “Yargı bağımsız olmalıdır.” DİC2: “Yargı adaletli olmalıdır.”

**Tablo 51.** Ortaokul Öğrencilerinin Yargıya Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Yargılama	Suçlular mahkemede yargılanmalı Adil, eşit yargılama olmalı/haksızlık yapılmamalı Ayrımcılık yapılmamalı Din ırk ayrımı yapılmamalı Mahkeme bağımsız olmalı/kimseyi umursamamalı
Ceza	Cezalar kalkmalı Kimse hapse girmemeli Çöp atana para cezası verilmeli Dilenciler polise şikâyet edilmeli, ceza verilmeli Devlete karşı iyi olmayanlara ceza verilmeli Halkı kazıklayan esnafın işyeri elinden alınmalı Herkes hak ettiği ceza verilmeli Kavga edene para cezası verilmeli Sigara içenlere ceza verilmeli Suçlulara ağır cezalar verilmeli, aklı başına gelmeli

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin yargıya yönelik algılarının; “yargılama” ve “ceza” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yargılamanın adaletli, eşit ve bağımsız olması gerektiği yönündeki görüşlerinin olumlu bir algı olduğu söylenebilir. “Ceza” kategorisindeki kodların yoğun olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler cezaya karşı görüş belirtirken öğrencilerin bir kısmı da cezayı destekler nitelikte görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH2: “Kişiler devletle karşı iyi olmalı yoksa ceza yemeli.” DOH5: “Esnafın halkı asla ama asla kazıklayamaz. Eğer kazıklarlırsa iş yeri elinden alınır.” DOH10: “Suçların cezası hapisane olmasın.”

**Tablo 52.** Lise Öğrencilerinin Yargıya Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Yargılama	Ayrımcılık yapılmamalı/eşit yargılama olmalı
	Hak edene hak ettiği gibi davranılmalı
	Kimse yargılanmadan tutuklanmamalı
	Kişi yargılanırken bazı haklara sahip olmalı
	Kişiye kendini savunma hakkı tanınmalı
	Yargı bağımsız/özgür olmalı
	Yargının üstünde güç olmamalı
Ceza	Birbirini küçük görenler cezalandırılmalı
	Boş yere hapse girmek olmamalı
	Çevreyi kirletenlere küçük cezalar verilmeli
	Haksız yere cezalandırma olmamalı
	Kadına karşı suçlara ceza verilmeli
	Kişi hangi suçu işlediyse kendisine aynısı yapılmalı
	Kötü insanlara kötü davranılmalı
	Kötü suç işleyenlere ağır cezalar verilmeli
Suçlular cezalandırılmalı	
Tecavüzcüler idam edilmeli	

Tablo 52 incelendiğinde lise öğrencilerinin yargıya yönelik algılarının da; “yargılama” ve “ceza” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin yargılama ile ilgili; “ayrımcılık yapılmamalı/eşit yargılama olmalı”, “yargı bağımsız/özgür olmalı” ve “yargının üstünde güç olmamalı” gibi görüşlerinin olumlu bir demokrasi algısına işaret ettiği görülmektedir. Öğrencilerin cezaya olumlu baktığı, cezaya karşı olumlu bakışın ilkokuldan liseye doğru artış gösterdiği görülmektedir. Demokrasilerde suç varsa ceza da vardır. Ancak “suçlulara ağır cezalar verilmeli, aklı başına gelmeli”, “dilenciler polise şikâyet edilmeli”, “halkı kazıklayan esnafın işyeri elinden alınmalı”, “birbirini küçük görenler cezalandırılmalı”, “kişi hangi suçu işlediyse kendisine aynısı yapılmalı”, “tecavüzcüler idam edilmeli” gibi görüşlerin ağır cezalara olumlu bakışa işaret ettiği ve bu durumun da olumlu bir algı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLC2: “Yargı kimseye bağlı olmamalı ve yargının üstünde güç olmamalı.”  
 DLH6: “Bazı suçların geri dönüşü, pişman oluşu olmaz. Mesela tecavüz. Tecavüzcüler kesinlikle idam edilmeli.” DLH7: “İnsanlar birbiriyle alay etmemeli, birbirini küçük görenler cezalandırılmalı.”

**Çoğulculuk:** Analizler sonrasında çoğulculuk ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “istek”, “fazla eşya istemek”, “23 Nisan”, “oyun” gibi ilgisiz kodlar (ilkokul kademesinde 12, ortaokul kademesinde 18, lise kademesinde 26) çıkarılmıştır.

Bu kodlar ayıklandıktan sonra ilkokul ve ortaokul kademesinde hiç bir kod kalmamıştır. Lisede ise sadece “her türlü düşüncenin var olması” şeklinde bir kodun kaldığı görülmüştür. Kavram yanlışlığına sahip kodlar incelendiğinde “çoğulculuk” kavramı yerine; “fazla olmak”, “çok olmak”, “çoğunluğun istediğinin olması”, “çoğunluk” gibi kavramların kullanıldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin “çoğulculuk” kavramını bilmediklerini, yanlış algıladıklarını ve “çoğunlukçuluk” ile karıştırdıklarını göstermektedir.

**Seçim:** Analizler sonrasında seçim ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “temel bilgi”, “damga”, “23 Nisan”, “yaklaştı” gibi ilgisiz kodlara (ilkokul kademesinde altı, ortaokul kademesinde 19, lise kademesinde 14) tabloda yer verilmemiştir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin seçime yönelik algıları Tablo 53, Tablo 54 ve Tablo 55’te sunulmuştur:

**Tablo 53.** İlkokul Öğrencilerinin Seçime Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kimlerin Seçileceği</b>	Herkes istediği kişiye mühür basabilmeli Herkes seçilme hakkına sahip olmalı
<b>Kimlerin Seçeceği</b>	Herkes oy vermeli Herkes seçme hakkına sahip olmalı

Tablo 53 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin seçime yönelik algılarının; “kimlerin seçileceği” ve “kimlerin seçeceği” olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin seçim algılarının; herkesin istediği kişiyi seçebilmesi, herkesin seçme ve seçilme hakkına sahip olabilmesi gerektiği şeklinde özgürlükçü ve eşitlikçi bir anlayışa dayandığı görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİC1: “Herkes oy vermelidir.” DİH2: “*Herkes istediği kişiye mühür basmalıdır.*” DİC5: “*Herkes istediğini seçme özgürlüğüne sahip olabilmelidir.*”

**Tablo 54.** Ortaokul Öğrencilerinin Seçime Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Hazırlık</b>	Adaylar kendini tanıtılabilmeli Adaylar televizyonda konuşmalı Seçim öncesi en fazla 3 miting olmalı
<b>Kimlerin Seçileceği</b>	Halkın istediği seçilmeli Herkes güvendiği kişiyi seçmeli Herkes seçilme hakkına sahip olmalı Parti olmamalı, herkes aday olabilmeli
<b>Kimlerin Seçeceği</b>	Herkes eşit oya sahip olmalı Herkes hür iradesi ile seçim yapmalı Herkes seçme hakkına sahip olmalı Sadece akıllı kesim oy kullanmalı 18 yaş üstü kişiler oy hakkına sahip olmalı
<b>Nasıl Seçileceği</b>	Halk mesaj atarak seçim yapmalı Herkesin kime oy verdiği belli olmalı

Tablo 54 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin seçime yönelik algılarının; “hazırlık”, “kimlerin seçileceği”, “kimlerin seçeceği” ve “nasıl seçileceği” şeklindeki dört kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin; adayların kendini tanıtabilmesi, herkesin seçme ve seçilme hakkına sahip olması, herkesin eşit oya sahip olması şeklindeki demokratik algılarının yanı sıra, sadece akıllı kesimin oy kullanması ve herkesin kime oy verdiğinin belli olması şeklinde anti demokratik algılarının varlığı da dikkat çekicidir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOH2: “*Yöneticiler şöyle seçilecek; herkes televizyonda konuşacak izleyenler telefonlardan şu şu isimdeki kişi diye mesaj atacaklar.*” DOH7: “*Eğer*

*akıllı kesim akılsız kesimden fazla ise akılsız kesimin yönetecek kişileri seçmesini saçma buluyorum.”* DOC12: *“Kendi hür irademle seçim yapmam gerekir.”*

**Tablo 55.** Lise Öğrencilerinin Seçime Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kimlerin Seçileceği</b>	Doğru kişi seçilmeli, desteklenmeli Herkes seçilme hakkına sahip olmalı Kadınların seçilebilme hakkı olmalı Milletin fikrine değer verilmeli
<b>Kimlerin Seçeceği</b>	Herkes eşit oya sahip olmalı Herkes seçme hakkına sahip olmalı Farklı fikir ve görüşler ifade edilebilmeli Reşit ve akıl sahibi kimseler oy kullanmalı Toplum özgür iradesini kullanabilmeli
<b>Nasıl Seçileceği</b>	Doğru yapılmalı Gizli yapılmamalı Hile yapılmamalı

Tablo 55 incelendiğinde lise öğrencilerinin seçime yönelik algılarının ise; “kimlerin seçileceği”, “kimlerin seçeceği” ve “nasıl seçileceği” şeklindeki üç kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Lise kademesindeki öğrencilerin seçimle ilgili; herkesin seçme ve seçilme hakkına sahip olması, milletin fikrine değer verilmesi, herkesin eşit oya sahip olması, toplumun özgür iradesini kullanabilmesi, oylamanın gizli olması gibi olumlu demokrasi algılarına sahip oldukları görülmektedir. Ortaokuldan farklı olarak bu kademe de seçimle ilgili demokrasi açısından olumsuz bir algıya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLC11: *“Seçimler demokrasi için vardır ve insanların temel haklarındandır.”* DLH10: *“Yöneticiler seçilirken de eşitlik olmalı, kadınlar da seçilmeli”* DLC37: *“Akıllı ve reşit olan herkes seçme hakkına sahip olmalıdır.”*

**Muhalefet:** Analizler sonrasında muhalefet ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “kurallar”, “merhamet”, “büyük bir insan”, gibi ilgisiz kodlar (ilkokul kademesinde üç, ortaokul kademesinde yedi, lise kademesinde dokuz) çıkarılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin muhalefete yönelik algıları Tablo 56, Tablo 57 ve Tablo 58’de sunulmuştur:

**Tablo 56.** İlkokul Öğrencilerinin Muhalefete Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Karşıtlık</b>	Her şeye atlar
	Her şeye burnunu sokar
	Her şeye karşı olur
	Lafa girer

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerin muhalefete yönelik algılarının ilkokul kademesinde sadece “karşıtlık” kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin muhalefetin her şeye atladığı, her şeye burnunu soktuğu, her şeye karşı olduğu şeklinde olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demokrasinin temel unsurlarından olan muhalefete olumsuz bakışlarının demokrasi algıları açısından olumsuz bir durum oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİC3: “*Muhalefet her şeye burnunu sokmak demektir.*” DİC5: “*Muhalefet lafa girmek ve her şeye atlamak demektir.*”

**Tablo 57.** Ortaokul Öğrencilerinin Muhalefete Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Destek</b>	Düşüncelerini ifade eder
<b>Karşıtlık</b>	Çok konuşur/konuşurken araya girer
	Her şeye karışır
	Her şeye karşı çıkar/kabul etmez
	Karışıklık çıkarır

Tablo 57 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin muhalefete yönelik algılarının “destek” ve “karşıtlık” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Ortaokul kademesindeki öğrencilerin bir kısmının muhalefete yönelik olumsuz algılara sahip oldukları, muhalefeti genel olarak “karşıtlık” üzerinden değerlendirdikleri, muhalefeti her şeye karışan, her şeye karşı olan ve karışıklık çıkaran olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOC23: “Muhalefet, biri bir şey yaparken gereksiz şekilde araya girmek demektir.” DOC24: “Muhalefet karışıklık çıkarmak demektir.” DOC28: “Muhalefet her şeye karşı çıkmak demektir.”

**Tablo 58.** Lise Öğrencilerinin Muhalefete Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Destek</b>	Akıl verir
	Denetler
	Farklı fikir sunar
	Öneri sunar
	Fikirlerini/düşüncelerini özgürce ifade eder
<b>Karşıtlık</b>	Siyaseti şekillendirir
	Düşmanlık yapar
	Fikrin mutlaka kabul edilmesini ister
	Her şeye/başkalarına karışır/burnunu sokar
	İyi bir şey değildir
	Olumsuz eleştiri yapar
	Rekabet eder
Tartışma/ anlaşmazlık çıkarır	

Tablo 58 incelendiğinde öğrencilerin muhalefete yönelik algılarının lise kademesinde de “destek” ve “karşıtlık” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Lise kademesindeki bazı öğrencilerin muhalefeti demokrasiye destek olarak algıladıkları görülmektedir. Öğrenciler muhalefeti; öneriler sunan, farklı fikirler sunan, akıl veren bir kurum olarak düşünmektedirler. Ancak muhalefete yönelik olumsuz algılara sahip öğrencilerin de var olduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerin muhalefeti; düşmanlık yapan, her şeye/başkalarına karışan, rekabet eden, tartışma/anlaşmazlık çıkararak bir kurum olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durumda ilkokuldan liseye gittikçe öğrencilerin olumlu algılarının arttığı, muhalefet algılarında iyileşme olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLC5: “Muhalefet partilerin birbirlerine karşı düşmanlıklarıdır.” DLC40: “Düşünceleri ifade etmektir. Fikir özgürlüğüdür.” DLC41: “İyi bir şey değildir.”

**Eşitlik:** Analizler sonrasında eşitlik ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “kurallar”, “özellik”, “saygılı” gibi ilgisiz kodlar (ilkokul kademesinde dört, ortaokul kademesinde 14, lise kademesinde beş) çıkarılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin eşitliğe yönelik algıları Tablo 59, Tablo 60 ve Tablo 61’de sunulmuştur:

**Tablo 59.** İlkokul Öğrencilerinin Eşitliğe Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Ayrımcılık</b>	Ayrımcılık yapılmamalı Herkes eşit/aynı davranılmalı
<b>Adalet</b>	Adalet sağlanmalı Haksızlık yapılmamalı

Tablo 59 incelendiğinde ilkökullü öğrencilerinin eşitliğe yönelik algılarının; “ayrımcılık” ve “adalet” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin bir kısmının eşitliği; herkese eşit davranma, ayrımcılık yapmama şeklinde algıladıkları, bir kısmının ise eşitliği adaletle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Adaletin eşitliği de kapsadığı düşünüldüğünde bunun doğru bir algı olduğu söylenebilir. Zira insanlara sırf insan oldukları için eşit muamele edilmesi adaletin vazgeçilmez bir şartıdır.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİC2: “Eşitlik adalet demektir” DİC3: “Eşitlik ayrımcılık ve haksızlık yapılmamasıdır.” DİC4: “Eşitlik insanlara aynı şekilde davranmaktır.”

**Tablo 60.** Ortaokul Öğrencilerinin Eşitliğe Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Ayrımcılık</b>	Ayrımcılık yapılmamalı Birine alınan diğerine de alınmalı Cumhurbaşkanı ve milletvekilleri hariç herkes eşit olmalı Din, dil ve ırk ayrımı yapılmamalı Herkes aynı şeylere/haklara sahip olmalı Kimse kimseden üstün tutulmamalı Erkek kadın ayrımı yapılmamalı Herkes aynı davranılmalı
<b>Adalet</b>	Adalet sağlanmalı Herkes gerektiği kadar verilmeli Herkes hak ettiği kadar verilmeli Herkes ihtiyacı kadar verilmeli

Tablo 60 incelendiğinde ilkökullü öğrencilerinin eşitliğe yönelik algılarının; “ayrımcılık” ve “adalet” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.



Öğrencilerin bir kısmının eşitliği din-dil-ırk, kadın-erkek vb. ayrımı yapılmaması olarak algıladıkları, ancak cumhurbaşkanı ve milletvekillerinin diğer insanlarla eşit olamayacağını düşünülüyor de görülmektedir. Tüm insanların hukuk önünde eşit olması gerektiği düşünülürken bunun demokrasiye uygun olmayan bir algı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının da eşitliği adalet üzerinden tarif ettikleri görülmektedir. Adaletin eşitliği de kapsadığı düşünülürken bunun doğru bir algı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOC5: “Eşitlik herkesin aynı haklara sahip olması demektir. Birine alınan diğerine de alınmalıdır.” DOC6: “Eşitlik herkese aynı şekilde davranılması demektir.” DOC8: “Kadın erkek arasında ayrım yapılmaması demektir.”

**Tablo 61.** Lise Öğrencilerinin Eşitliğe Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Ayrımcılık	Ayrımcılık yapılmamalı
	Büyük küçüğe eşit olmalı
	Dış görünüme göre davranılmamalı
	Dil, ırk ayrımı olmamalı
	Herkes aynı statüde/aynı şartlarda çalışmalı
	Herkes aynı yaşam şartlarına sahip olmalı
	Herkese eşit pay verilmeli
	Herkesin malı mülkü eşit olmalı
	Kadın erkek eşit olmalı/cinsiyete göre davranılmamalı
	Kadın daha üstün olmalı
	Kendi ırkımız herkesten üstün görülmeli
	Kimse kimseden üstün tutulmamalı
	Milletvekili ile vatandaş aynı ücreti almalı
	Tüm vatandaşlar aynı haklara sahip olmalı
Zengin fakir ayrımı olmamalı	
Adalet	Çok çalışana çok, az çalışana az verilmeli
	Kimsenin hakkına girilmemeli
	Kişinin ne yaptığına bakılmalı

Tablo 61 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin eşitliğe yönelik algılarının; “ayrımcılık” ve “adalet” kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin bir kısmının eşitliği büyük-küçük, zengin-fakir, kadın-erkek vb. ayrımı yapılmaması olarak algıladıkları görülmektedir. Bunun doğru bir algı olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin; “herkes aynı statüde/aynı şartlarda çalışmalı”, “herkes aynı yaşam şartlarına sahip olmalı”, “herkese eşit pay verilmeli”,

“herkesin malı mülkü eşit olmalı”, “milletvekili ile vatandaş aynı ücreti almalı” gibi görüşleri doğru bir eşitlik algısı olmayıp öğrencilerin eşitliği doğru anlamadıklarını göstermektedir. Bu türdeki bir eşitlik algısı “hak edene hak ettiğinin verilmesi” anlamındaki adalet değeri ile uyumsuzluk göstermektedir. Bu durumda ilkökul ve ortaokul kademelerinde öğrencilerin daha olumlu bir eşitlik algısına sahip oldukları, lise kademesindeki öğrencilerin eşitlik algılarının ise problemlili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLC3: “Eşitlik insanların birbirinden farksız olmasıdır. Örneğin siyah beyaz diye ayrılmamasıdır.” DLC6: “Eşitlik büyüğün küçüğe eşit olması demektir.” DLC19: “Eşitlik kimsenin hakkına girilmemesi demektir.”

**Adalet:** Analizler sonrasında adalet ile ilgili oluşan kodlar incelenmiş, “tokmak”, “cesaret”, “çalışmak” gibi ilgisiz kodlar (ilkokul kademesinde dört, ortaokul kademesinde 15, lise kademesinde 12) çıkarılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin adaletle yönelik algıları Tablo 62, Tablo 63 ve Tablo 64’te sunulmuştur:

**Tablo 62.** İlkokul Öğrencilerinin Adaletle Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Eşitlik</b>	Ayrımcılık yapılmamalı Eşit davranılmalı
<b>Hak</b>	Haklı ile haksız ayrılmalı Haklı olan savunulmalı

Tablo 62 incelendiğinde öğrencilerin adaletle yönelik algılarının; “eşitlik” ve “hak” şeklindeki iki kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin adaleti; eşitlik üzerinden tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca adaleti kişiye hakkının verilmesi, haklı olanın savunulması şeklinde tarif ettikleri görülmektedir. Bunun olumlu bir adalet algısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DİC3: “Adalet haklı olanı savunmak demektir.” DİC4: “Adalet, halka eşit davranmak demektir.” DİC6: “Adalet, haklının ve haksızın ayrılması demektir.”

**Tablo 63.** Ortaokul Öğrencilerinin Adalete Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Eşitlik</b>	Eşitlik davranmak gerekir Kimse birbirinden üstün olmamalı Zengine parası için ayrımcılık yapılmamalı
<b>Hak</b>	Haklı savunulmalı, desteklenmeli Haksızın da hakkı korunmalı Herkes eşit değil gerektiği kadar verilmeli Hukuka/kanunlara göre karar verilmeli Kişilerin hakkı gözetilmeli
<b>Ceza</b>	Kısasa kısas olmalı Suçlular cezalandırılmalı

Tablo 63 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin adalete yönelik algılarının; “eşitlik”, “hak” ve “ceza” şeklindeki üç kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı adaleti eşitlik üzerinden düşünmektedirler. Adaletin eşitliği kapsadığı düşünüldüğünde bunun doğru bir algı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise adaleti; hak edene hak ettiğinin verilmesi, herkesin hak ettiği yerde olması ve suçlunun cezasını çekmesi şeklinde düşündükleri, bu görüşlerin ise adaletin tanımı ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DOC1: “*Adalet hep doğru yoldan gitmek ve haklı olan tarafta yer almaktır.*”

DOC5: “*Adalet kısasa kısas demektir.*” DOC11: “*Adalet herkesin hakkını vermektir.*”

**Tablo 64.** Lise Öğrencilerinin Adalete Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Eşitlik</b>	Ayrımcılık yapılmamalı Herkes aynı şekilde /eşit davranılmalı Kimse kimseden üstün tutulmamalı
<b>Hak</b>	Çok çalışana çok, az çalışana az verilmeli Haklı savunulmalı Haklı ile haksız ayrılmalı Herkes emeğiyle bir yerlere gelmeli/iş gücü sahibi olmalı Herkes hak ettiği yerde olmalı Herkes ihtiyacı kadar verilmeli Hukuka/kurallara göre karar verilmeli Kişilere yaptıkları işe göre haklar verilmeli Kişiyeye hakkı verilmeli/haksızlık olmamalı Torpil olmamalı
<b>Ceza</b>	Doğru yargılama yapılmalı Suçlu cezasını çekmeli Kötülük karşılığını bulmalı

Tablo 64 incelendiğinde lise öğrencilerinin adalete yönelik algılarının da; “eşitlik”, “hak” ve “ceza” şeklindeki üç kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin adaleti; eşitlik, hak edene hak ettiğinin verilmesi ve suçlunun cezasını çekmesi şeklinde düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinin adaletin tanımı ile uyumlu olduğu görülmektedir.

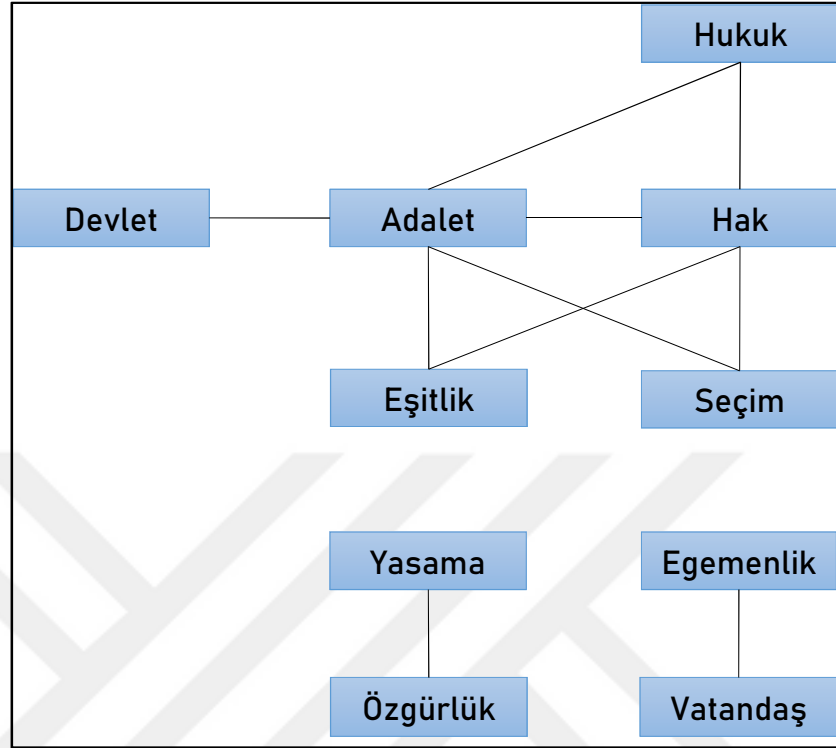
Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

DLC4: “*Adalet herkese eşit davranmak demektir.*” DLC7: “*Adalet kim ne yaptıysa cezasını çekmesi demektir.*” DLC4: “*Adalet herkese eşit aynı davranılmasıdır.*”

### **3.1.2.7. Demokrasi Kavramları Arası İlişkiler**

Kelime çağrışım formlarının analizi sonucu elde edilen bulgular; ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı sunulmuştur. Her biri için öncelikle anahtar kavramların birbiri ile olan ilişkilerini gösteren bir kavram ağına yer verilmiştir. Daha sonra ise her bir anahtar kavramın ilişkili olduğu kavramları (anahtar kavramlar ve öğrenciler tarafından oluşturulan kavramlar) frekansları ile birlikte gösteren kavram ağları sunulmuş ve her bir anahtar kavrama dair yorumlamalara yer verilmiştir.

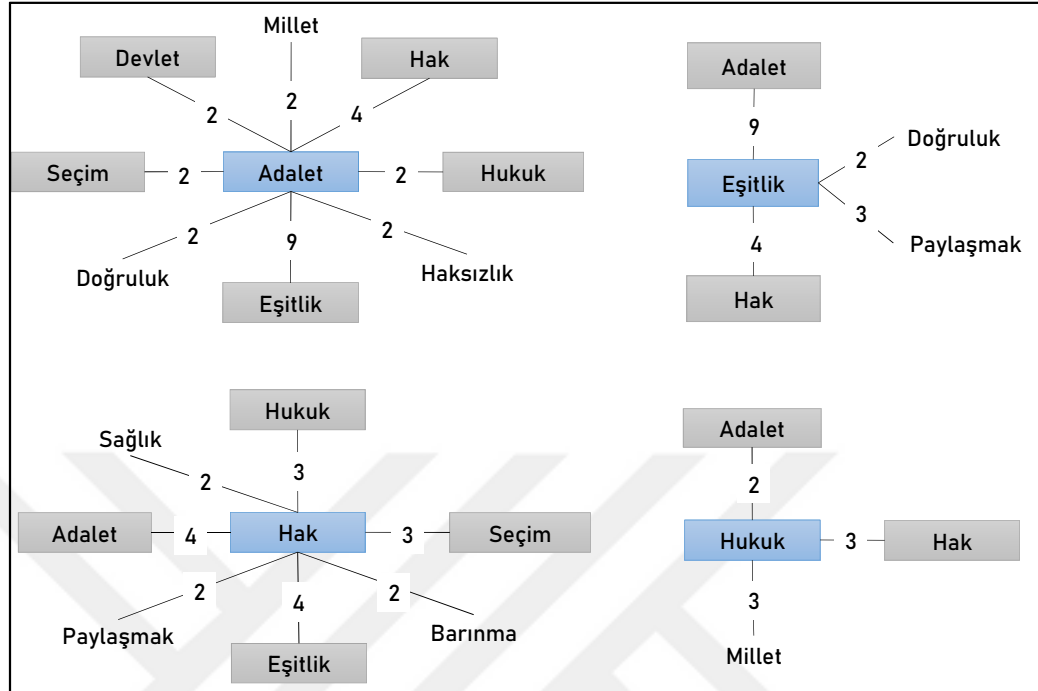
Şekil 17, Şekil 18, Şekil 19 ve Şekil 20’de ilkokul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 17. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 17 incelendiğinde ilkokul kademesinde 20 anahtar kavramdan 10'unun (azınlık, bağımsızlık, ceza, çoğulculuk, çoğunluk, güç, iktidar, muhalefet, yargı, yürütme) ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu durum ilkokul öğrencilerinin demokrasi ile ilgili kavram bilgilerinin azlığı ile ilgili bir durum olabilir.

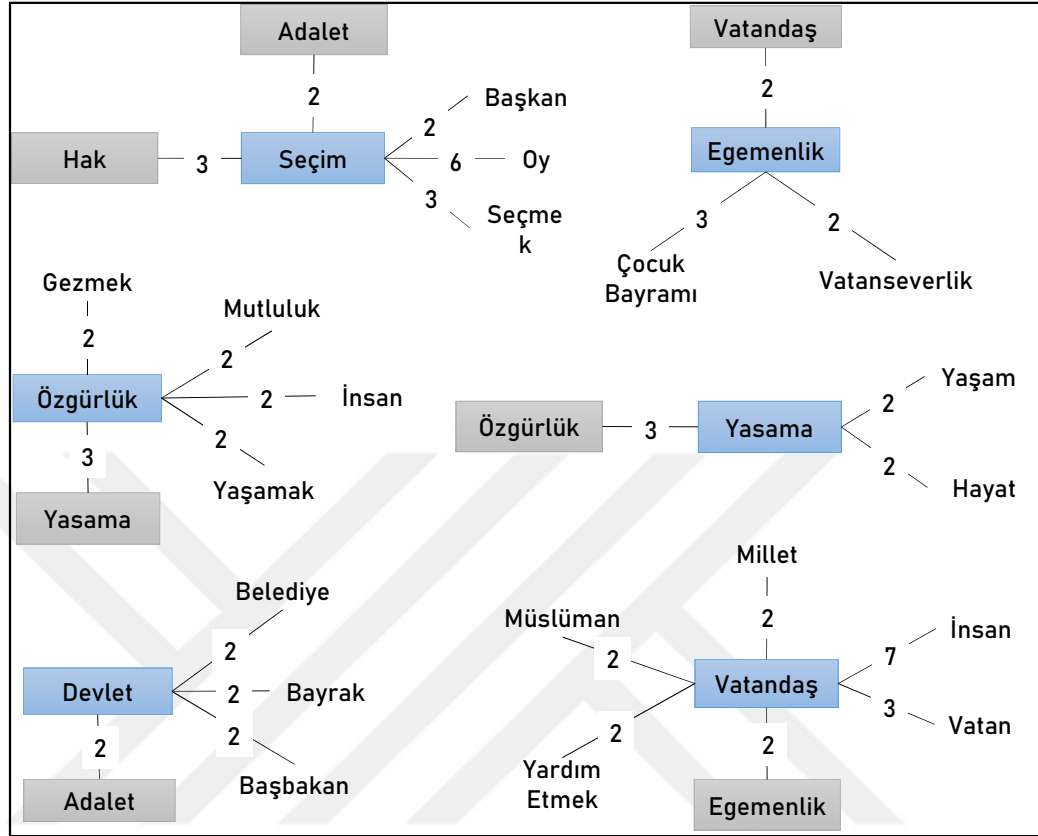
“Adalet” kavramının diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen kavram olduğu görülmektedir. Bu durum “adalet” kavramına atfedilen değeri göstermektedir. Bu kavramdan sonra “hak” kavramı en çok ilişki yoğunluğuna sahip kavramdır. “Devlet”, “yasama”, “özgürlük”, “egemenlik” ve “vatandaş” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.



**Şekil 18.** İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 18 incelendiğinde “adalet” kavramının büyük ölçüde “eşitlik” kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum bu iki kavramın öğrenciler tarafından eş anlamlı olarak algılandığını gösterir niteliktedir. “Haksızlık” kavramının “adalet” ile ilişkilendirilmesi ise olumsuz algı ya da kavram yanlışlığı durumu içeriyor olabilir.

Şekil 18’de “adalet”, “hak” ve “hukuk” kavramlarının birbirleri ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Adaletin hakkın yerini bulması için gerekli olduğu, bunun için de hukuka ihtiyaç duyulduğu düşünüldüğünde bu durumun öğrencilerin demokrasi algıları açısından oldukça olumlu olduğu söylenebilir.



Şekil 19. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-3

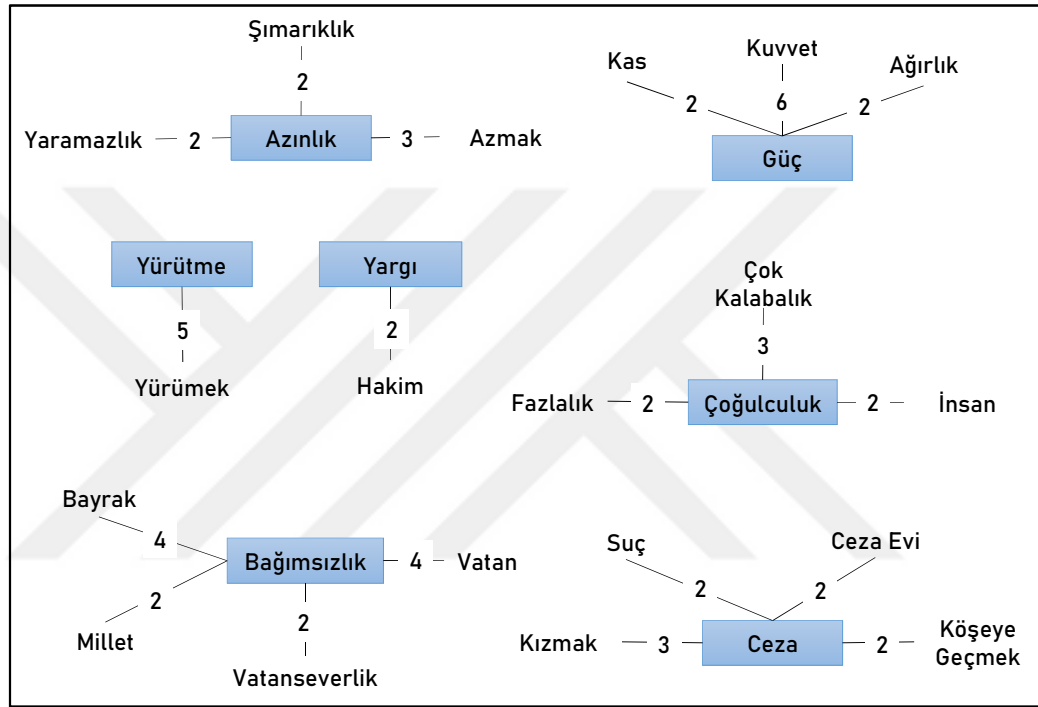
Şekil 19 incelendiğinde “seçim” kavramının demokrasinin temel unsurlarından olan “hak” ve “adalet” kavramları ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

“Özgürlük” kavramının; “egemenlik”, “bağımsızlık”, “hukuk”, “yargı” gibi kavramların hiçbiri ile ilişkilendirilmeyip sadece “yasama” kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. “Yasama” kavramı ile ilişkilendirilen “yaşam”, “hayat” kavramlarına bakıldığında öğrencilerin bu kavramı bilmediği, “yaşama” kavramı ile karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Bu durum ise ilkokul kademesinde “yasama” kavramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmadığı anlamına gelmektedir.

“Devlet” kavramı “adalet” kavramı ile eşleştirilmiş ancak “halk”, “millet”, “ülke”, “vatan” gibi kavramlarla eşleştirilmemiştir. Öğrencilerin tüzel bir kişilik olarak kişiler ve kurumlar üstü bir yapıda olan devleti “başbakan” kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Devlet ile hükümet eş anlamlı kavramlar değildir. Devlet siyasal bir yapıdır; hükümet ise bu siyasal yapının görevlerini yerine

getirirken kullandığı organların bütünüdür. Bu bağlamda öğrencilerin “devlet” algısında demokrasi açısından eksiklikler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “vatandaş” kavramı ile “Müslüman” kavramını ilişkilendirmiş olmaları da çoğulculuk algılarının zayıf olduğunu gösterir niteliktedir.



Şekil 20. İlkokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 20 incelendiğinde “azınlık”, “yürütme”, “yargı”, “güç”, “bağımsızlık”, “ceza” ve “çoğulculuk” kavramlarının hiçbir anahtar kavramla ilişkili olmadığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin yaş özellikleri gereği kavram dünyalarının genişliği/darlığı ile ilgili bir durum olduğu yani öğrencilerin bu kavramları anlamadığı söylenebilir.

Kavramlar incelendiğinde öğrencilerin “bağımsızlık” ile ilgili algılarının olumlu olduğu söylenebilir. “Ceza” kavramı ile ilgili; “kızmak”, “köşeye geçmek” gibi kendi yaş seviyeleri doğrultusunda bazı kavramlar ürettikleri görülmektedir. “Güç” kavramı ile ilgili ise yine yaş grubunun özellikleri doğrultusunda “kas” ve “ağırlık” gibi bazı somut kavramların ortaya çıkmış olduğu göze çarpmaktadır.



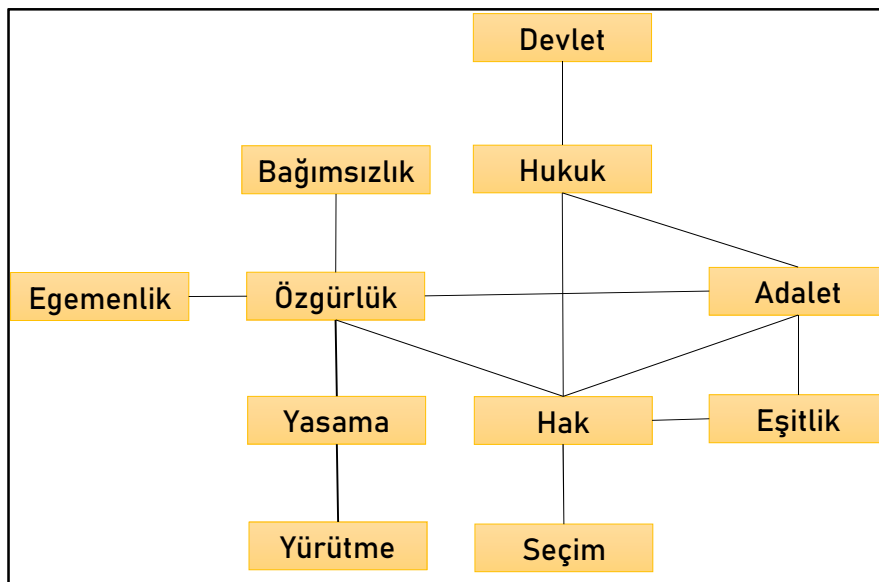
Demokrasinin temel unsurlarından olan “yargı” ve “yürütme” kavramları incelendiğinde; öğrencilerin “yürütme” kavramını bilmedikleri bu kavramı “yürüme” kavramı ile karıştırdıkları, “yargı” kavramı için ise sadece tek kavram üretebildikleri görülmektedir.

“Azınlık” kavramı incelendiğinde öğrencilerin bu kavramı “yaramazlık”, “şımarıklık”, “azmak” gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durum kavrama ilişkin olumsuz algının bir sonucu olabileceği gibi, öğrencilerin yaş grubu gereği kavram yanılgısına da işaret ediyor olabilir.

“Çoğulculuk” kavramı hiçbir anahtar kavramla ilişkilendirilmediği gibi bu kavram için “fazlalık”, “çok kalabalık” gibi kavramların üretildiği görülmektedir. Bu durum ilkökul öğrencilerinin bu kavramla ilgili kavram yanılgısına sahip olduklarını bu kavramı “çoğunluk” kavramı ile aynı anlamda kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca tablolar incelendiğinde “çoğunluk”, “iktidar” ve “muhalafet” kavramlarının hiçbir kavramla ilişkili olmadığı yani hiç ortaya çıkmadığı görülmektedir.

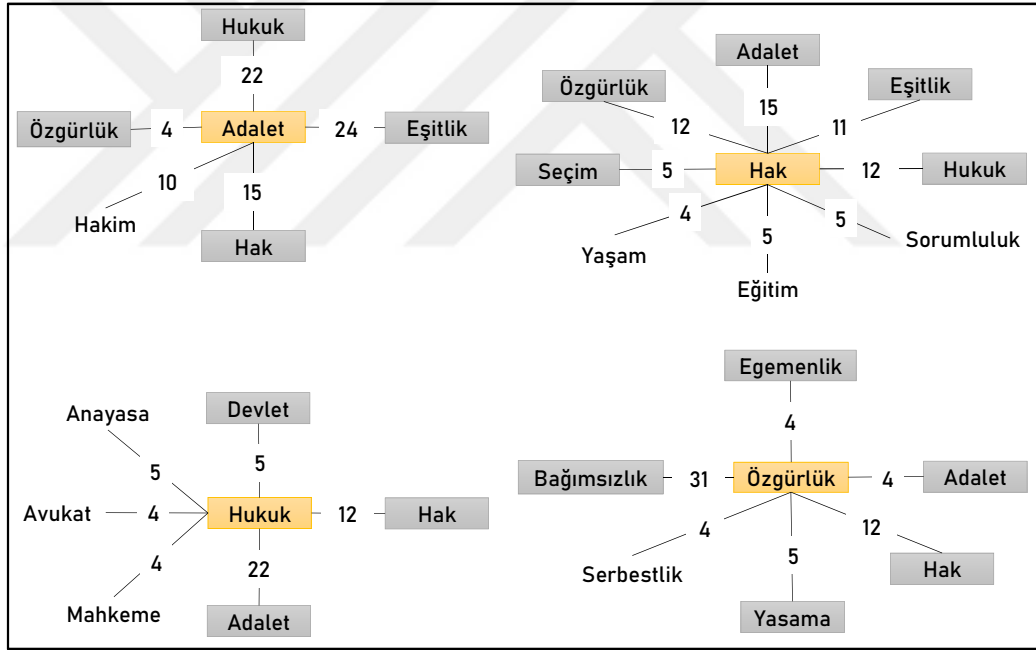
Şekil 21, Şekil 22, Şekil 23 ve Şekil 24’te ortaokul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 21. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 21 incelendiğinde ortaokul kademesinde 20 anahtar kavramdan dokuzunun (azınlık, ceza, çoğulculuk, çoğunluk, güç, iktidar, muhalefet, vatandaş, yargı) ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu durum ilkokul öğrencilerine benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin de demokrasi ile ilgili kavram dünyalarının yeteri kadar zengin olmadığını göstermektedir.

Diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen kavramların “hak” ve “özgürlük” kavramları olduğu görülmektedir. Bu iki kavramı “adalet” kavramının takip ettiği görülmektedir. “Devlet”, “egemenlik”, “seçim”, “yürütme”, “bağımsızlık” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.



Şekil 22. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 22’de “hak” ve “özgürlük” kavramlarının diğer anahtar kavramlarla daha çok ilişkilendirildiği görülmekte ve durumun oldukça olumlu olduğu düşünülmektedir.

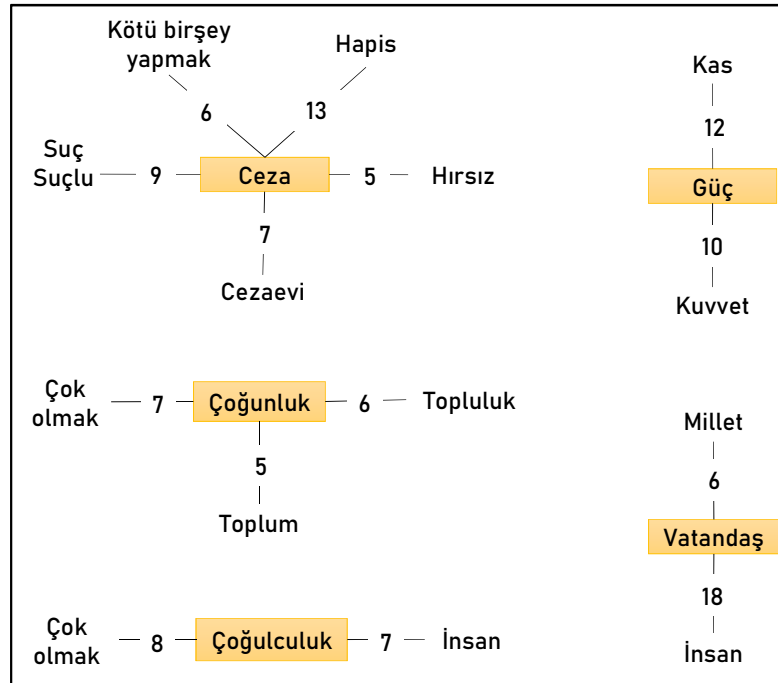
İlkokul seviyesinde diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkili kavram “adalet” kavramıydı. Ortaokul seviyesinde ise bu kavram “hak” ve “özgürlük” kavramlarından sonra gelmektedir. “Hak” ve “özgürlük” kavramları birbirlerine



“milletvekili”, “meclis”, “kanun” gibi kelimeler ilişki ağında yer almamaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin “yürütme” kavramı ile de yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. “Yürütme” kavramını tanımlayan “iktidar”, “hükümet” gibi kelimelere kavram ağında yer verilmemiştir. Hatta “yürütme” kavramının ilkökul kademesinde olduğu gibi “yürümek” kavramıyla ilişkilendirilmiş olması öğrencilerin bilgi eksikliğine işaret etmektedir.

“Devlet” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde “yönetmek” ve “başkan” kelimelerinin en fazla frekansa sahip olduğu göze çarpmaktadır. Devletin iktidarla ya da kişilerle özdeşleştirilmiş olduğu görülmektedir. Çünkü iktidarlar geçici, devlet kurumu ise kalıcıdır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin “devlet” ile ilgili algısının ilkökul seviyesinde olduğu gibi egemenlik ve yönetme boyutunda yer aldığı, bu durumun da kişi merkezli bir devlet algısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “seçim” kavramına verdikleri cevaplar incelendiğinde ilkökul düzeyine göre daha az anahtar kavramla ilişkilendirildiği dolayısıyla bu kavrama yükledikleri anlamın azaldığı görülmektedir.

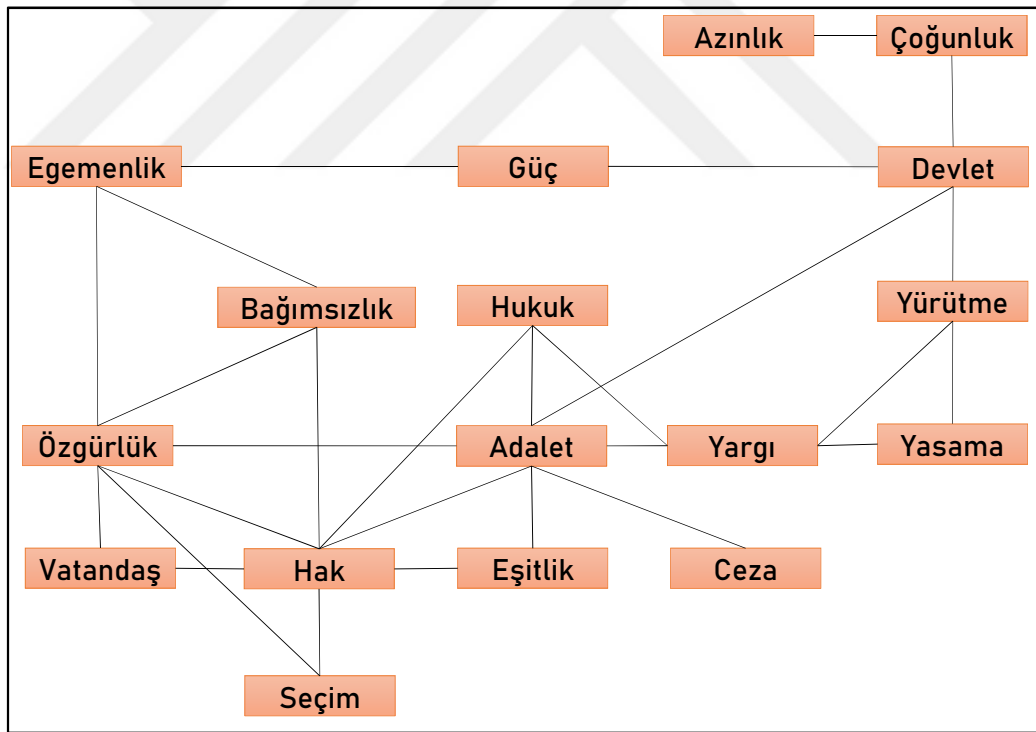


Şekil 24. Ortaokul Demokrasi Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 24 incelendiğinde “ceza”, “güç”, “çoğunluk”, “çoğulculuk” ve “vatandaş” kavramlarının hiçbir anahtar kavramla ilişkili olmadığı, ayrıca “azınlık”, “iktidar”, “muhalafet” ve “yargı” kavramlarının hiçbir kavramla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Her ne kadar ilkokul kademesine göre gelişme olduğu görülse de ortaokul kademesinde de demokrasi ile ilgili kavram gelişiminin yeterli olmadığı söylenebilir.

“Çoğunluk” ve “çoğulculuk” kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. “Azınlık” ve “muhalafet kavramları ile hiç kavram üretilmemesi öğrencilerin çoğulculuk algılarının zayıf olduğunu göstermektedir.

Şekil 25, Şekil 26, Şekil 27, Şekil 28 ve Şekil 29’da lise kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:

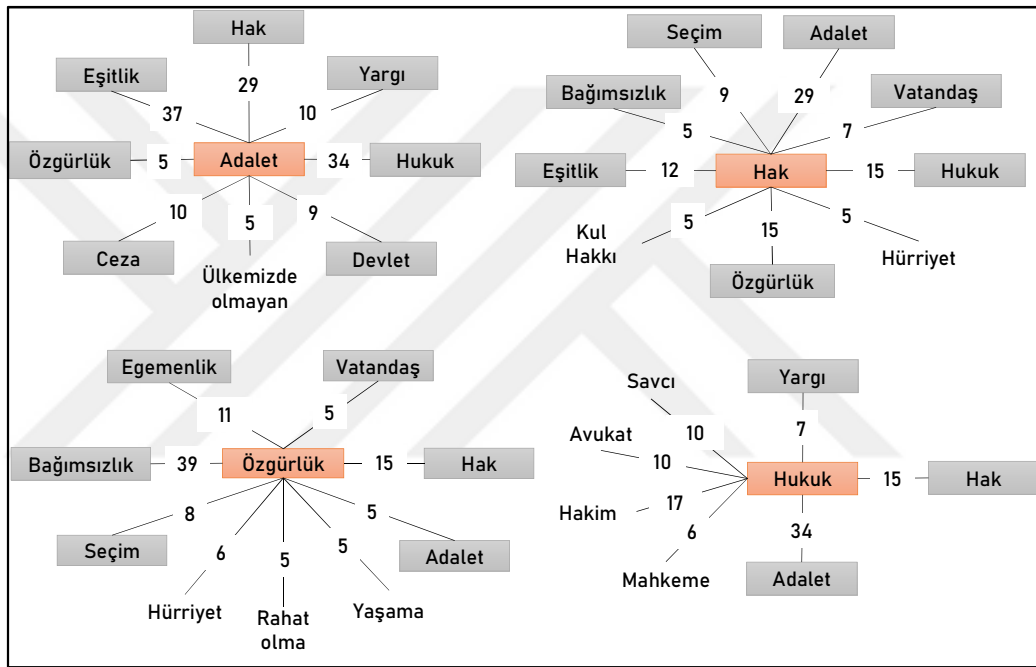


Şekil 25. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 25 incelendiğinde lise kademesinde 20 anahtar kavramdan üçünün (çoğulculuk, iktidar, muhalafet) ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu durum ilkokul ve ortaokulla

karşılaştırıldığında lise öğrencilerinin demokrasi ile ilgili kavram dünyalarının daha gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen kavramların “hak” ve “adalet” kavramları olduğu görülmektedir. Bu iki kavramı “özgürlük” kavramının takip ettiği görülmektedir. “Azınlık” ve “ceza” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.

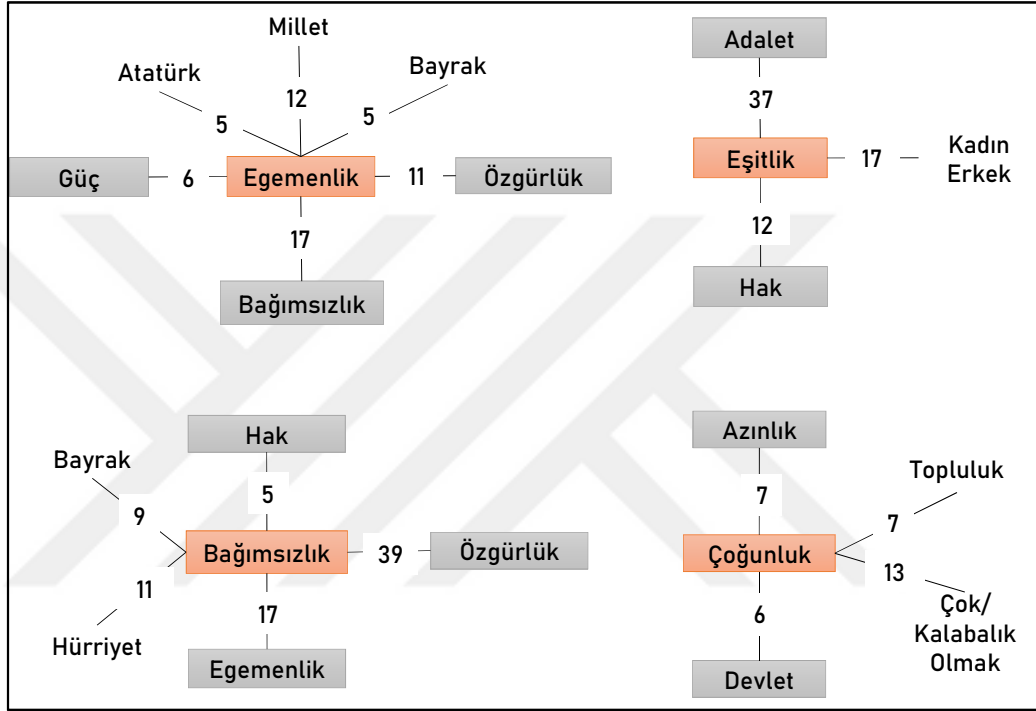


Şekil 26. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 26 incelendiğinde ilkökul ve ortaokulda olduğu gibi yine “adalet” kavramının büyük ölçüde “eşitlik” kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Daha sonra ise “hukuk” ve “hak” ile ilişkilendirilmiş olması öğrencilerin demokrasi algıları açısından olumlu bir durumdur. Bu aşamada “adalet” kavramı için diğer okul kademelerinde görülmeyen bir kavram ortaya çıkmıştır. Bu kavram “ülkemizde olmayan” kavramıdır. Bu durum bazı lise öğrencilerinin demokrasinin ülkemizde uygulanma durumuna diğer kademelere göre daha eleştirel baktıklarının ve adaletle güven duyma konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir.

Şekil 26 incelendiğinde özellikle “hak” ve “özgürlük” kavramlarının öğrencilerin dünyalarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin

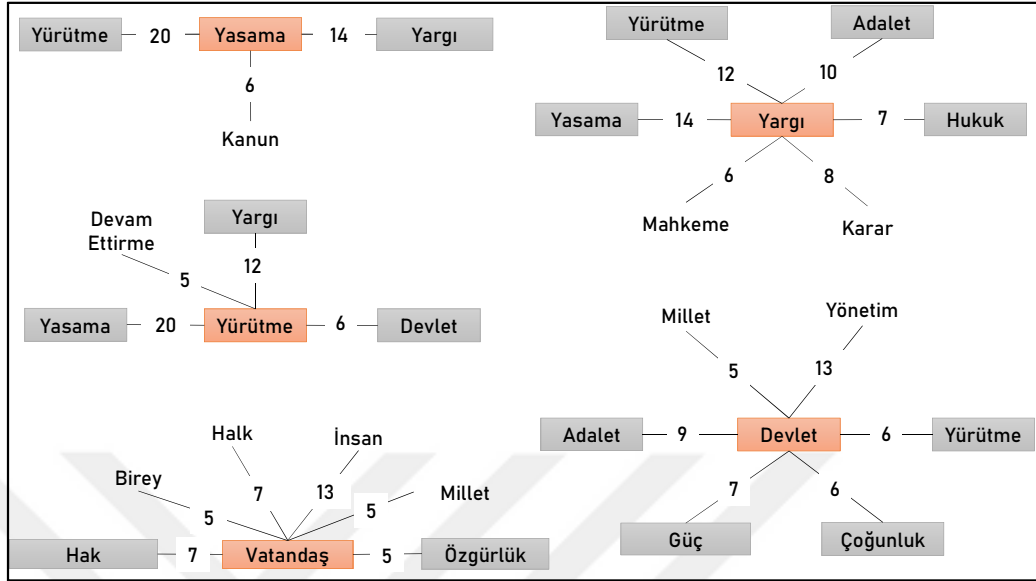
“özgürlük”, “hak” ve “hukuk” ile ilgili ürettikleri kavramlar incelendiğinde tüm kavramların öğrencilerin demokrasi algıları açısından olumlu kavramlar oldukları söylenebilir. “Hukuk” kavramının “adalet” ve “hak” kavramları ile ilişkilendirilmesi de olumlu bir algıdır.



Şekil 27. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 27 incelendiğinde lise öğrencilerinin ortaokul kademesiyle karşılaştırıldığında “bağımsızlık” ve “egemenlik” kavramları için ürettikleri kavram sayısının ve niteliğinin attığı söylenebilir.

“Çoğunluk” kavramı incelendiğinde bu kavramın tersi olan “azınlık” kavramı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu kavramın ilişkilendirildiği diğer bir kavram ise “devlet” kavramıdır. Bu durum ise lise öğrencilerinin “çoğunlukçu demokrasi” anlayışına sahip olduklarını gösterir niteliktedir.



Şekil 28. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 28 incelendiğinde öğrencilerin “yasama”, “yürütme” ve “yargı” kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

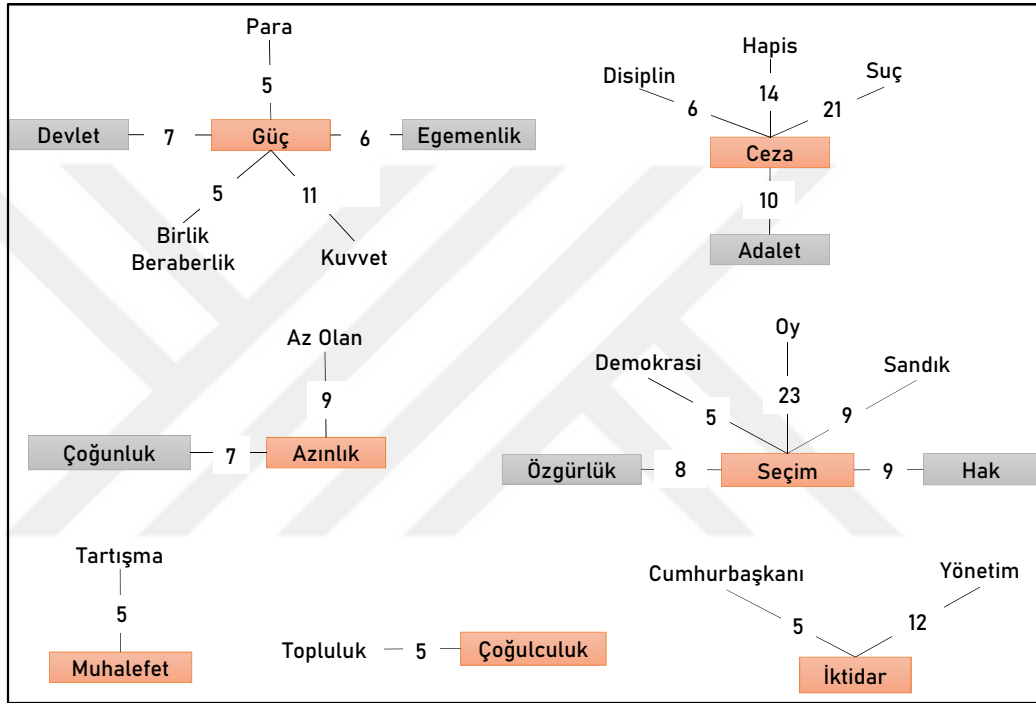
İlkokul kademesinde öğrencilerin “yargı” kavramını sadece “hâkim” kavramıyla ilişkilendirdikleri, ortaokul kademesinde ise bu kavramın hiç ortaya çıkmadığı görülmüştü. Lise kademesinde ise öğrencilerin bu kavramı “hukuk” ve “adalet” gibi doğru kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin demokrasi algıları açısından olumlu bir durumdur. “Yasama” kavramının “kanun” kavramı ile ilişkilendirilmiş olmasının olumlu olmakla birlikte yetersiz olduğu söylenebilir.

“Yürütme” kavramının “devlet” kavramıyla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Bu ilişki yürütmenin devletin bir organı olması bağlamında ele alınmış olabilir. Ancak bu kavramın “iktidar”, “hükümet” gibi kavramlarla ilişkilendirilmemiş ve “devam ettirme” kavramıyla ilişkilendirilmiş olması bilgi eksikliğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin “vatandaşlık” kavramı için ürettikleri kavramların demokrasi algıları açısından olumlu olduğu söylenebilir.



“Devlet” kavramı ile ilişkilendirilen kavramlara bakıldığında “yasama” “yargı” boyutlarına değil; “yürütme”, “yönetim” ve “güç” kelimeleriyle egemenlik ve yönetme boyutuna atıf yapıldığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin “devlet” algılarında; millet, ulus, halk, vatandaş, birey gibi boyutların göz ardı edildiği bunun da olumsuz bir algı olduğu söylenebilir.



Şekil 29. Lise Demokrasi Algısı Kavram Ağı-5

Şekil 29 incelendiğinde öğrencilerin “muhalefet”, “çoğulculuk” ve “iktidar” kavramlarının anahtar kavramlarla ilişkilendirilmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin “güç”, “ceza”, “seçim” ve “iktidar” algılarında demokrasi açısından olumsuz bir algı tespit edilmemiştir.

“Muhalefet” kavramı ilkokul ve ortaokul kademesinde hiçbir kavramla ilişkilendirilmemiştir. Lise kademesinde ise sadece olumsuz bir algının ürünü olan “tartışma” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

“Azınlık” kavramı ilkokul kademesinde anahtar kavramlarla ilişkilendirilmemiş ancak bazı olumsuz kavramlarla (şımarıklık, azınlık vb.) ilişkisi kurulmuştur. Ortaokul kademesinde ise hiçbir kavramla ilişkisi kurulmamıştır. Lise

kademesinde ise zıt anlamlısı ve eş anlamlısı olan iki kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda “azınlık” kavramının da öğrencilerin kavram dünyasında çok az ve olumsuz bağlamda yer aldığı söylenebilir. “Çoğulculuk” kavramı ilkökul ve ortaokul kademelerinde olduğu gibi yine “çoğunluk” kavramı ile eş anlamda kullanılmıştır.

### 3.1.3. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları

Öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim algılarına ilişkin; kelime çağrışım, cümle tamamlama ve hikâye tamamlama formlarından elde edilen bulgular birleştirilerek bu bölümde sunulmuştur. Bu birleştirme sonucu; “Fiziki İmkânlar”, “Sistem”, “Sosyal Etkinlikler”, “Derse Hazırlık”, “Dersin İşlenişi”, “Öğretmenin Sorumlulukları”, “Öğrencinin Sorumlulukları”, “Ödev”, “Değerlendirme”, “Sınıf İçi Kararlar”, “Öğrenciler Arası İlişkiler”, “Öğrenci-Öğretmen İlişkileri” ve “Eğitim Kavramları Arası İlişkiler” şeklinde 13 ana başlık oluşmuştur. Her bir başlığa ait bulgular ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

#### 3.1.3.1. Fiziki İmkânlar

İlkokul öğrencilerinden “fiziki imkânlar” ile ilgili sadece “kâğıt ve plastik için ayrı çöpler olmalı” ve “okul bahçesi temiz tutulmalı” şeklinde iki kod oluşmuştur. EİH3 kodlu öğrenci bu konudaki düşüncelerini; “*Herkes çevreyi temiz tutuyor. Kâğıt, plastik, demir ve çöpler ayrı atılıyor.*” şeklinde dile getirmiştir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziki imkânlara yönelik algıları Tablo 65 ve Tablo 66’da sunulmuştur:

**Tablo 65.** Ortaokul Öğrencilerinin Fiziki İmkânlara Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Okul Binası	Lavabolar temiz olmalı
	Okul gizemli olmalı
	Okul tablolarla süslü olmalı
	Okulun fiziki imkânları güzel olmalı
	Öğrencilerin odası olmalı
Sınıflar	Sınıflar aydınlık olmalı
	Sınıflar temiz olmalı
	Sınıflarda her sıranın yanında çöp kutusu olmalı
	Sıralar tek kişilik ve rahat olmalı
Okul Bahçesi	Okul bahçesi kocaman olmalı
	Okul bahçesinde lunapark olmalı
	Okul bahçesinde oyun yerleri/parkurları olmalı

**Tablo 65.** (devamı)

Kategoriler	Kodlar
<b>Kantin/ Yemekhane</b>	Kantin büyük olmalı Kantinde düğme olmalı, istediğin yiyecek gelmeli Kantinde karmaşa olmamalı Yemekhane büyük ve yemekler güzel olmalı
<b>Spor Sahaları</b>	Basketbol sahası olmalı Futbol sahası olmalı Spor salonu olmalı Tenis kortu olmalı Voleybol sahası olmalı
<b>Kültürel Etkinlik Alanları</b>	Büyük kütüphanesi olmalı Kütüphanede raflarda renkli kitaplar olmalı Kütüphanede sessizce ödev yapılmalı

Tablo 65 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fiziki imkânlarla yönelik algılarının; “okul binası”, “sınıflar”, okul bahçesi”, kantin/yemekhane”, spor sahaları” ve “kültürel etkinlik alanları” olmak üzere altı kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin okulun, sınıfların, okul bahçesinin bakımlı, büyük ve temiz olmasını, ayrıca okulda eğlence alanlarının, spor alanlarının ve kültürel alanların yer almasını istedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOH3: “*Bu okulda kantinde bir düğme var ona basınca istediğin yiyecek sana geliyor. Tüm öğrencilerin odaları var.*” EOH4: “*Ayrıca okulumun kantini büyük, lavabosu da temiz ondan dolayı çok mutluyum.*” EOH7: “*Bahçemiz kocaman, spor salonumuz var.*” EOH9: “*Bizde okul tertemiz, temizlik görevlileri her sınıfı güzel güzel temizliyorlar. Bu yüzden okulumdan çok memnunum.*”

**Tablo 66.** Lise Öğrencilerinin Fiziki İmkânlarla Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Okul Binası</b>	Okul bakımlı, ferah olmalı Okul binası güzel olmalı Okul temiz olmalı Okulun içinde renkli tabelalar, resimler olmalı
<b>Okul Bahçesi</b>	Okul bahçesi büyük ve güzel olmalı Okul bahçesinde eğlenceli aletler olmalı Okul bahçesinde oturma yerleri olmalı Okul bahçesinde oyun parkları olmalı

**Tablo 66.** (devamı)

Kategoriler	Kodlar
<b>Kantin/ Yemekhane</b>	Kantin ucuz ve lezzetli olmalı Kantinde güzel yiyecekler olmalı Yemekhanede sıcak, güzel yemekler olmalı
<b>Spor Sahaları</b>	Basketbol sahası olmalı Futbol sahası olmalı Hentbol sahası olmalı Top oynama yerleri olmalı Voleybol sahası olmalı
<b>Kültürel Etkinlik Alanları</b>	Folklor odası olmalı Tiyatro salonu olmalı

Tablo 66 incelendiğinde lise öğrencilerinin de fiziki imkânlarla yönelik ortaokul öğrencileri ile benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. Lise öğrencilerinin fiziki imkânlarla yönelik algılarının; “okul binası”, okul bahçesi”, kantin/yemekhane”, spor sahaları” ve “kültürel etkinlik alanları” olmak üzere beş kategori altında toplandığı, ortaokul kademesinde oluşan “sınıflar” kategorisinin bu kademe de oluşmadığı görülmektedir.

Okulun fiziki imkânlarının lise öğrencileri için de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğrenciler okulun ve okul bahçesinin bakımlı, büyük ve temiz olmasını, ayrıca okulda eğlence alanlarının, spor alanlarının ve kültürel alanların yer almasını istemektedirler. Bu durumda okulun fiziki imkânlarının öğrencilerin memnuniyeti açısından önemli bir etken ve önemle ele alınması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELH2: “Okulun bahçesinde birden fazla değişik oyun parkı var. Basketbol sahası farklı, futbol sahası bir farklı. Okulun kantini ucuz, lezzetli. Okul ışıklı ve bakımlı.” ELH3: “Okul bahçesi çok güzel. Etraf temiz ve ferah. Gezip oturabileceğimiz alanlar var.” ELH9: “Okulun her tarafında ilgi çeken resimler, okul bahçesinde herkesin zevkine uygun oyun alanları var.”

### 3.1.3.2. Sistem

İlkokul öğrencilerinin sistemle ilgili algılarına yönelik herhangi bir kod oluşmamıştır. Ortaokul ve lise öğrencilerinin sisteme yönelik algıları Tablo 67 ve Tablo 68’de sunulmuştur:

**Tablo 67.** Ortaokul Öğrencilerinin Sisteme Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Dersler</b>	Bir hafta ders olmalı bir hafta olmamalı Dersler boş geçmemeli Farklı ilgi alanlarına göre farklı dersler olmalı Her öğrenci kendi ilgisine göre ders seçmeli
<b>Sınıflar</b>	Okulda sınıf olmamalı, dersler her yerde işlenebilmeli Sınıflar 15 kişi olmalı
<b>Teneffüsler</b>	Dinlenme zamanı olmalı Öğle saatleri uzun olmalı Teneffüsler uzun olmalı
<b>Özgürlükler</b>	Bazen okula sivil gidilebilmeli Erkekler saçlarını uzatabilmeli Kızlar süs takabilmeli Okul kıyafetini idare ile öğrenciler birlikte seçebilmeli Top getirmek, ip getirmek yasak olmamalı

Tablo 67 incelendiğinde öğrencilerin sisteme yönelik bazı beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu beklentiler; “dersler”, “sınıflar”, “teneffüsler” ve “özgürlükler” kategorileri altında toplanmaktadır.

Öğrencilerin derslerin boş geçmemesini ve ilgi alanlarına göre ders seçebilmeyi istedikleri görülmektedir. Öğrenciler; sınıfların kalabalık olmamasını, dersleri farklı ortamlarda işlemeyi, ders aralarının ve öğle tatillerinin uzun olmasını istemektedirler.

“Özgürlükler” kategorisi incelendiğinde öğrencilerin okula serbest kıyafetle gelmek istedikleri görülmektedir. Her öğrencinin farklı bir birey olduğu, kalımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklarının bulunduğu düşünüldüğünde öğrencilerin ne giyeceklerine kendileri tarafından karar verilmesinin öğrenci merkezli eğitimin felsefesi ile uyum sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin bu kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOH3: “Anne bugün okul çok güzel geçti. Bu okulda öğretmenler derslere eksiksiz giriyor.” EOH5: “Ayrıca o kadar süs olmayacak şekilde süs takabiliyoruz. Unutmadan bir de erkekler saçını uzatabiliyor. Öğle saatleri uzun ve top getirmek, ip getirmek vb. şeyler yasak değil.” EOH12: “Fakat bu okulda sınıf yoktu. Her yerde ders işleyebiliyorduk. Bu beni okula daha da bağladı.”

**Tablo 68.** Lise Öğrencilerinin Sisteme Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Dersler</b>	Boş ders olmamalı Ders sayısı az olmalı Ders süreleri kısa olmalı Dersler yeteneklere göre seçilmeli Matematik sevgisi küçüklükten aşılmalı Öğleden önce ders, öğleden sonra sosyal aktiviteler olmalı Yorucu dersler arasına dinlendirici dersler konulmalı Zorunlu dersler olmalı
<b>Sınıflar</b>	Sınıf mevcutları az olmalı Sınıflarda kız erkek sayısı eşit olmalı
<b>Teneffüsler</b>	Ders sonrası nefes alacak zamanlar olmalı Öğle arası uzun olmalı
<b>Özgürlükler</b>	Okulda telefon serbest olmalı Öğrenciler serbest kıyafetle okula gelebilmeli Öğrenciler okul dışına çıkabilmeli

Tablo 68 incelendiğinde lise öğrencilerinin sisteme yönelik algılarının da; “dersler”, “sınıflar”, “teneffüsler” ve “özgürlükler” şeklindeki dört kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin özellikle; ders sayılarının ve sürelerinin az olması, seçmeli derslerin olması, teneffüslerin uzun olması ve okulda özgürlüklere sahip olmak gibi konulara odaklandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendi bireysel farklılıklarına göre ders seçebilmeyi ve özgürlüklere sahip olmayı istemeleri öğrenci merkezli anlayışa uygun bir algıdır.

Lise öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELH3: “Öğleden önce ders işliyoruz, öğleden sonra sosyal aktiviteler yapıyoruz.” ELH9: “Ders süreleri ve ders saatleri az. Aralarda nefes alabileceğimiz zamanlar var. Herkesin yeteneğini bulmaya çalışan dersler var. İki yorucu ders

ardından iki yormayan ders var.” ELH10: “Bence yeteneklerimize göre ders görmeliyiz. Ders saatleri kısa olsun. İstedığımız kıyafetle okula gelmeliyiz.”

### 3.1.3.3. Sosyal Etkinlikler

İlkokul öğrencilerinin sosyal etkinliklerle ilgili algılarına yönelik herhangi bir kod oluşmamıştır. Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal etkinliklere yönelik algıları Tablo 69 ve Tablo 70’de sunulmuştur:

**Tablo 69.** Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Etkinliklere Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Sanat	Tiyatro kulübü olmalı, gösteriler yapılmalı Sanatsal gösteriler yapılmalı
Spor	Sportif faaliyetler yapılmalı Tenis oynanmalı Turnuvalar yapılmalı
Akademik	Yarışmalar yapılmalı
Diğer	Hayvan beslenmeli Çiçek yetiştirilmeli

Tablo 69 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal etkinliklere yönelik görüşlerinin; “sanat”, “spor”, “akademik” ve “diğer” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okullarında sanatsal, sportif ve akademik etkinliklerin yer almasını istedikleri görülmektedir. Çocukların okulda hayvan beslemek ve çiçek yetiştirmek istedikleri de göze çarpmaktadır. Okullarda bu tür sosyal etkinliklerin yer almasının öğrencilerin nitelikli bir eğitim alması açısından önemli olduğu, bu anlamda öğrencilerin de bu konuda olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOH4: “Okulumun tiyatro gibi kulüpleri var. Her biri çok güzel yerler.”  
EOH7: “Bu okulunda tiyatro ve tenise daha çok değer veriliyor ve ben tiyatro kulübündeyim. Haftaya cuma da gösterimiz var.” EOH8: “Her gün okula istekle gidiyorum. Her gün sulamam gereken bir çiçeğim var çünkü.”

**Tablo 70.** Lise Öğrencilerinin Sosyal Etkinliklere Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Kültür</b>	Kitap okuma saatleri olmalı Konferanslar yapılmalı Ücretsiz eğitici geziler olmalı
<b>Sanat</b>	Müzik etkinlikleri olmalı Origami etkinlikleri olmalı Resim etkinlikleri olmalı Tiyatro gösterileri olmalı
<b>Spor</b>	Sportif etkinlikler olmalı Satranç oyunu olmalı Tenis oynanmalı Turnuvalar yapılmalı Voleybol oynanmalı
<b>Akademik</b>	Projeler yapılmalı Yarışmalar yapılmalı ve ödüller verilmeli

Tablo 70 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal etkinliklere yönelik görüşlerinin; “kültür”, “sanat”, “spor” ve “akademik” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir.

Bu kademedeki öğrencilerin ortaokuldan farklı olarak konferanslar, eğitici geziler gibi “kültürel” etkinliklerden de bahsetmiş oldukları görülmektedir. Lise öğrencilerinin sosyal etkinlik algılarının ortaokul kademesine göre daha yoğun olduğu ve öğrencilerin sosyal etkinlik algılarının öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELH3: “Okulda hep yarışmalar düzenleniyor ve ödüller veriliyor. Sık sık da bazı eğitici yerlere ücretsiz geziler düzenleniyor.” ELH4: “Yeni okulum yapılan aktiviteler ve geziler bakımından oldukça zengin.” ELH5: “Okulda yapılan faaliyetler okulu daha çok sevmemi sağladı.” ELH7: “İstediğimiz zaman tenis, voleybol oynuyoruz. Hatta bazen hocalarımızla turnuva bile yapıyoruz.”

### 3.1.3.4. Derse Hazırlık

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin derse hazırlığa yönelik algıları Tablo 71, Tablo 72 ve Tablo 73’te sunulmuştur:



**Tablo 71.** İlkokul Öğrencilerinin Derse Hazırlığa Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Plan Yapmama</b>	Plana gerek yok, ders konuları sırayla işlenmeli Plana gerek yok, ders gününe göre işlenmeli
<b>Öğretmenin Planlaması</b>	Ders etkinliklerini ve materyallerini planlamalı Hazırlıkta öğretmen görevli olmalı Öğrenci planlamaya saygı duymalı Planlamayı kendi isteğine göre yapmalı Planlamadan öğrencileri haberdar etmeli Program hazırlamalı

Tablo 71 incelendiğinde ilkokul düzeyinde dersin planlanması ile ilgili “plan yapmama” ve “öğretmenin planlaması” şeklinde iki kategorinin oluştuğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders etkinliklerinin ve materyallerinin planlanması ve hazırlanmasından öğretmenin sorumlu olduğunu, bunu kendi isteğine göre yapması ve öğrencinin de bu planlamaya “saygı duyması” gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise planlamaya gerek olmadığı, ders konularının gününe ve sırasına göre işleneceği yönünde algılarının olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda ilkokul öğrencilerinin dersin planlanmasına yönelik algılarının öğretmen merkezli anlayışın etkisi altında olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “*Dersin planlamasında öğretmen görevlidir. Öğretmen istediğine göre hazırlar.*” EİC3: “*Dersin planlamasını öğretmen hazırlar, öğretmen ayarlar.*” EİC6: “*Dersi öğretmen gününe göre işler.*” EİC7: “*Öğrenci dersin planlamasına saygı duyar.*”

**Tablo 72.** Ortaokul Öğrencilerinin Derse Hazırlığa Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Plan Yapmama</b>	Sıradaki konudan devam edilmeli
<b>Öğretmenin Planlaması</b>	Karar verirken öğrencilerin kapasitesini düşünmeli Kendisi karar vermeli/yapmalı Öğrenci planlamaya karışmamalı Öğretmen başrolde olmalı Diğer öğretmenlerle konuşup karar vermeli
<b>Öğrencilerle Birlikte Planlama</b>	Hazırlıkta öğrencilerden yardım almalı Her öğrencinin fikrini almalı Öğrencilerle birlikte karar vermeli

Tablo 72 incelendiğinde ortaokul düzeyinde dersin planlanması ile ilgili; “plan yapmama” ve “öğretmenin planlaması” kategorilerinin yanı sıra “öğrencilerle birlikte planlama” şeklinde bir kategorinin de oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmının planlamaya gerek olmadığını, planlamada öğretmenin başrolde olması gerektiğini ve öğrencinin planlamaya karışamayacağını düşündükleri görülmektedir. Bu ise ilkokula göre öğrenci merkezli algıda bir gelişme olduğunu ancak hala öğretmen merkezli algının baskın olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC3: “Öğretmenimiz ne derse onu yaparız.” EOC6: “Dersin planlanmasında hocaya yardımcı olamam çünkü kızar.” EOC22: “Öğretmen derse girmeden ders konularını belirlemeli.” EO25: “Dersin planlanmasında öğrencilerin de yardım etmesi lazım.”

**Tablo 73.** Lise Öğrencilerinin Derse Hazırlığa Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Plan Yapmama</b>	Konuları sırayla işlemeli Konuları müfredata uygun şekilde işlemeli
<b>Öğretmenin Planlaması</b>	Derse hazırlık yapmalı Dersin işlenişine kendi karar vermeli Etkinlikler hazırlamalı Kapsamlı araştırma yapmalı Planlama yapmalı
<b>Öğrencilerle Birlikte Planlama</b>	Hazırlıkta öğrencilerden yardım almalı Öğrencilerin fikrini almalı Yapılacaklara öğrencilerle birlikte karar vermeli
<b>İdarenin Planlaması</b>	Derse hazırlıktan okul idaresi sorumlu olmalı

Tablo 73 incelendiğinde lise düzeyinde oluşan kategorilerin ortaokul kademesi ile oldukça benzer olduğu görülmektedir. Lise düzeyinde de dersin planlanması ile ilgili; “plan yapmama”, “öğretmenin planlaması” ve “öğrencilerle birlikte planlama” şeklinde üç kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Bu kademe de ortaokulda olduğu gibi, planlamaya gerek olmadığı ya da planlamaya öğretmenin karar vermesi gerektiği algısının hâkim olduğu görülmektedir. Buna ek olarak derse hazırlıktan idarenin sorumlu olması gerektiği gibi bir algı da ortaya çıkmıştır. Bu durum bu kademe de hala öğretmen merkezli

algının hâkim olduğunu gösterir niteliktedir. Lise öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC7: “Öğretmen ders konularını sırasına göre işlemelidir.” ELC27: “Öğretmen dersi planlamalı ve ona göre işlemeli.” ELC31: “Öğrenci işlenecek konuya önceden bakmalı, öğretmen de planlı şekilde gelmelidir.”

### 3.1.3.5. Dersin İşlenişi

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin dersin işlenişine yönelik algıları Tablo 74, Tablo 75 ve Tablo 76’da sunulmuştur:

**Tablo 74.** İlkokul Öğrencilerinin Dersin İşlenişine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Dersteki Faaliyetler</b>	Anlatım Kitap okuma Soru-Cevap Yazı yazma Deney yapma Etkinlik yapma Eğlenceli oyunlar oynama Tahtaya kalkma
<b>Materyal Kullanımı</b>	Akıllı tahta Deney malzemeleri Dolap, Sıra Kalem, defter, kitap, silgi, boya kalem, kalemtraş Müzik aletleri Tahta

Tablo 74 incelendiğinde ilkokul kademesinde dersin işlenişi ile ilgili olarak “dersteki faaliyetler” ve “materyal kullanımı” şeklinde iki kategori oluştuğu görülmektedir.

Araştırma bulguları öğrencilerin bir kısmının dersin işlenişi ile ilgili olarak “anlatım” algılarının olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı derste eğlenceli oyunlar oynanması gerektiğini söylemiş ancak oyun dışındaki öğrenci merkezli etkinliklerden bahsedilmemiştir. Öğrencilerin materyal kullanımı algıları incelendiğinde genel olarak geleneksel materyal kullanımı algısının hâkim olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dersin işlenişi ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “Dersin işlenişinde akıllı tahta ya da normal tahta kullanılabilir. Sıralar ve dolaplar da kullanılır.” EİC2: “Öğretmen soru sorar ve yazı yazdırır.” EİC7: “Öğretmeni dersi anlatırken dinlemeliyiz anlamadığımızı sormalıyız.”

**Tablo 75.** Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İşlenişine Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Dersteki Faaliyetler	Anlatım	Anlatırken çeşitli örnekler verilmeli Anlatırken konuya hâkim olunmalı Ciddi şekilde ders anlatılmalı Herkesin anlayacağı gibi anlatılmalı Konular tekrar edilmeli Yavaş yavaş anlatılmalı
	Soru-Cevap	En çok soru bilen değeri olmalı Öğretmen soru sormalı Sorulara cevap verilmeli
	Yazı Yazma	Öğretmen not aldırmalı Öğretmen yazı yazdırmalı
	Test Çözme	Test çözdürülmeli
	Etkinlik	Deney yapılmalı Oyun oynatılmalı
Materyal Kullanımı	Çeşit	Akıllı tahta Çalışma kâğıtları Ders kitapları Kaynak kitaplar/test kitapları Tahta kalem, kitap, defter, cetvel Teknolojik araçlar Videolar

Tablo 75 incelendiğinde ortaokul kademesinde de dersin işlenişi ile ilgili olarak; “dersteki faaliyetler” ve “materyal kullanımı” şeklinde iki kategori oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin dersin işlenişine yönelik algılarının yoğunlukla anlatım, soru-cevap, yazı yazma, test çözme gibi geleneksel uygulamalara dayandığı görülmektedir. Materyal kullanımına yönelik algılarının da öğretmen merkezli anlayışın etkisi altında olduğu göze çarpmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin dersin işlenişi ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC3: “Dersin işlenişinde öğretmen ne derse o olur.” EOC6: “Dersin işlenişinde dikkatle öğretmenin anlattıklarını dinlemeliyiz.” EOC21: “Öğretmen bize anlatırken onu dinlememiz lazım.”

**Tablo 76.** Lise Öğrencilerinin Dersin İşlenişine Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar		
Dersteki Faaliyetler	Anlatım	Anlaşılır şekilde anlatılmalı		
		Anlatım kısa olmalı		
		Anlatımları ilgi çekici olmalı		
		Anlatırken çeşitli örnekler verilmeli		
		Anlatırken konu dışına çıkılmamalı		
		Anlatırken öğretmen kendi yorumunu katmalı		
		Anlatırken öğretmen ses tonunu ayarlamalı		
		Görsel anlatım yapılmalı		
		İşitsel anlatım yapılmalı		
		Kitaptan okuyarak anlatım olmamalı		
Dersteki Faaliyetler	Soru-Cevap	Konunun mantığı anlatılmalı		
		Ninni gibi anlatılmamalı		
		Pekiştirerek anlatılmalı		
		Sakin sakın anlatılmalı		
		Sohbet tarzı anlatılmalı		
		Yavaş yavaş anlatılmalı		
		Yazılı anlatım yapılmalı		
		Öğretmen bol bol soru çözdürmeli		
		Öğretmen soru sormalı		
		Öğretmen soruları kendi cevaplamalı		
Dersteki Faaliyetler	Yazı Yazma	Öğretmen not tutturmalı		
		Öğretmen özet yazdırmalı		
		Öğretmen yazı yazdırmalı		
Dersteki Faaliyetler	Test Çözme	Test çözdürülmeli		
		Deney yapılmalı		
		Eğitici/eğlenceli oyunlar oynanmalı		
Dersteki Faaliyetler	Etkinlik	Eğlenceli etkinlikler yapılmalı		
		Kitap okutulmalı		
		Resim çizilmeli		
		Tartışmalar yapılmalı		
		Yarışmalar yapılmalı/yarışma ortamı oluşturulmalı		
		Dersteki Faaliyetler	Tutum	Materyal hazırlanmalı/kullanılmalı
				Materyaller dersi olumlu etkiler
Dersteki Faaliyetler	Olumsuz	Materyal az olmalı		
		Materyal olmamalı/gerekli değil		
Materyal Kullanımı	Nitelik	Doğru materyaller kullanılmalı		
		Materyaller derse/konuya uygun olmalı		
		Materyaller çeşitli olmalı		
		Yakından incelenebilecek materyaller olmalı		
Materyal Kullanımı	Çeşit	Akıllı tahta		
		Ders kitapları/Ders notları /Test kitapları		
		Görsel materyaller		
		Mikrofon		
		Robotlar		
		Slayt		
		Tablet		
		Teknolojik aletler		
Video				

Tablo 76 incelendiğinde lise kademesinde de dersin işlenişi ile ilgili olarak; “dersteki faaliyetler” ve “materyal kullanımı” şeklinde iki kategori oluştuğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin de dersin işlenişine yönelik algılarının da “anlatım” odaklı olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin algılarında soru-cevap, yazı yazma, test çözme gibi geleneksel uygulamaların yer aldığı da görülmektedir. “Etkinlik” alt kategorisi incelendiğinde; lise öğrencilerinin ilkökul ve ortaokul kademelerine göre etkinlikle ders işleme algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak hala yoğun bir şekilde geleneksel algının hâkim olduğu söylenebilir. Materyal kullanımı kategorisi incelendiğinde bazı öğrencilerin materyale karşı olumsuz tutum beslediği görülmektedir. Materyal çeşitlerine bakıldığında ise yine geleneksel anlayışın hâkim olduğu göze çarpmaktadır.

Lise öğrencilerinin dersin işlenişi ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC1: “Dersin işlenişinde öğrenciler soru sormalı, etkinlikler yapılmalı.”

ELC6: “Dersin işlenişinde kitap, defter ve akıllı tahta kullanılmalıdır.” ELC15:

“Daha çok akıllı tahta yardımı alınmalı. Deney ya da örnek vererek işlenmeli.”

### 3.1.3.6. Öğretmenin Sorumlulukları

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenin görev ve sorumluluklarına yönelik algıları Tablo 77, Tablo 78 ve Tablo 79’da sunulmuştur:

**Tablo 77.** İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenin Sorumluluklarına Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Dersi İşleme	Geleneksel	Ders anlatmalı
		Bilgi öğretmeli
		Her şeyi bilmeli
		Konunun ne olduğunu söylemeli
		Tahtaya özenle yazmalı
Sınıfı Yönetme	Disiplinli	Yanlışlarını göstermeli
		Başkasının eşyasına dokunanları uyarmalı
		Dersi dinlemeyenleri uyarmalı
		Disiplinli olmalı
		Parmak kaldırmadan konuşanları uyarmalı
		Sınıfın düzenini sağlamalı

Tablo 77 incelendiğinde öğretmenin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak “dersi işleme” ve “sınıfı yönetme” şeklinde iki kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Öğrenciler öğretmeni; “ders anlatan”, “bilgi öğretene”, “her şeyi bilen”, “yanlışları düzelten” kişi olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin öğretmen rollerine bakışının öğretmen merkezli algıya işaret ettiği söylenebilir. Sınıfı yönetme” kategorisinde sadece “disiplinli” alt kategorisi oluşmuş, “esnek” alt kategorisi oluşmamıştır. Bu durumda öğrencilerin öğretmeni “kontrolü sağlayan” bir “otorite” figürü olarak gördükleri bu durumun da öğrenci merkezli anlayışa uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “Öğretmen öğrencilere bilgiler öğretir. Sınıfın düzenini sağlar.”

EİC5: “Öğretmen dersi anlatmalı, çocuklar dinlemiyorsa onları uyarmalıdır.” EİC7:

“Öğretmen disiplinli olmalı, telefonla ilgilenmemeli, ders anlatmalıdır.”

**Tablo 78.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmenin Sorumluluklarına Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar
<b>Dersi İşleme</b>	<b>Geleneksel</b> Akıllı tahtada ders işlemeli Anlaşılmayan konuları yeniden anlatmalı Dersi anlatmalı Herkes anladı mı diye sormalı Öğrencileri geleceğe hazırlamalı Problemlerde öğrencilere yardım etmeli Son beş dakika serbest bırakmalı
	<b>Öğrenci Merkezli</b> Dersleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli Dersin işlenişinde anlaşılır teknikler kullanmalı Dersin işlenişinde öğrenci seviyesini dikkate almalı Eğlenceli ders işlemeli Etkinliklerle ders işlemeli Her öğrencinin öğrendiğinden emin olmalı Öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemeli Sanatsal faaliyetler yaptırmalı Şarkılarla ders işlemeli
<b>Derse Katılımı Sağlama</b>	Başarılılara ödül verilmeli Başarılılara şeker, çikolata vermeli Söz isteyenlere söz hakkı vermeli Yanlış yapanlara kızmamalı Herkesle tek tek ilgilenmeli Zorla tahtaya kaldırmamalı
<b>Sınıfı Yönetme</b>	<b>Disiplinli</b> Çöp atanlara izin vermemeli Konuşanlara ceza vermeli Kötü davranış yapanları uyarmalı Kurallı davranmalı
	<b>Esnek</b> Hataları görmezden gelmeli

Tablo 78 incelendiğinde ortaokul kademesinde de öğretmenin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak “dersi işleme”, “derse katılımı sağlama” ve “sınıfı yönetme” şeklinde üç kategorinin oluştuğu görülmektedir.

“Dersi işleme” kategorisinde “anlatım” odaklı geleneksel anlayış yer almakla birlikte, “öğrenci merkezli” alt kategorisinin de oluştuğu görülmektedir. Bunun ortaokul öğrencilerinin eğitim algıları açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi kategorisinde; “disiplinli” ve “esnek” kategorilerinin yer aldığı, ancak “disiplinli” kategorisinde yer alan kod sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Hâlbuki öğrenci merkezli eğitimde sınıf yönetimi yumuşak ve esnektir. Sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için kararlara öğrenci katılımını sağlamak ve güvene dayalı bir öğrenme öğretme ortamı oluşturmak gereklidir. Hem “dersi işleme” hem de “disiplin” kategorileri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin eğitim algılarının hala öğretmen merkezli anlayışın etkisi altında olduğu ancak ilkökul kademesine göre öğrenci merkezli algının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC26: “Öğretmen, güzel ders anlatmalı, eğlenceli ders anlatmalı, kurallı ve adaletli ders anlatmalı.” EOC27: “Öğretmen dersi anlatmalıdır, öğrencilerin sorularını yanıtlamalıdır, öğrencilere sevgiyle yardımcı olmalıdır. EOC35: “Öğretmen güv ve ciddi bir şekilde ders anlatmalı, gerektiğinde eğlenceli şekilde anlatmalı ve öğrencilerin sorularına anlayışla cevap vermelidir.”

**Tablo 79.** Lise Öğrencilerinin Öğretmenin Sorumluluklarına Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Dersi İşleme	Geleneksel	Dersi anlatmalı Anlaşılmayan konuları yeniden anlatmalı Anlatım dışında bir şey yapmamalı
	Öğrenci Merkezli	Dersin işlenişinde anlaşılır teknikler kullanmalı Dersin işlenişinde öğrenci seviyesini dikkate almalı Eğlenceli/akıcı/ilgi çekici ders işlemeli Etkinlikler yaptırmalı Öğrencilere kendi ayakları üzerinde durmayı öğretmeli Öğrencilere kendi öğretmenleri olmayı öğretmeli Öğrencilere kendilerini geliştirmeyi öğretmeli Öğrencilere öz güven kazandırmalı Öğrencilere sayfalarca bilgi değil hayatı öğretmeli Öğrencilerin ufkunu açmalı Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeli



**Tablo 79.** (devamı)

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar	
<b>Derse Katılımı Sağlama</b>	Aktif olmayan öğrencileri aktif kılmalı, derse katmalı	
	Derse dikkat çekmeli	
	Dersi sevdirmeli	
	Öğrencilere söz hakkı vermeli	
	Öğrencileri dinlemeli	
	Öğrencileri motive etmeli	
	Öğrencileri yüreklendirmeli	
	Öğrencilerin fikirlerini önemsemeli	
	Öğrencilerle birebir ilgilenmeli	
	Öğrencilerle göz teması kurmalı	
Yanlış yapanlara kızmamalı		
<b>Sınıfı Yönetme</b>	<b>Disiplinli</b>	Ciddi olmalı
		Disiplinli olmalı
		Düzeni sağlamalı
	<b>Esnek</b>	Konuşanları susturmalı
		Sınıfı kontrol altında tutmalı
		Öğrencileri sıkmamalı, bunaltmamalı
<b>Esnek</b>	Öğrenciye baskı yapmamalı	
	Esprî yapmalı/Komik davranmalı	
	Ciddi olmamalı/Eğlenceli olmalı	

Tablo 79 incelendiğinde lise kademesinde de öğretmenin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak “dersi işleme”, “derse katılımı sağlama” ve “sınıfı yönetme” şeklinde üç kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Ortaya çıkan kategoriler açısından lise kademesi ile ortaokul kademesinin oldukça benzer olduğu görülmektedir. Ancak “dersi işleme” kategorisinde “öğrenci merkezli” alt kategorisinin ve “sınıfı yönetme” kategorisinde “esnek” alt kategorisinin ortaokula göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu durum ilkokuldan liseye doğru gittikçe öğrencilerin öğretmenden beklentilerinin ve dolayısıyla eğitim algılarının öğrenci merkezli anlayışa doğru az da olsa değişim gösterdiği anlamına gelmektedir.

Lise öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELH5: *“Hiç çekinmeden anlamadığım konuları tekrar tekrar sorabiliyorum ve her defasında hiç sıkılmadan anlatıyorlar. Öğretmenler konuları öğrencinin yapısına göre görsel, işitsel, yazarak okuyarak her yöntemle anlatıyorlar.”* ELC21: *“Öğretmen öğrenci anlayana kadar anlatmalı ve bol bol soru çözmeli”* ELC35: *“Öğretmen verimli şekilde ders anlatmalı, kimi zaman da sohbet etmeli.”*

### 3.1.3.7. Öğrencinin Sorumlulukları

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrencinin görev ve sorumluluklarına yönelik algıları Tablo 80, Tablo 81 ve Tablo 82’de sunulmuştur:

**Tablo 80.** İlkokul Öğrencilerinin Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
Uslu Olma	Ayağa kalkıp gezinmemeli
	Boş konuşmamalı
	Öğretmen konuşurken parmak kaldırmamalı
	Parmak kaldırarak konuşmalı
	Sessiz olmalı, bağırmmalı
	Şakalaşmamalı
	Şırmamalı
Zorunlu olmadıkça tuvalete gitmemeli	
Dersi Dinleme	Dersi/hocayı dinlemeli
Derse Katılım	Etkin Katılım
	Etkin Olmayan Katılım
	Etkinliklere katılmalı
	Anlamadıkları yerleri sormalı
	Kitap okumalı
	Tahtaya kalkmalı

Tablo 80 incelendiğinde öğrencinin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak “uslu olma”, “dersi dinleme” ve “derse katılım” olmak üzere üç kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Kategoriler incelendiğinde öğrencilerin daha çok “uslu durma” ve “dersi dinleme”ye odaklandıkları görülmektedir. Derse katılım algılarının ise etkin katılımdan uzak olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “derse katılım” kategorisi içindeki “anlamadıkları yerleri sormak”, “kitap okumak” ve “tahtaya kalkmak” gibi faaliyetlerin etkin bir katılım şekli olmadığı görülmektedir. Bu durumda ilkökul öğrencilerinin “öğrenci görev ve sorumlulukları” konusundaki algılarının da öğrenci merkezli anlayışa uzak olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “Öğrenciler öğretmeni dinlerken sessiz olmalılar. Biri konuşurken sözünü kesmemeliler, birbirleriyle hiç konuşmamalılar.” EİC2: “Öğrenciler çalışır, ders yapar, tahtaya kalkarlar.” EİC9: “Öğrenciler parmak kaldırarak konuşur, dersi takip eder, boş konuşmazlar.”

**Tablo 81.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Uslu Olma</b>	Ayağa kalkıp dolaşmamalı
	Bağırılmamalı
	Boş konuşmamalı
	Ciddi olmalı
	Dersin akışını bozmamalı
	Hiç konuşmamalı/Sessiz olmalı
	Öğretmen konuşurken konuşmamalı
	Öğretmenin konsantrasyonunu bozmamalı
	Parmak kaldırarak konuşmalı
	Saçma sorular sormamalı
	Uslu durmalı
<b>Dersi Dinleme</b>	İzinsiz çöp atmamalı
	Anlatılanlara odaklanmalı
	Başka şeylerle uğraşmamalı
	Dersi/hocayı dinlemeli
<b>Derse Katılım</b>	Kitaba bakmalı
	Öğretmeni dikkatle takip etmeli
	Anlamayanlara anlatmalı
	Arkadaşlarından öğrenmeli
	Etkinlikleri yapmalı
<b>Etkin Olmayan Katılım</b>	Fikirlerini özgürce dile getirmeli
	Öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmalı
	Öğretmen ne derse yapmalı
	Öğretmenin söylediklerini yazmalı
<b>Etkin Olmayan Katılım</b>	Sorulara cevap vermeli
	Tahtadakileri yazmalı

Tablo 81 incelendiğinde öğrencinin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak ilkökul kademesinde olduğu gibi “uslu olma”, “dersi dinleme” ve “derse katılım” olmak üzere üç kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algılarının da “uslu durma” ve “dersi dinleme” odaklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derse katılım algılarında; “anlamayanlara anlatma”, “arkadaşlarından öğrenme”, “öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşma” gibi etkin katılım algılarının yer aldığı, bunun yanı sıra “etkin olmayan katılım” algısının da önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli algının tam olarak oluşmadığını, ancak öğrencilerin görev ve sorumluluk algılarında ilkökul kademesine göre olumlu gelişme olduğunu göstermektedir.

Öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC2: “Derste herkes sessiz olup ders işlesin. Biz parmak kaldırarak konuşalım.” EOC13: “Öğrenciler hocaların verdiği etkinlikleri yapmalılar. Dersi

*güzelce dinlemeli ve tahtadaki işlemleri defterlerine güzelce yazmalılar.” EOC19: “Öğrenci dersi dinlemeli, hocaya itaat etmeli ve susmalıdır.”*

**Tablo 82.** Lise Öğrencilerinin Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Algıları

Kategoriler		Kodlar
<b>Uslu Olma</b>		Ciddi olmalı
		Ders akışını bozmamalı
		Gevezelik etmemeli
		Hiç konuşmamalı
		Kimseyi rahatsız etmemeli
		Parmak kaldırarak konuşmalı
		Sakin olmalı
		Sessiz olmalı
		Uslu durmalı
		Yüksek sesle konuşmamalı
<b>Dersi Dinleme</b>		Anlatılanlara odaklanmalı
		Dersi/öğretmeni dinlemeli
		Derste uyumamalı
		Derste telefonla oynamamalı
		Öğretmeni dikkatle takip etmeli
<b>Derse Katılım</b>	<b>Etkin Katılım</b>	Arkadaşlarıyla bilgi alışverişi yapmalı
		Derste aktif olmalı
		Grup halinde çalışmalı
<b>Derse Katılım</b>		Söz hakkı almalı/fikirlerini söylemeli
		Anlamadığı yerleri sormalı
	<b>Etkin Olmayan Katılım</b>	Soru sormalı
		Not tutmalı
		Tahtaya kalkmalı
	Özet çıkarmalı	

Tablo 82 incelendiğinde öğrencinin görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak lise kademesinde de yine “uslu olma”, “dersi dinleme” ve “derse katılım” olmak üzere üç kategorinin oluştuğu görülmektedir.

Kategoriler incelendiğinde lise öğrencilerinde de ortaokul öğrencilerinde olduğu gibi “uslu olma” ve “dersi dinleme” alt kategorilerindeki yoğunluk dikkat çekicidir. Öğrencilerin derse katılım algılarında; “arkadaşlarıyla bilgi alışverişi yapma”, “derste aktif olma”, “grup halinde çalışma” gibi etkin katılım algıları yer almaktadır. Bunun yanı sıra etkin olmayan katılımın da önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinde olduğu gibi lise öğrencilerinin öğrenci merkezli algılarında da eksiklikler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC1: “Öğrenciler ödevlerini eksiksiz yapmalı, derslerde not tutmalı ve öğretmene sorular sormalıdır.” ELC8: “Öğrenciler sessiz olarak derse katılmalı, söz hakkı alarak konuşmalıdır.” ELC17: “Öğrenciler sessiz ve sakin olmalı, dikkatli olmalı ve derse katılmalıdır.” ELC24: “Öğrenciler çok ses çıkarmamak kaydıyla konuşabilmeli, tahtaya kalkmalı ve söz hakkı almalıdır.”

### 3.1.3.8. Ödev

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin ödevle yönelik algıları Tablo 83, Tablo 84 ve Tablo 85’de sunulmuştur:

**Tablo 83.** İlkokul Öğrencilerinin Ödevle Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
<b>Gereklilik</b>		Bazen verilmeli
<b>Miktar</b>		Az olmalı Bazen çok olmalı
<b>Tür</b>		Fotokopi verilmeli Test verilmeli
<b>Nitelik</b>		Kolay olmalı/zor olmamalı Öğrenilen konuyla ilgili olmalı Yorucu olmamalı
<b>Uygulama</b>	<b>Öğrenci</b>	Eksiksiz yapmalı Kafadan atılmamalı Okulda yapılmamalı, evde yapılmalı
	<b>Öğretmen</b>	Anlaşılmayan yerleri açıklamalı Kontrol etmeli

Tablo 83 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin ödevle ilgili algılarının; “gereklilik”, “miktar”, “tür”, “nitelik” ve “uygulama” olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenciler ödevlerin bazen verilmesi, az olması, kolay olması ve yorucu olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin işlenen konuyla ilgili tekrar niteliğinde ödev algısına sahip oldukları, ayrıca verilen ödevlerin fotokopi ve test olmasını tercih ettikleri görülmektedir. Genel olarak ilkokul öğrencilerinin ödev algılarının öğrenci merkezden uzak olduğu söylenebilir. Öğrenciler yaptıkları ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edilmesini ve anlaşılmayan yerlerin açıklanmasını istemektedirler. Öğrencilerin bu algılarının öğrenci merkezli anlayışa uygun bir algı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC5: “Ödevler kolay olmalı, öğrendiğimiz konudan olmalı ve fazla verilmemeli” EİC6: “Az olmalı ve yorucu olmamalıdır. Bazı günler ödev verilmemelidir.” EİC7: “Ödevleri eksiksiz yapmalıyız, kafadan atmamalıyız.” EİC11: “Öğretmen test kitapları aldırıp ödev vermeli ya da fotokopilerden ödev vermeli.”

**Tablo 84.** Ortaokul Öğrencilerinin Ödev Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Gereklilik	Verilmeli	Düzenli verilmeli Bazen verilmeli Son sınıf dışındaki sınıflarda verilmeli
	Verilmemeli	Hiç verilmemeli Son sınıfta verilmemeli
Miktar		Az olmalı Ne az ne çok olmalı Kısa sürede bitmeli
Tür		Araştırma ödevi verilmeli Çalışma kâğıdı verilmeli Defterden verilmeli Fotokopi verilmeli İnternette verilmeli Kitaptan verilmeli Konu tekrarı verilmeli Test verilmeli Yazı ödevi verilmeli
Nitelik		Bilgi verici olmalı Düşündürücü olmalı İşlenen konuyu pekiştirmeli Kolay olmalı/zor olmamalı Sıkıcı olmamalı/eğlenceli olmalı
Uygulama	Öğrenci	Anlayarak yapmalı Düzgün yapmalı Grupla/yardımlaşarak yapmalı Okulda yapmamalı, evde yapmalı Zamanında yapmalı
	Öğretmen	Anlaşılmayan yerleri açıklamalı Kontrol etmeli

Tablo 84 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ödevle ilgili algılarının da ilkokulda olduğu gibi; “gereklilik”, “miktar”, “tür”, “nitelik” ve “uygulama” olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Bu kademedeki öğrencilerin genel olarak; ödevlerin az olması ya da olmaması, kolay olması, eğlenceli olması ve yorucu olmaması gerektiği algısına

sahip oldukları görülmektedir. Ödevlerin niteliğine bakıldığında, “bilgi verici olmalı” ve “işlenen konuyu pekiştirmeli” şeklindeki kodların öğrenci merkezli anlayışa uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC8: “O günkü konuyla alakalı tekrar verilmeli. Test çözülecek veya daha iyi akılda kalacak ödevler verilmeli.” EOC36: “Ödevler az olmalı, düşündürücü olmalı ve kolay olmalı.” EOC38: “Ödevler çok olmamalı, zor olmamalı.”

**Tablo 85.** Lise Öğrencilerinin Ödeve Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Gereklilik	Verilmeli	Öğrenci isteğine göre verilmeli Gerektiğinde verilmeli Sık sık verilmeli Zorunlu olmalı
	Verilmemeli	Hiç verilmemeli Lisede verilmemeli
Miktar		Az olmalı Abartılmamalı Kararında olmalı Öz olmalı
Tür		Araştırma ödevi verilmeli Etkinlik verilmemeli Kitap okuma ödevi verilmeli Konu anlatımı verilmeli Özet verilmeli Teknolojik ödevler verilmeli Test verilmeli Test verilmemeli
Nitelik		Eğitici olmalı Gereksiz/saçma olmamalı Hayal gücünü geliştirmeli İmkânlara göre olmalı İnternette cevapları olmamalı İşlenen konuyu pekiştirmeli Kalıcı olmalı Kapasiteye/seviyeye göre olmalı Kolay olmalı/zor olmamalı Sıkıcı olmamalı/eğlenceli olmalı
Uygulama	Öğrenci	Eksiksiz yapmalı Zamanında yapmalı
	Öğretmen	Kontrol etmeli

Tablo 85 incelendiğinde lise öğrencilerinde ortaya çıkan kategorilerin de ilkokul ve ortaokulla aynı şekilde; “gereklilik”, “miktar”, “tür”, “nitelik” ve “uygulama” olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Bu kademede de ortaokulda olduğu gibi öğrencilerin genel olarak; ödevlerin az olması ya da olmaması, kolay olması, eğlenceli olması, yorucu olmaması, gereksiz/saçma olmaması gerektiği algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ödevlere karşı tutumlarının çok olumlu olmadığını göstermektedir. Ödevlerin nitelikleri ve türleri incelendiğinde lise öğrencilerinin ödev algılarının da öğrenci merkezli anlayışa uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC8: “O günün tekrarı olmalı. Testler verilmeli ve kitap okuma verilmeli.”  
 ELC33: “Eğitici ve geliştirici olmalı. Öğrencinin kapasitesine göre verilmeli. Saçma ve gereksiz olmamalı.” EIC34: “Öğrenciyi yormamalı, yararlı olmalı ve akılda kalıcılık sağlamalı. Uzun olmamalı.” ELC40: “Araştırma ödevleri verilmeli, kitap özet ödevleri verilmeli, ansiklopedi ödevleri verilmeli.”

### 3.1.3.9. Değerlendirme

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin değerlendirmeye yönelik algıları Tablo 86, Tablo 87 ve Tablo 88’de sunulmuştur:

**Tablo 86.** İlkokul Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Ölçüt	Sınavlar	Sınav notlarına göre olmalı Sınavlarda öğrencinin bildiği yerden sorulmalı Sınavlarda her dersten sorulmalı
	Davranışlar	Davranışlara göre olmalı
	Derse Katılım	Derslerdeki duruma göre olmalı
	Performans	Ödevlere göre olmalı Şu ana kadar yapılanlara göre olmalı
Nitelik	Adalet	Değerlendirme iyi yapılmalı Haksızlık yapılmamalı Sınavlarda öğretmen fikir vermemeli

Tablo 86 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin değerlendirme ile ilgili algılarının; “ölçüt” ve “nitelik” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrenciler değerlendirme ölçütü olarak; sınavlara, performansa, davranışlara ve derse katılıma bakılması gerektiğini düşünmektedirler. Değerlendirmede



performansa, dolayısıyla öğrencilerin süreç boyunca ortaya koydukları ürünlere bakılmasının doğru bir algı olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin sınav odaklı değerlendirme algılarının öğrenci merkezli anlayışı yansıtmadığı görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarına bakılarak yapılacak bir değerlendirme algısı da öğrenci merkezli anlayışa uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “Öğretmen öğrencinin yazılılarına bakmalıdır. Öğretmen öğrencilerin o zamana kadar yaptıklarına bakmalıdır.” EİC5: “Öğretmen öğrencilerin bildiği yerden sormalıdır.” EİC7: “Öğretmen değerlendirmede haksızlık yapmamalıdır.” EİC11: “Öğrencilerin değerlendirilmesinde davranışlara bakılmalıdır.”

**Tablo 87.** Ortaokul Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar		
Ölçüt	Sınavlar	<b>Olmalı</b>	Deneme sınavlarına göre olmalı Sınavlar kolay olmalı Sınavlar test olmalı Sınavlarda açık uçlu sorular olmamalı Sözlü sınav olmalı Sözlü sınav olmamalı Yazılı sınav olmalı	
		<b>Olmamalı</b>	Sınav olmamalı	
	Davranışlar		Davranışlara göre olmalı Dürüstlüğe göre olmalı Saygıya göre olmalı	
		<b>Derse Katılım</b>	Atılganlığa göre olmalı Katılıma göre olmalı Dersi dinlemeye göre olmalı	
	<b>Performans</b>		Çalışmaya göre olmalı Ödevlere göre olmalı Performansa göre olmalı	
	<b>Diğer</b>		Değerlendirme olmamalı Zekâya göre olmalı Yeteneklere göre olmalı	
	Nitelik	Adalet	<b>Olumlu</b>	Adaletli olunmalı Hak edene iyi not verilmeli
			<b>Olumsuz</b>	Başarılılara puan eklenmeli Herkese eşit not verilmeli Herkese 100 verilmeli Yaramazlardan puan kırılmalı
		<b>Yüksek Not</b>	Yüksek not verilmeli 85'ten aşağı verilmemeli Zayıf verilmemeli	
		<b>Ödül</b>		Başarılılara aferin denilmeli Başarılılara belge verilmeli Başarılılara ödül verilmeli

Tablo 87 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin değerlendirme ile ilgili algılarının da; “ölçüt” ve “nitelik” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin davranışlara, derse katılıma, zekâya ve yeteneklere göre not verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sınav algılarının oldukça yoğun olduğu da görülmektedir. Öğrencilerin davranışlara göre not verilmesi gerektiğine yönelik algılarının da bu kademedede daha da güçlendiği söylenebilir. Olumsuz öğrenci davranışı bir sınıf yönetimi sorunudur. Disiplin hiçbir zaman değerlendirme ile karıştırılmamalıdır. Tüm eğitimcilerin öncelikli hedefi nasıl davranırlarsa davranırlar tüm öğrencilere adil davranmak olmalıdır. Öğrencilerin; başarılılara puan eklenmesi, herkese eşit not verilmesi, herkese 100 verilmesi, yaramazlardan puan kırılması gibi önerilerinin doğru bir değerlendirme algısını işaret etmediği, “hak” ve “adalet” değerleriyle de bağdaşmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarılılara aferin denilmesi, ödül verilmesi, belge verilmesi gibi önerilerinin değerlendirmenin bir geri bildirim aracı olarak değil, “değer biçme”, “sınıflama”, “sıralama” gibi amaçlara hizmet eden bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Hâlbuki değerlendirme, öğrencileri davranışları yüzünden cezalandırma ya da ödüllendirme aracı olarak değil, öğrencilere kazandırılması gereken kazanımların ne ölçüde kazanıldığına yönelik geri bildirim verme aracı olarak görülmelidir. Tüm bu algılar düşünüldüğünde, ortaokul öğrencilerinin değerlendirme algılarının öğrenci merkezli anlayışa uzak olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC7: “Öğrencilerin dersteki performansları ölçülerek verilmelidir.” EOC9: “Yaramazlık yapanlardan puan kırılmalıdır.” EOC24: “Notları hak edenler kazansın. Sözlü de olmasın sınav da olmasın.” EOC24: “Davranışlarımıza göre not verilmelidir. Her şey adil olmalıdır.”

**Tablo 88.** Lise Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Ölçüt	Sınavlar	<b>Olmalı</b> Sınav notlarına göre olmalı Sınavların etkisi olmalı Quizler yapılmalı
		<b>Olmamalı</b> Sınavların etkisi hiç olmamalı
	Davranışlar	Ders dışı davranışlara göre olmalı Dersteki davranışlara göre olmalı Karaktere göre olmalı Saygıya göre olmalı
		<b>Derse Katılım</b> Derse ilgiye göre olmalı Derse katılıma göre olmalı
		<b>Performans</b> Çabaya göre olmalı Performansa göre olmalı
	<b>Diğer</b>	Defter düzenine göre olmalı Öğrenciler birbiriyle kıyaslanmalı Yeteneklere göre olmalı
	Nitelik	<b>Adalet</b> Adaletli/eşit olmalı Ceza amaçlı verilmemeli Dikkatli karar verilmeli Nesnel davranılmalı
		<b>Yüksek Not</b> Bol bol/yüksek not verilmeli Ek puan verilmeli Merhamet edilmeli, yüksek verilmeli Notlar tamamlanmalı
		<b>Öğrenci Özellikleri</b> Öğrenci tanınmalı Öğrencinin imkânları gözetilmeli Öğrencinin kapasitesi hesaba katılmalı Öğrencinin üzerine gidilmemeli Öğrencinin seviyesine göre soru sorulmalı Öğrenciyle empati kurulmalı

Tablo 88 incelendiğinde lise öğrencilerinin değerlendirme ile ilgili algılarının da; “ölçüt” ve “nitelik” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin değerlendirme algılarının da sınav odaklı olduğu, öğrencilerin davranışlara, derse katılıma, performansa, yeteneklere göre not verilmesi gerektiğini düşündükleri, öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerinin hiçbirinin zikredilmediği görülmektedir. Bu durumda lise öğrencilerinin değerlendirme algılarının da öğrenci merkezli anlayışa uzak olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC13: “Notların çok fazla etkisi olmamalı. Saygılı olmaları göze alınmalı.”

ELC15: “Sınıf içi davranışları, aldığı notlar ve öğretmene karşı davranışları dikkate

*alınmalı.” ELC23: “Öğrencilerin ders içi katılımları göz önünde bulundurulmalı. Terbiye, ahlak, sessizlik göz önünde bulundurulmalı.”*

### 3.1.3.10. Sınıf İçi Kararlar

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin sınıf içi kararlara yönelik algıları Tablo 89, Tablo 90 ve Tablo 91’de sunulmuştur:

**Tablo 89.** İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Kararlara Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Kararların Alınması	Demokratik	Herkesin fikri alınmalı Birlikte karar alınmalı
	Demokratik Olmayan	Öğretmen tarafından alınmalı Başkan tarafından alınmalı Başkan yardımcısı tarafından alınmalı
Kararların Niteliği		Adaletli olmalı İyi/doğru olmalı
Kararların Uygulanması		Yerine getirilmeli

Tablo 89 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin sınıf içi kararlara ilgili algılarının üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “kararların alınması”, “kararların niteliği” ve “kararların uygulanması” kategorileridir. “Kararların alınması” kategorisi ise; “demokratik” ve “demokratik olmayan” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

İlkokul öğrencilerinin kararların nasıl alınacağına yönelik demokratik algılarının yanı sıra demokratik olmayan algılarının da var olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bir kısmının kararların öğretmen tarafından ve başkan tarafından alınması gerektiğini düşünmeleri öğrenci merkezli eğitime uygun bir algı değildir.

Öğrencilerin kategorilerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “Sınıf içi kararlar alınırken herkesin fikri sorulmalıdır.” EİC5: “Sınıf içi kararlar ortak yapılmalıdır.” EİC6: “Sınıf yönetimi öğretmenden sorulur. Sınıf içi kararlar başkan tarafından alınmalıdır.” EİC8: “Sınıf içi kararlar başkan ve başkan yardımcısı tarafından alınmalıdır.”

**Tablo 90.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Kararlara Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
Kararların Alınması	Demokratik	Birlikte alınmalı Oylama yapılmalı Demokrasi ile alınmalı Herkes söz hakkı verilmeli Öğretmen öğrencilerin fikirlerini almalı
	Demokratik Olmayan	Başkan tarafından alınmalı Öğretmen tarafından alınmalı Kura çekerek alınmalı Kural olmamalı Müdür tarafından alınmalı
Kararların Niteliği		Adaletli olmalı Disiplinli olmalı İyi/doğru olmalı Mantıklı olmalı Özgürlükçü olmalı
Kararların Uygulanması		Hep aynı şekilde uygulanmalı Herkes tarafından kararlara uyulmalı Uymayanlara ceza verilmeli

Tablo 90 incelendiğinde ortaokul kademesinde de sınıf içi kararlarla ilgili algıların üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “kararların alınması”, “kararların niteliği” ve “kararların uygulanması” kategorileridir.

Ortaokul öğrencilerinin kararların nasıl alınacağına yönelik olarak hem demokratik hem de demokratik olmayan algılara sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmının kararların “birlikte”, “oylama yapılarak”, “demokrasi ile” ve “herkes söz hakkı verilerek” alınması gerektiğini bir kısmının ise “öğretmen”, “müdür”, “başkan” tarafından ya da “kura çekilerek” alınması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Hiç kural olmamasını isteyen öğrencilerin varlığı da dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin bir kısmının öğrenci merkezli algıya sahip olduklarını bazıların ise öğrenci merkezli algıya sahip olmadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC7: “Bütün kararlar kura çekilerek alınmalıdır.” EOC27: “Sınıf içi kararlar öğretmenin kararı ile alınmalıdır.” EOC35: “Sınıf içi kararlar alınırken herkes tek tek dinlenmeli, herkese söz hakkı verilmelidir.” EOC38: “Sınıf içi kararlar oylarla verilmeli, herkesin görüşüne önem verilmeli ve adaletli olmalıdır.”

**Tablo 91.** Lise Öğrencilerinin Sınıf İçi Kararlara Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler	Kodlar
<b>Kararların Alınması</b>	<b>Demokratik</b> Birlikte alınmalı Öğrencilerin fikri alınmalı Demokrasi ile alınmalı Herkes tarafından onaylanmalı Her görüşe saygı duyulmalı Çoğunluğa göre alınmalı Zorla alınmamalı
	<b>Demokratik Olmayan</b> Öğretmen tarafından alınmalı Öğretmen kontrolünde olmalı Başkan tarafından alınmalı Çoğunluğa göre olmamalı Kızlar tarafından alınmalı Ortak karar alınmaz
<b>Kararların Niteliği</b>	Adaletli olmalı Çözüm odaklı olmalı Okula uygun olmalı
<b>Kararların Uygulanması</b>	Kararlara uyulmalı Kararlar sınıfta kalmalı Kararların uygulamasında devamlılık olmalı Uygulamada öğrencilerin üstüne gidilmemeli Sıkıyönetim olmalı

Tablo 91 incelendiğinde lise kademesinde de sınıf içi kararlarla ilgili algıların üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “kararların alınması”, “kararların niteliği” ve “kararların uygulanması” kategorileridir.

Lise öğrencilerinin kararların nasıl alınması gerektiğine yönelik algıları da ortaokul kademesine oldukça benzerdir. Kararlara katılım konusunda ortaokul ve lisedeki algının ilkokula kıyasla kısmen de olsa daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmının kararların “birlikte”, “çoğunluğa göre”, “demokrasi” ile alınması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bunun öğrenci merkezli bir algı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmının ise “öğretmen”, “başkan” tarafından alınması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Kararların “kızlar” tarafından alınmasını uygun gören, ortak karar alınamayacağını düşünen öğrencilerin olması da dikkat çekici olup öğrenci merkezli anlayışa uygun değildir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC4: “Kararlar öğretmen tarafından alınır ve sınıf yönetimi öğretmen tarafından sağlanır.” ELC10: “Bana göre bizim sınıfta birlikte karar alınmaz. Çünkü saygılı davranışlar sergilenmiyor.” ELC29: “Sınıf içi kararlar birlikte

*alınmalı, verilecek kararlara uyum sağlanmalı.” ELC38: “Karar alınırken öğretmen öğrenciye fikrini sormalı. Ortak karar alınmalı.”*

### 3.1.3.11. Öğrenciler Arası İlişkiler

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrenciler arası ilişkilere yönelik algıları Tablo 92, Tablo 93 ve Tablo 94’te sunulmuştur:

**Tablo 92.** İlkokul Öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkilere Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
İyi Muamele	Alay etme olmamalı
	Bağırma olmamalı
	Dövme, vurma olmamalı
	Kavga edilmemeli
	Küfredilmemeli
Rahatsız etme olmamalı	
Sevgi-Samimiyet	Eğlenceli vakit geçirilmeli/oynanmalı
İlgi-Yardım	Birbirini destekleme olmalı
	Yardımlaşma olmalı
	Kitap değiştirme olmalı
	İlgili/anlayışlı/hoşgörü olmalı
Saygı	Çantalar karıştırılmamalı
	Eşyalara izinsiz dokunulmamalı
	Problemler konuşarak çözülmeli
Adalet	Haksız yere suçlama olmamalı

Tablo 92 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin öğrenciler arası ilişkilere yönelik algılarının beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “iyi muamele”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım”, “saygı” ve “adalet” kategorileridir.

İlkokul öğrencilerinin akran ilişkilerine dair algılarının oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Özellikle “iyi muamele” kategorisindeki kod sayısının fazlalığı dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrencilerin bu algılarının gelişimleri açısından ve eğitim anlayışları açısından olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİH2: *“Eski sınıftaki kişiler hem bana küfür edip hem de vuruyorlardı. Yeni sınıfta bana hiç böyle şeyler yapmıyorlar.”* EİC8: *“Herkes birbirine yardım etmeli, kimse kimseyi haksız yere suçlamamalı.”*

**Tablo 93.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkilere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
İyi Muamele		İtilmemeli Kötü söz söylenmemeli Kavga edilmemeli Sataşılmamalı
		Bolca vakit geçirilmeli/oyunmalı, gezilmeli
Sevgi-Samimiyet	Yakın İlişki	Espri yapılmalı Samimi olunmalı Sevgi gösterilmeli
	Uzak İlişki	Kimse kimseyi sevmek zorunda değil Şakalaşma olmamalı
İlgi-Yardım		İlgi/anlayış/hoşgörü gösterilmeli Birbirini destekleme olmalı
		Paylaşma olmalı Yardımlaşma olmalı
Saygı		Düşüncelere saygı gösterilmeli Eşyalara izinsiz dokunulmamalı
		Saygı gösterilmeli Kibar, nazik olunmalı
Adalet		Ayrımcılık yapılmamalı Hak yenilmemeli

Tablo 93 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öğrenciler arası ilişkilere yönelik algılarının da; “iyi muamele”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım”, “saygı” ve “adalet” şeklindeki beş kategori altında toplandığı ancak ilkokuldan farklı olarak “samimiyet” kategorisinin “yakın ilişki” ve “uzak ilişki” olmak üzere iki alt kategoriden oluştuğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkilerine dair algılarının genel olarak olumlu olduğu, ancak “sevgi-samimiyet” kategorisi içinde yer alan “kimse kimseyi sevmek zorunda değil” algısının koşulsuz sevgi anlayışına uygun olmadığı söylenebilir. Bu durumda ilkokul kademesindeki akran ilişkileri algısının ortaokul kademesine göre daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOH6: “Bu okulda bana en çok da arkadaşlarım destek oldu. En çok da onlar sayesinde okula bağlandım.” EOH9: “Bu okulda yeni arkadaşlar edindim. Hepsi de çok saygılı, hoşgörülü ve kibar.” EOC6: “Öğrenciler birbirine iyi davranmalı, kavga etmemeli ve kötü sözcükler kullanmamalı.”



**Tablo 94.** Lise Öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkilere Yönelik Algıları

Kategoriler/Alt Kategoriler		Kodlar
<b>İyi Muamele</b>		Dalga geçilmemeli
		El kol hareketi yapılmamalı
		Kaba davranılmamalı
		Kavga edilmemeli
		Kırıcı söz söylenmemeli
		Kötü söz-küfür kullanılmamalı
		Küçük düşürülmemeli
		Laf dalaşına girilmemeli
		Sataşılmamalı
		Tartışılmamalı
<b>Sevgi-Samimiyet</b>	<b>Yakın</b>	Birlik/bütün olunmalı
		İyi iletişim kurulmalı
	<b>Uzak</b>	Samimi/sıcakkanlı olunmalı
		Sevgi gösterilmeli
		Sohbet edilmeli/dertleşilmeli
		Uyum sağlanmalı
<b>İlgi-Yardım</b>		Birbirlerini sevmeyenler ayrılmalı
		Kötü çocuklardan uzak durulmalı
		İlgi/anlayış/hoşgörü olmalı
		Bencil olunmamalı
		Birbirini düşünme olmalı
		Dinlemeye önem verilmeli
<b>Saygı</b>	<b>Olumlu</b>	Paylaşma olmalı
	<b>Olumsuz</b>	Yardımlaşma olmalı
		Saygı gösterilmeli
<b>Dürüstlük</b>		Herkes aynı düşüncede olmalı
		Dürüstlük olmalı
<b>Tevazu</b>		Egolu olunmamalı
		Gereksiz öz güven sahibi olunmamalı
		Kendini beğenme olmamalı
		Küçük görme olmamalı

Tablo 94 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenciler arası ilişkilere yönelik algılarının; “iyi muamele”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım”, “saygı” ve “dürüstlük” ve “tevazu” şeklindeki altı kategori altında toplandığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde bulunan “adalet” kategorisi yerine bu kademedeki “dürüstlük” ve “mütevazılık” kategorileri yer almıştır.

Lise öğrencilerinin akran ilişkilerine dair algılarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Ancak ortaokulla benzer şekilde bu kademedeki de “birbirini sevmeyenler ayrılmalı”, “kötü çocuklardan uzak durulmalı” şeklindeki koşullu sevgi algısının varlığı dikkat çekici olup olumsuz bir algıya işaret etmektedir. Bu kademedeki dürüstlük ve tevazu değerlerine daha fazla önem verildiği görülmektedir. İnsanlarla büyülenmeden ve kibre kapılmadan olumlu ilişkiler geliştirmek toplumsal hayatın devamı açısından oldukça önemli bir unsurdur. Bu bağlamda

gençlerin tevazu değerini önemsemeleri akran ilişkileri açısından olumlu bir gelişim olarak kabul edilmektedir.

Öğrencilerin kategorilere dair görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELH8: “Burada hiç kimse küfredmiyor. Herkes herkesle anlaşabiliyor. Herkes birbirine çok saygılı.” ELH9: “Kimse kimseyle dalga geçmiyor ve kimse kimseyi küçük görmüyor burada.” ELC1: “Öğrenciler birbirleriyle yardımlaşmalı, birbirlerine anlayışlı ve saygılı olmalı.”

### 3.1.3.12. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrenci-öğretmen ilişkilerine yönelik algıları Tablo 95, Tablo 96 ve Tablo 97’de sunulmuştur:

**Tablo 95.** İlkokul Öğrencilerinin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Adaletli Davranma</b>	Öğretmen ayrımcılık yapmamalı
	Öğretmen bağırmmalı
	Öğretmen ceza vermemeli
<b>İyi Muamele</b>	Öğretmen iyi davranmalı
	Öğretmen öğrencilere zarar vermemeli
	Öğretmen sürekli uyarmamalı
<b>Saygı</b>	Saygı gösterilmeli
	Bağlar güçlü olmalı
<b>Sevgi-Samimiyet</b>	İyi anlaşılır
	Sevgi gösterilmeli
	Dinlemeye önem verilmeli
<b>İlgi-Yardım</b>	Öğretmen dışarıda da ilgi göstermeli
	Öğretmen hoşgörü göstermeli
	Öğretmen öğrencilerle ilgilenmeli
	Konuları tartışır
<b>Güven</b>	Dürüst olunmalı

Tablo 95 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin öğrenci-öğretmen arası ilişkilere yönelik algılarının altı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “adaletli davranma”, “iyi muamele”, “saygı”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım” ve “güven” kategorileridir.

İlkokul öğrencilerinin öğretmenle olan ilişkilerle ilgili algılarının; iyi muamele görme, sevgi-samimiyet ile ilgi-yardım boyutunda yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EİC1: “Öğretmen öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırmamalıdır. Öğrencileri sevmeli ve onlara bağırmasıdır.” EİC6: “Öğretmen çocuklara zarar vermemelidir. İyi anlaşmalı ve birbirlerine saygı duymalıdır.” EİH1: “Ders sıkıcı, öğretmen bir şeyler anlatıyor. Arkadaşlarım da benim gibi mutsuz. Teneffüste öğretmenlerden birinin uyarı içeren sesi dalgaları yankılanıyor. Herkesin kulağını tıkayısı geliyor. Bazen de öğretmen kovalıyormuş gibi hem endişe, hem korku duyarak hızlı hızlı yürüyorum.”

**Tablo 96.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Adaletli Davranma</b>	Öğretmen adaletli davranmalı Öğretmen ayrımcılık yapmamalı Öğretmen eşit davranmalı Öğretmen zekâya göre davranmamalı
<b>İyi Muamele</b>	Öğretmen bağırması Öğretmen dalga geçmemeli Öğretmen eleştirmemeli Öğretmen hakaret etmemeli Öğretmen kızmamalı Öğretmen kötü davranmamalı Öğretmen sakin davranmalı Öğretmen şiddete başvurmamalı
<b>Saygı</b>	Nazik/kibar davranılmalı Saygı gösterilmeli
<b>Sevgi-Samimiyet</b>	Arkadaş gibi olunmalı Bağlar kuvvetli olmalı Güler yüzlü/esprili olunmalı Güzel sözler söylenmeli Sıcakkanlı/samimi/yakın olunmalı Sıkı fıkı olunmalı Sevgi dolu olunmalı Küslmemeli Muhabbet edilmeli Öğrenci göze girmeye çalışmamalı
<b>İlgi-Yardım</b>	Öğretmen öğrencilere yardım etmeli Öğretmen öğrencilere değer vermeli Öğretmen öğrencilere anlayış/hoşgörü göstermeli Öğretmen öğrencileri dinlemeli Öğretmen öğrencilerin hayallerini desteklemeli Öğretmen öğrencilerin sıkıntılarını paylaşmalı

Tablo 96 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öğrenci-öğretmen arası ilişkilere yönelik algılarının beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “adaletli davranma”, “iyi muamele”, “saygı”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım” kategorileridir. “Güven” kategorisinin ise bu kademe oluşmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğretmenle olan ilişkilerle ilgili algılarının da en çok iyi muamele, sevgi-samimiyet ve ilgi-yardım boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu durum ise eğitim ortamlarında nitelikli bir eğitim için sevgi ve bunun sonucu oluşan iyi muamelenin ve ilginin önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

EOC6: “Öğretmen ve öğrenciler arasında sevgi, saygı ve anlayış olmalıdır.”

EOC23: “Öğretmen öğrencilere sıcakkanlı davranmalı.” EOC29: “Birbirlerine anlayış, saygı göstermeleri gerekir. Birbirlerini sevmeleri gerekir.”

**Tablo 97.** Lise Öğrencilerinin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerine Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar
<b>Adaletli Davranma</b>	Öğretmen adaletli davranmalı Öğretmen ayırım yapmamalı Öğretmen eşit davranmalı
<b>İyi Muamele</b>	Öğretmen aşağılamamalı Öğretmen azarlamamalı Öğretmen bağırmmalı Öğretmen küçük düşürmemeli Öğretmen rencide etmemeli Öğretmen sert davranmamalı
<b>Saygı</b>	Saygılı olunmalı
<b>Mesafeli</b>	Arkadaş gibi olunmamalı Ciddi olunmalı Çok yakın olunmamalı Mesafeli olunmalı/samimi olunmamalı Yılışık olunmamalı
<b>Sevgi-Samimiyet</b>	Abla, abi gibi olunmalı Arkadaş gibi olunmalı Bağlar kuvvetli olmalı Göz göze gelinmeli Güler yüzlü, neşeli, esprili olunmalı <b>Yakın</b> İçten davranılmalı İyi iletişim kurulmalı Samimi/sevecen/ cana yakın olunmalı Sevgi ile yaklaşılmalı Sırdaş olunmalı Uyum içinde olunmalı
<b>İlgi-Yardım</b>	Öğretmen öğrenciler için endişelenmeli Öğretmen öğrencilere doğru yolu göstermeli Öğretmen öğrenci düşüncelerine önem vermeli Öğretmen öğrencilerin hayallerini teşvik etmeli Öğretmen öğrencilerin sıkıntılarıyla ilgilenmeli Öğretmen sabırlı olmalı Öğretmen şefkatli olmalı Öğretmen yardımsever olmalı
<b>Güven</b>	Dürüstlük olmalı Güven olmalı Yalan söyleme olmamalı

Tablo 97 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenci-öğretmen arası ilişkilere yönelik algılarının altı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “adaletli davranma”, “iyi muamele”, “saygı”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım” ve “güven” kategorileridir.

Ortaokul kademesinde ortaya çıkmayan “güven” kategorisinin bu kademe yeniden ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bir durum olabilir. Lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Ancak “samimiyet” kategorisi altında diğer kademelerde ortaya çıkmayan “mesafeli” alt kategorisinin oluştuğu görülmektedir. Lise öğrencilerinden bazılarının öğretmenleri ile “arkadaş gibi olmak” ve “çok yakın olmak” istemedikleri, daha ciddi ve mesafeli bir ilişkiyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum lise öğrencilerinin yaş özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

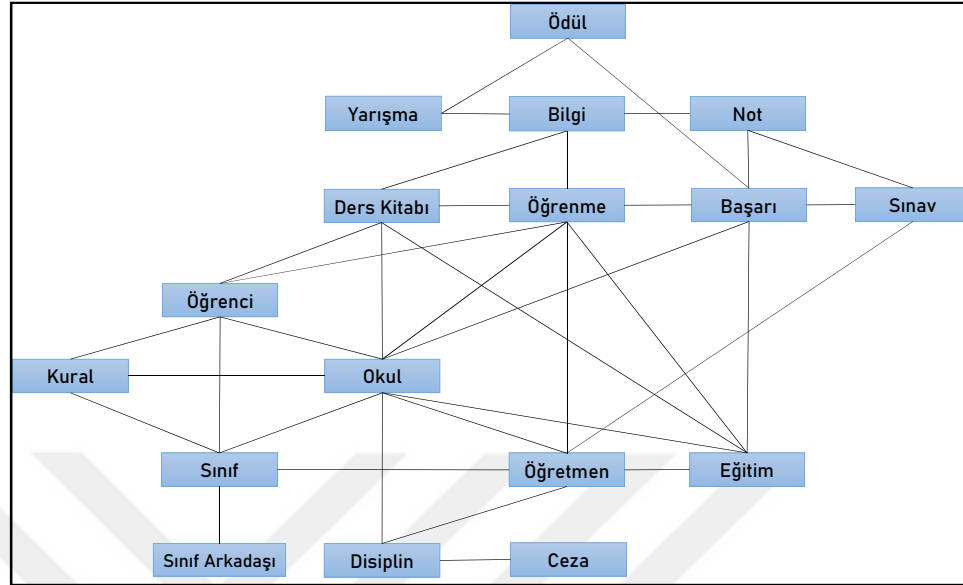
Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ELC8: “*Öğretmen ve öğrenciler birbirlerine karşı saygılı olmalılar. Öğretmen öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalı.*” ELC11: “*Öğretmen ve öğrenciler fazla samimi olmamalılar.*” ELC14: “*Öğretmen ve öğrenciler gerektiğinde arkadaş gibi olmalılar. Samimi olmalılar ve birbirlerini dinlemeliler. Birbirlerine saygılı olmalılar.*”

### 3.1.3.13. Eğitim Kavramları Arası İlişkiler

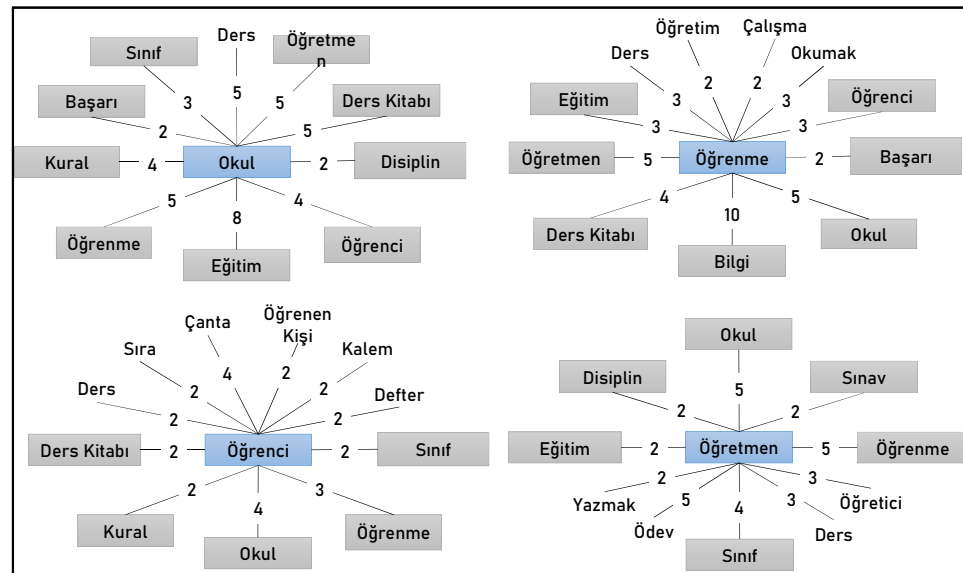
Eğitimle ilgili kavramların birbirleriyle ilişkisine dair bulgular; ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı sunulmuştur. Her bir kademe için öncelikle anahtar kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren genel bir kavram ağına yer verilmiştir. Daha sonra ise her bir anahtar kavramın ilişkili olduğu kavramları (anahtar kavramlar ve öğrenciler tarafından oluşturulan kavramlar) frekansları ile birlikte gösteren kavram ağları sunulmuş ve her bir anahtar kavrama dair yorumlamalara yer verilmiştir.

Şekil 30, Şekil 31, Şekil 32, Şekil 33 ve Şekil 34’de ilkökul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 30. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 30 incelendiğinde 18 anahtar kavramdan birinin (yorumlama) diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitim kavramlarına hâkim olduklarını gösterir niteliktedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Bu kavramı “öğrenme” kavramının takip ettiği görülmektedir. “Ceza” ve “sınıf arkadaşı” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.



Şekil 31. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 31 incelendiğinde “okul” kavramı ile ilişkili yoğun bir kavram grubunun yer aldığı görülmekte ve bu durumun öğrencilerin eğitim algılarında “okul” kavramının baskın olduğu anlamına geldiği düşünülmektedir. Okul ile ilgili kavram ağı incelendiğinde bu kavramın en çok “eğitim” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kavramdan sonra frekansı en yüksek kelimeler; “ders”, “ders kitabı”, “öğretmen” ve “öğrenme” olmuştur. “Öğretmen” kavramının “öğrenci” kavramından daha fazla zikredilmiş olması ilgi çekicidir. Bu durum öğretmen merkezli algıya işaret etmektedir.

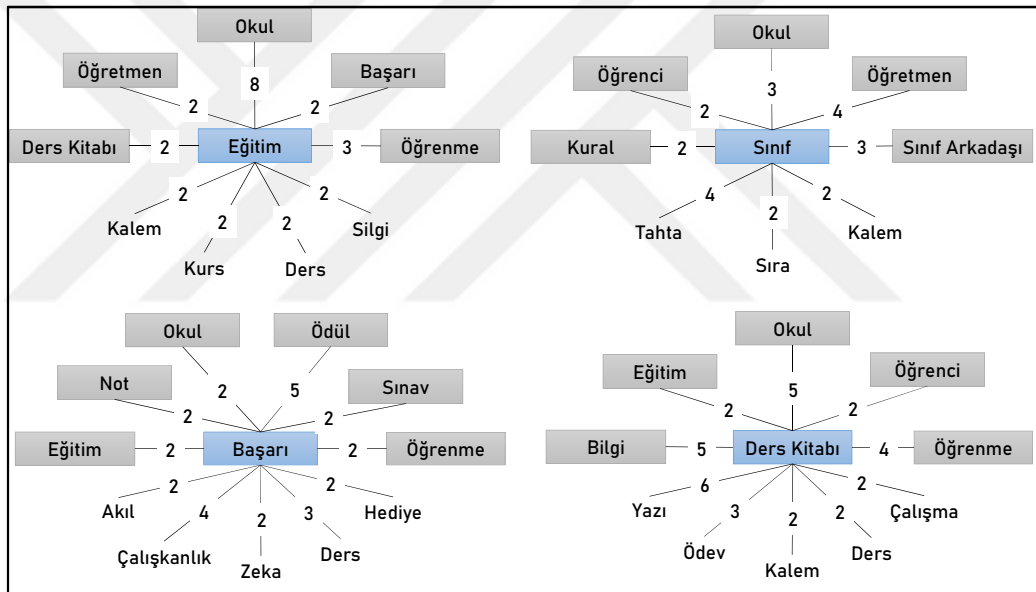
“Okul” kavramının ders kitabı ile bu kadar fazla ilişkilendirilmiş olması da çarpıcıdır. Bu durum öğrencilerin daha çok geleneksel eğitim algısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler kendi eğitim hayatlarında ders kitabı ile yoğunluklu ya da tek öğretim materyali olarak ilişki içinde olduklarından böyle bir algıya sahip olmaları doğaldır.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından daha fazla yer aldığı görülmektedir. Öğrenci merkezli algıya sahip olan öğrenciler için “öğrenme” kavramı ile ilişkili kavramlar arasında “öğrenci” kavramının “öğretmen” ya da “ders kitabı” kavramlarından daha önce gelmesi beklenirdi.

“Öğretmen” kavramı için verilen cevaplara bakıldığında yine “öğrenme” kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. “Öğrenme” kavramının öğrenci ile değil de öğretmen ile ilişkilendirilmiş olması öğretmen merkezli anlayışa işaret etmektedir. Öğretmen kavramı ile ilişkisi kurulan diğer bir kavram “disiplin” kavramıdır. Öğrenci merkezli eğitimde esnek sınıf yönetimi hakimken, öğretmen merkezli sınıflarda öğretmen mutlak kontrol yetkisine sahiptir. Bu anlamda “öğretmen-disiplin” ilişkisinin de öğretmen merkezli algıya işaret ettiği düşünülmektedir. “Öğretmen” ile ilişkisi kurulan diğer bir kavram “öğretici” kavramıdır. Öğretmen merkezli anlayışa göre “öğretici” konumunda olan öğretmen, öğrenci merkezli anlayışta öğrencinin öğrenmelerini “destekleyici”, “kolaylaştırıcı” ve “yönlendirici” kişidir. Bu bağlamda “öğretici” kavramının da öğretmen merkezli bir algıya işaret ettiği söylenebilir. Yine ilişkili kavramlarda “etkinlik”, “proje”, “deney”, “rol

oynama” gibi kavramların değil de “yazma”, “sınav”, “ödev” gibi kavramlarının ortaya çıkması da geleneksel anlayışa işaret eder niteliktedir.

“Öğrenci” kavramı için; “kitap”, “sıra”, “çanta”, “kalem”, “defter”, “sınıf” ve “okul” gibi somut kavramlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaş grubu ile bağlantılı olabilir. Öğrencilerin “eğitim” ile ilgili sadece “öğrenme” kavramını kullandıkları, öğrenci merkezli anlayışta yer alması beklenen öğrenci davranışlarından; “yorumlama”, “araştırma”, “sorgulama”, “tartışma”, “fikirleri savunma” gibi kavramlara ise yer vermedikleri görülmektedir. Bu durum da öğrenci merkezli algının oluşmadığını gösterir niteliktedir.



Şekil 32. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 32’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; yine “ders kitabı” ve “öğretmen” kelimelerinin kavram ağında yer aldığı, ancak bu sefer “öğrenci” kavramına hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu durum da yine öğretmen merkezli bir algıya işaret etmektedir.

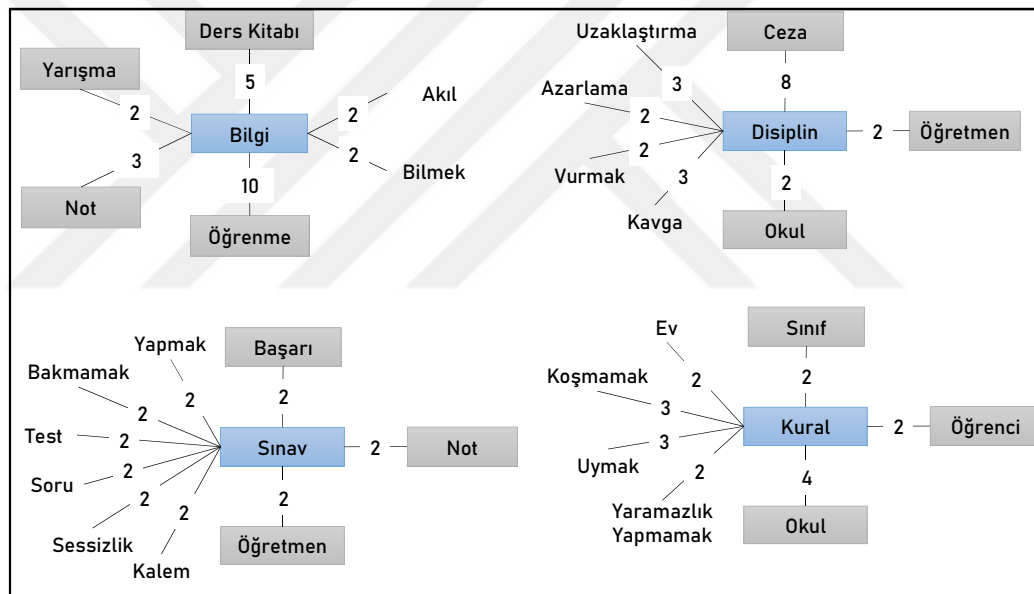
“Sınıf” kavramı için; en çok kullanılan kavramlardan biri “öğretmen” kavramıdır. Bu durum yine öğretmen merkezli anlayışla uyuşan bir algıdır. “Sınıf” kavramı için; en çok kullanılan diğer kavram ise “tahta” kavramıdır. Gerekli ve



önemli olduğu kabul edilmekle birlikte tahtanın tek/en yoğun öğretim materyali olarak kullanımının öğrenci merkezli anlayış ile uyuşmadığı söylenebilir.

“Başarı” kavramı için verilen cevaplar incelendiğinde; başarı ile ilgili çaba değil “akıl” ve “zekâ” vurgusu, başarının karşılığı olarak dışsal motivasyon kaynağı olan “hediye” ve “ödül” beklentisi, “sınav” ve “not”lara bağlı başarı algısı göze çarpmaktadır. Bu durumda öğrencilerin “başarı” algısının da öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile bağdaşmadığı söylenebilir.

“Ders kitabı” kavramının “öğrenme” ve “bilgi” kavramları ile ilişkilendirilmesi de ders kitabına yüklenen anlamı destekler niteliktedir.

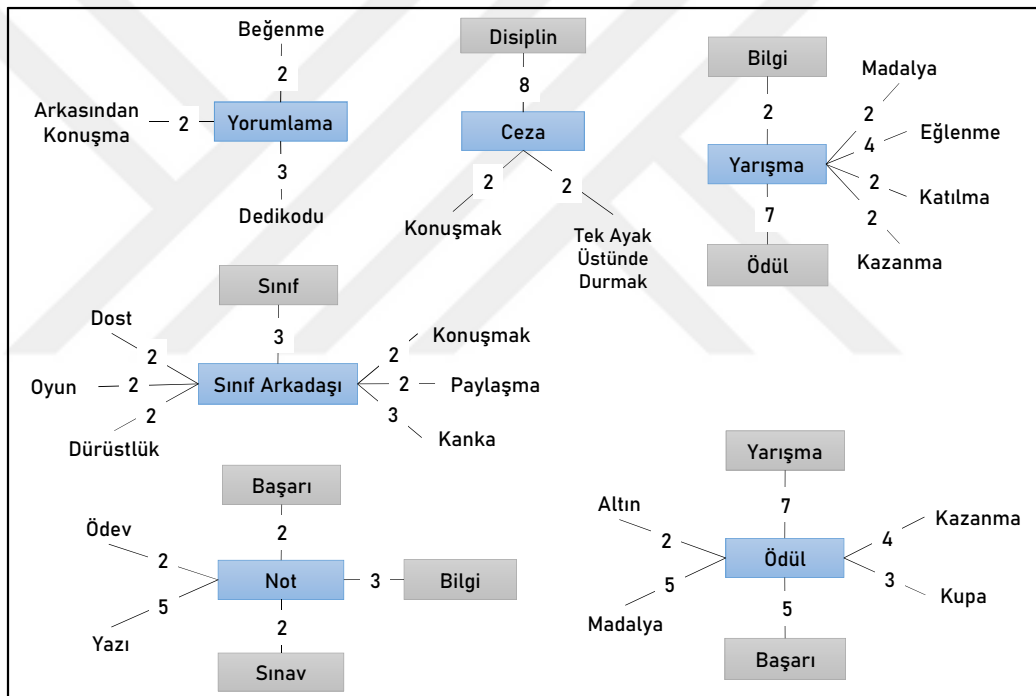


Şekil 33. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 33'te öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde; bilginin kaynağının “ders kitabı” olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ders kitabını bilgi kaynağı olarak görmelerinin de öğrenci merkezli bir algı olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin bilginin kaynağı olarak “öğretmen” değil de “ders kitabı” cevabını vermeleri öğretmenlerin de kitaba bağlı/bağımlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin bilginin ölçütü olarak “not” ve “yarışma” kavramlarını düşündükleri ve bunun da geleneksel eğitim anlayışı ile örtüştüğü söylenebilir.

Öğrencilerin “kural” algılarında sıkıntı olmadığı, “sınav” kavramı için verdikleri “test” cevabının ise geleneksel değerlendirme yöntemlerine vurgu yapmakta olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “disiplin” algılarının öğretmen/otorite merkezli olduğu göze çarpmaktadır. Disiplinde ana yöntem olarak “ceza” kavramının algılanması; “ceza” yöntemleri olarak da “uzaklaştırma”, “vurma” ve “azarlama” gibi eylemlerin algılanması problemlili bir algıdır. Bu durum öğrencilerin okullarda bu şekilde muamele görmekte olabilecekleri fikrini akla getirmektedir.



Şekil 34. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

Şekil 34 incelendiğinde öğrencilerin “ödül” kavramına dair “kupa”, “madalya” ve “altın” gibi somut algılarının olduğu, “yarışma” kavramını da genel olarak olumlu algıladıkları görülmektedir.

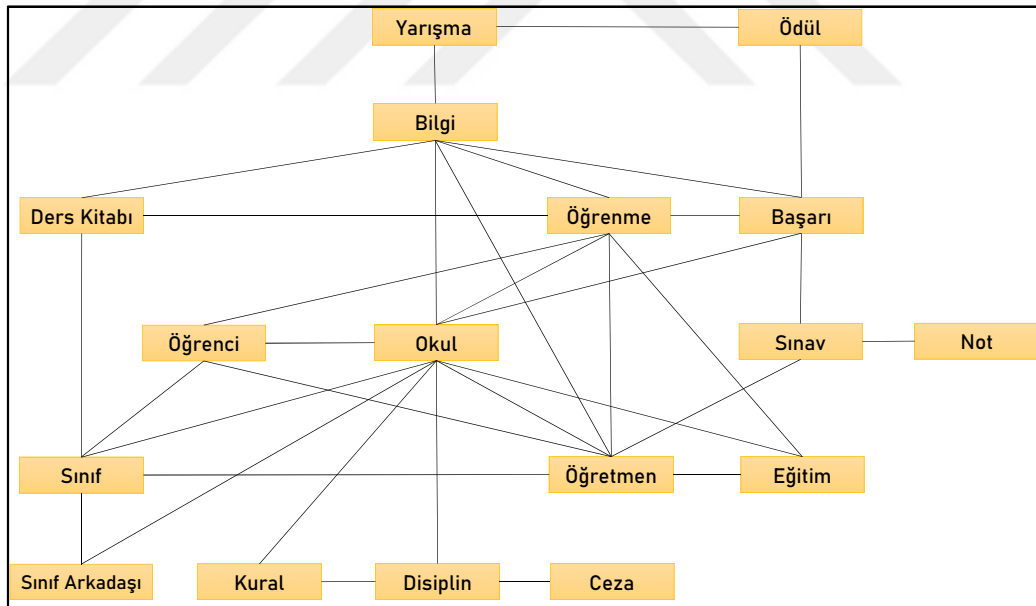
Öğrencilerin notların verilmesinin yani değerlendirmenin sınav yolu ile olması gerektiği, notların başarının ve bilginin bir göstergesi olduğu algısına sahip oldukları, ayrıca “not” kavramını “not tutmak/yazmak” olarak da algıladıkları görülmektedir. Ayrıca “ceza” kavramı ile “disiplin” ve “tek ayak üzerinde durmak”

kavramlarının ilişkilendirilmiş olduğu göze çarpmaktadır. Bu iki algının da öğrenci merkezli eğitim algısından uzak olduğu söylenebilir.

“Sınıf arkadaşı” kavramını ile ilişkili kavramlar; “konuşmak”, “dost”, “kanka” gibi olumlu kavramlardır. Ancak bu kavramların öğrenci ilişkilerinin akademik yani öğrenme ortaklığı boyutuna değil sosyal ilişki boyutuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Yorumlama” kavramının hiçbir anahtar kavramla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin bu kavramı “bilgiyi yorumlama” şeklinde düşünmedikleri, ayrıca bu kavramla ilişkili olarak “dedikodu” ve “arkasından konuşma” gibi olumsuz kavramlar ürettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaş grubundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

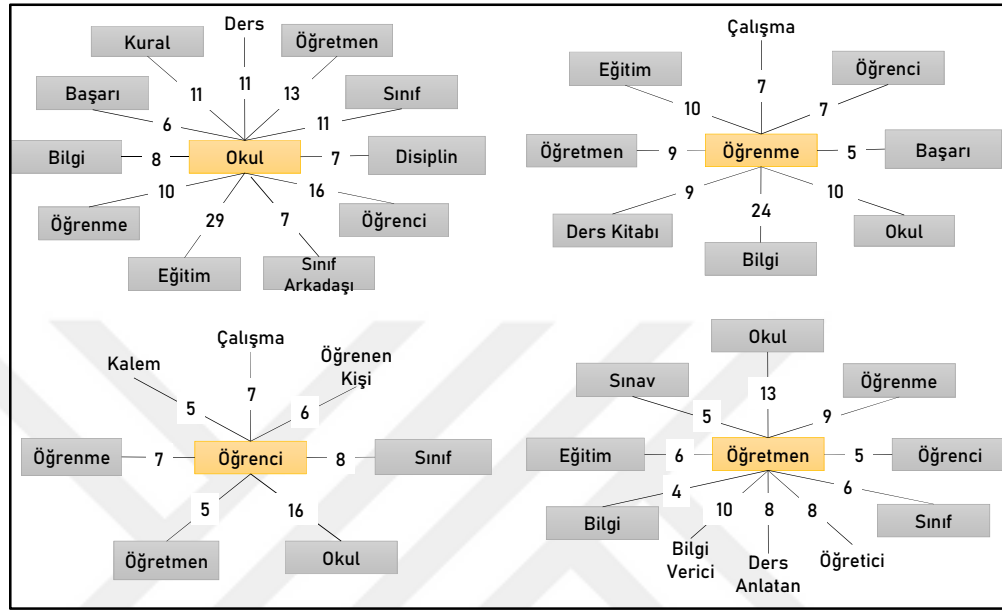
Şekil 35, Şekil 36, Şekil 37, Şekil 38 ve Şekil 39’da ortaokul kademesine ait kavram ağları ve kavram ağlarına ait yorumlamalar yer almaktadır.



Şekil 35. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 35 incelendiğinde ortaokul kademesinde de 18 anahtar kavramdan birinin (yorumlama) ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Bu kavramı “öğrenme” ve

“öğretmen” kavramlarının takip ettiği görülmektedir. “Ceza” ve “not” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.

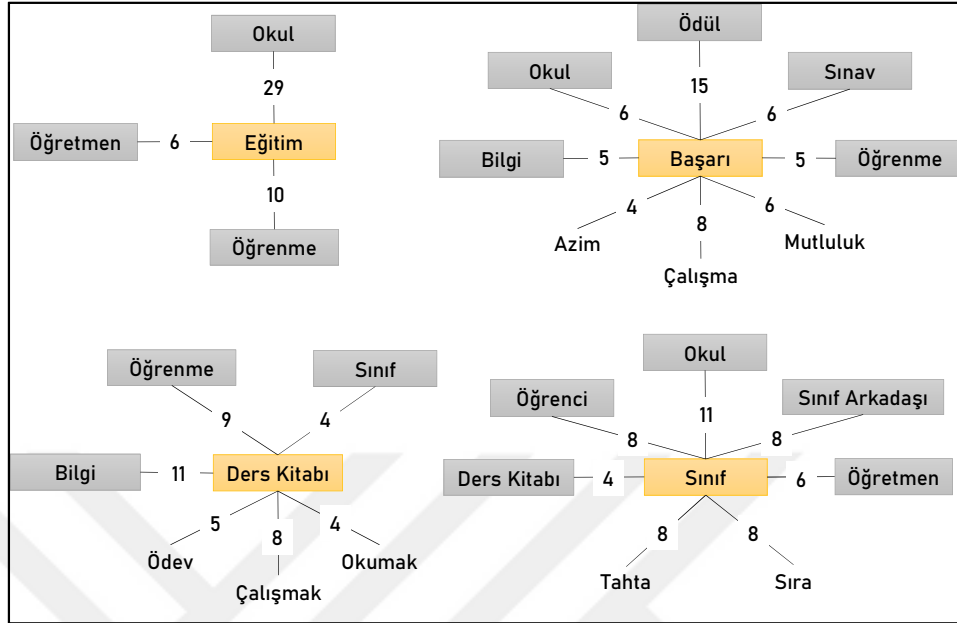


Şekil 36. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 36 incelendiğinde “okul” kavramı ile 10 anahtar kavramın ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum ilkökulda olduğu gibi ortaokul öğrencilerinin eğitim algılarında da “okul” kavramının en önemli yere sahip olduğunu göstermektedir.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; ilkökulda olduğu gibi “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğretmen merkezli bir anlayışa işaret etmektedir.

“Öğretmen” ve “öğrenci” kavramları için verilen cevaplara bakıldığında yine “öğretmen” kavramının ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencinin dört anahtar kavramla öğretmenin ise yedi anahtar kavramla ilişkilendirildiği görülmektedir. “Bilgi” ve “eğitim” kavramları öğrenci ile ilişkilendirilmemiş ancak öğretmenle ilişkilendirilmiştir. Öğretmen “bilgi”nin kaynağı olarak görülmektedir. Öğretmenin görev tanımlaması da; “bilgi verici” “ders anlatan” “öğretici” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ilkökul kademesinde olduğu gibi ortaokul kademesinde de hala öğretmen merkezli bir algıya sahip oldukları söylenebilir.



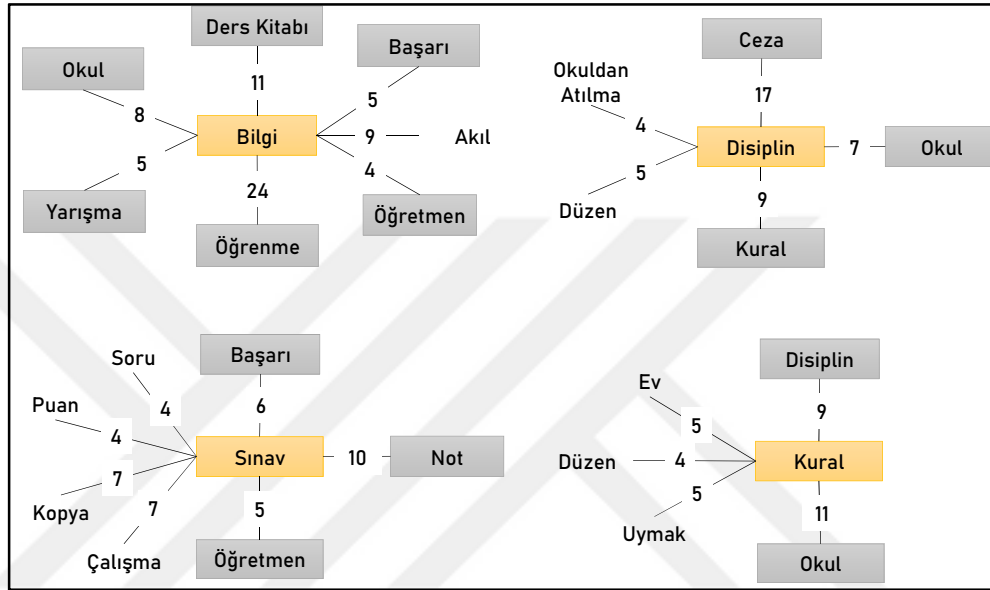
Şekil 37. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 37’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; yine “öğretmen” kelimesinin kavram ağına yer aldığı, ancak “öğrenci” kavramına yer verilmediği görülmektedir. Bu durum da yine öğretmen merkezli bir algıya işaret etmektedir.

“Başarı” kavramı için ilkököl kademesinde “akıl” ve “zekâ” vurgusu hâkimken ortaoköl kademesinde “azim”, “çalışma” vurgusu hâkimdir. Bu durumun öğrencilerin eğitim algısı açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu kademe de hala başarının karşılığı olarak “ödül” beklentisi göze çarpmaktadır. Öğrencilerin bu kademe de hala başarının ölçütünü “sınav” olarak algıladıkları göze çarpmaktadır.

“Sınıf” kavramı için en çok kullanılan kavram “okul” kavramıdır. İlkoköl kademesinin aksine ortaoköl kademesinde “öğrenci” ve “sınıf” arkadaşları kavramları “öğretmen” kavramından daha fazla frekansa sahiptir. Bu durum sınıfın merkezinde öğretmenin yer alması durumunun biraz değiştiğini gösterir niteliktedir. “Sınıf” kavramı için en çok kullanılan diğer kavramlar ise “tahta” ve “sıra” kavramlarıdır. Ders kitabı da ortaya çıkan kavramlar arasında göze çarpmaktadır. Bu kavramların kullanımı geleneksel-öğretmen merkezli sınıf düzenine işaret etmektedir.

“Ders kitabı” kavramı bu kademede de yine en çok “bilgi” ve “öğrenme” kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Kavramın “çalışmak”, “okumak”, “ödev” kavramları ile ilişkisi de eğitim sistemimizde ders kitabına atfedilen değer göstergesidir.

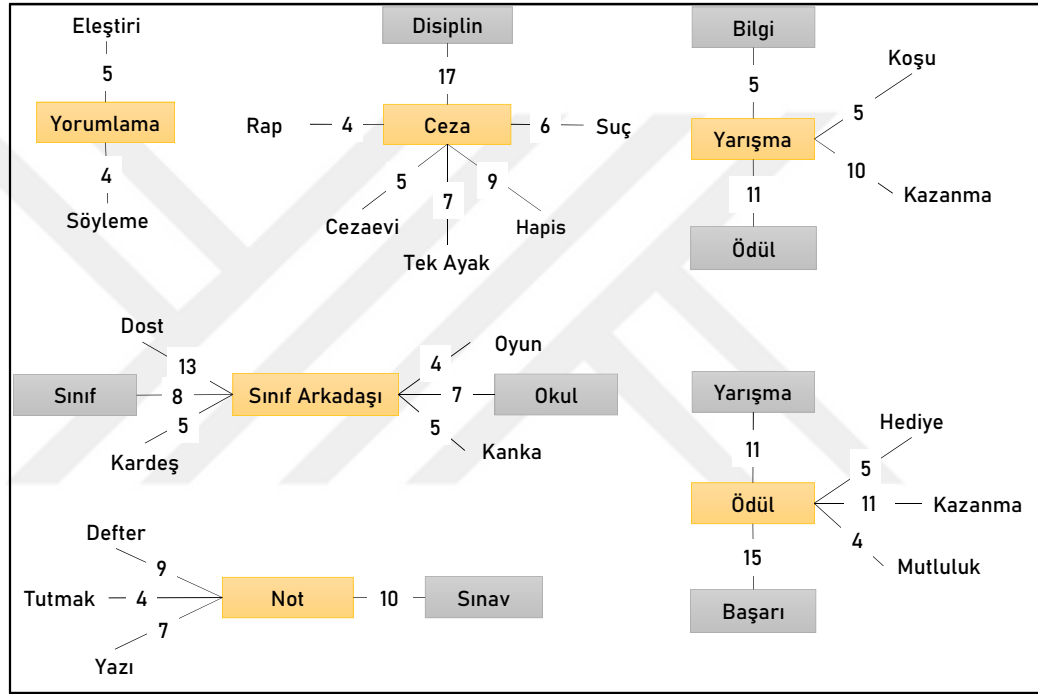


Şekil 38. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 38’de öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde; en yoğun cevabın “öğrenme” olduğu, bunu “ders kitabı” kavramının takip ettiği görülmektedir. Bu durum ders kitabının bilginin kaynağı olarak düşünüldüğünü göstermektedir. “Okul” ve “öğretmen” kavramlarının bilgi ile ilişkisinin kurulması da öğretmen merkezli bir anlayışa işaret etmektedir.

Öğrencilerin “kural” algılarında sıkıntı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin “disiplin” kavramı için ürettikleri “kural” ve “düzen” kavramları eğitim algıları açısından olumlu olup bu durumun ilkökul kademesine göre olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak ilkökul kademesinde olduğu gibi bu kademede de en çok ilişki “ceza” kavramı ile kurulmuştur. Buna ek olarak “okuldan atılma” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin “disiplin”, dolayısıyla “eğitim” algılarının öğrenci merkezli eğitim algısına uzak olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğrencilerin “sınav” kavramı için verdikleri cevaplar arasında “kopya” kavramının yer aldığı görülmektedir. Kopya eğitim sistemimizde ciddi bir problem olup “kopya” kavramının öğrencilerin eğitim algılarında yer alması olumsuz bir durumdur. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiği görüşünü benimseyen öğrenci merkezli anlayışa uzaktır.



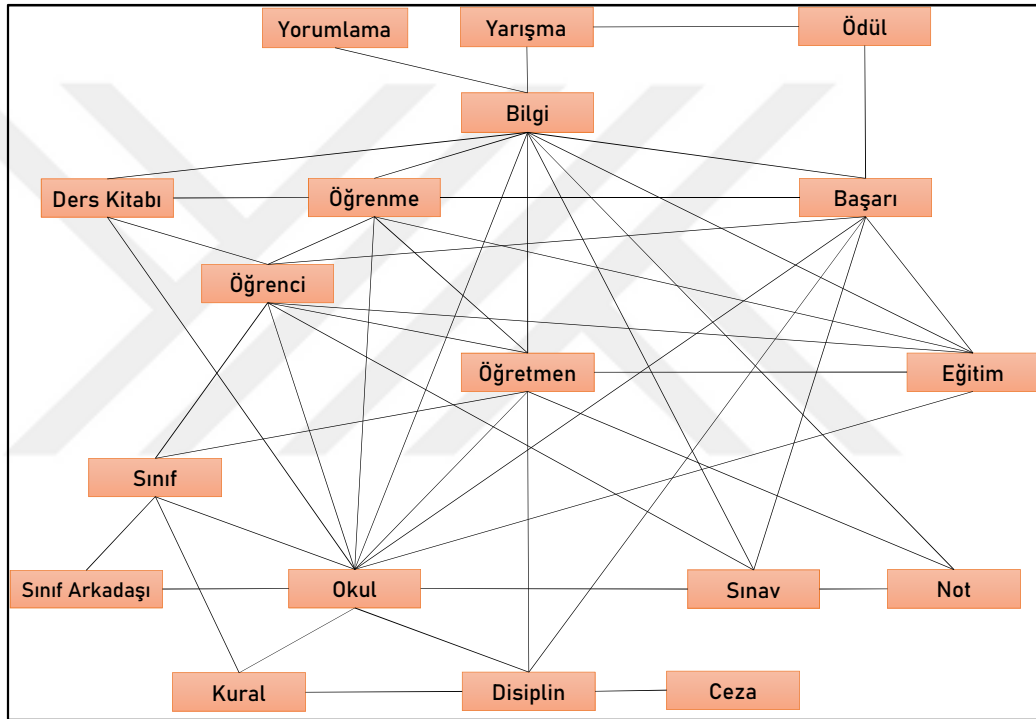
Şekil 39. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

Şekil 39 incelendiğinde öğrencilerin “ödül”, “yarışma” ve “ceza” kavramlarına dair daha önce söylenenlerden farklı göze çarpan bir durum görülmemektedir. “Not” kavramının daha çok ilkökul kademesinde olduğu gibi “not tutmak/yazmak” olarak algılandığı görülmektedir.

“Sınıf arkadaşı” ile ilişkili kavramlar ilkökul kademesinde olduğu gibi; “kardeş”, “dost”, “kanka” gibi kavramlardır. Bunlardan başka “oyun” kavramı ile de ilişki kurulduğu görülmektedir. Ancak ilkökul kademesinde olduğu gibi bu kademe de öğrenme ortaklığı ve işbirliğine dair herhangi bir ilişkilendirmede bulunulmadığı görülmektedir.

“Yorumlama” kavramının “söyleme” ve “eleştirme” kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kavramı “bilgiyi yorumlama” şeklinde kullanmadıkları, “eleştirme” kavramını da “birbirlerinin görüşlerini, davranışlarını eleştirme” şeklinde algıladıkları düşünülmektedir.

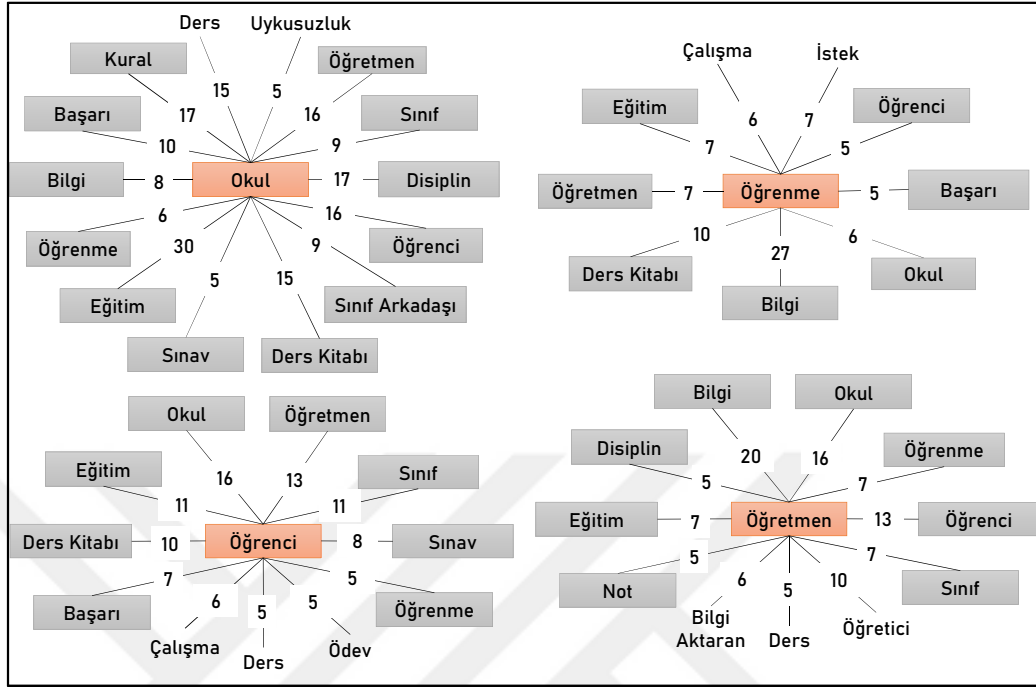
Şekil 40, Şekil 41, Şekil 42, Şekil 43 ve Şekil 44’te lise kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 40. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 40 incelendiğinde lise kademesinde 18 anahtar kavramın hepsinin ortaya çıktığı yani tüm anahtar kavramların diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Daha sonra “bilgi” kavramının geldiği, daha sonra ise “öğretmen”, “öğrenci” ve “başarı” kavramlarının geldiği görülmektedir. “Ceza” ve “yorumlama” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.





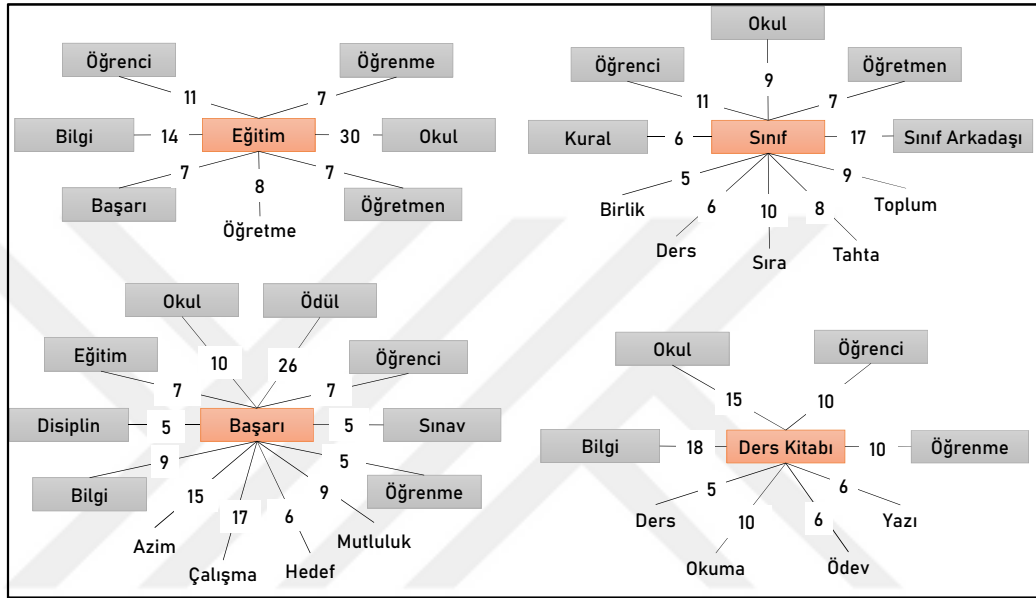
Şekil 41. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 41 incelendiğinde “okul” kavramı ile 12 anahtar kavramın ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum ilkökul ve ortaokul kademelerinde olandan daha fazla bir ilişki durumudur. Bu bağlamda öğrencilerin klasik okul algısına sahip oldukları söylenebilir. Hâlbuki dünyada “homeschooling/evde öğrenme”, “distance learning/uzaktan eğitim”, “e-learning/e-öğrenme” gibi öğrenci merkezli bazı yaklaşımların yavaş yavaş okulun yerini almaya başladığı görülmektedir.

Okul kavramı ile en çok ilişkilendirilmiş kavramlardan ikisi “kural” ve “disiplin” kavramları olmuştur. Daha önce de bahsedildiği gibi bu durum öğrencinin merkeze alınmadığını gösterir niteliktedir. Okul kavramı ile ilişkilendirilmiş “uykusuzluk” kavramı da oldukça ilgi çekicidir. Bu da öğrencilerin okula olumsuz anlam yüklediklerini, okulu kendileri için tasarlanmış bir yer olarak algılamadıklarını göstermektedir.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; ilkökul ve ortaokul ile uyumlu olarak “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından önce geldiği görülmektedir. “Öğretmen” ve “öğrenci” kavramları için verilen

cevaplara bakıldığında “öğretmen” kavramının en çok “bilgi” kavramı ile ilişkilendirildiği, öğrenci” kavramının ise bu kavramla hiç ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğretmen kavramı için de “bilgi aktaran” ve “öğretici” kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bütün bunlar öğretmen merkezli algıya işaret etmektedir.



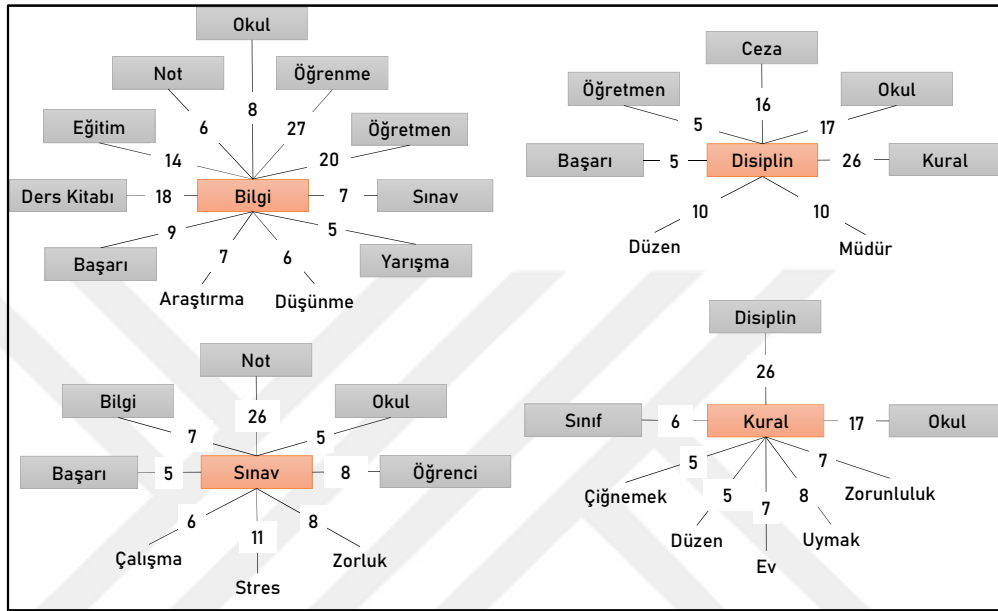
Şekil 42. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 42’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde ilk defa bu kademe “öğrenci” kavramının yer aldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin eğitim algıları açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

“Başarı” kavramı için ilkokul kademesinde “akıl” ve “zekâ” vurgusu hâkimken ortaokul kademesinde “azim”, “çalışma” vurgusu yapılmıştı. Bu durumun lise kademesinde de devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kademe de hala başarının karşılığı olarak “ödül” beklentisi dikkat çekicidir.

“Sınıf” kavramı için ilkokul kademesinin aksine ortaokul kademesinde olduğu gibi “öğrenci” ve “sınıf arkadaşı” kavramları “öğretmen” kavramından daha fazla kullanılmıştır. Bu durum öğrencinin merkeze alınması, okul ve sınıfların öğrenciler için tasarlanmış mekânlar olarak görülmesi açısından öğrenci merkezli anlayışa işaret etmektedir.

“Ders kitabı” kavramı bu kademedeki de yine en çok “bilgi” kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ders kitabını bilginin kaynağı olarak görme algıları devam etmektedir.



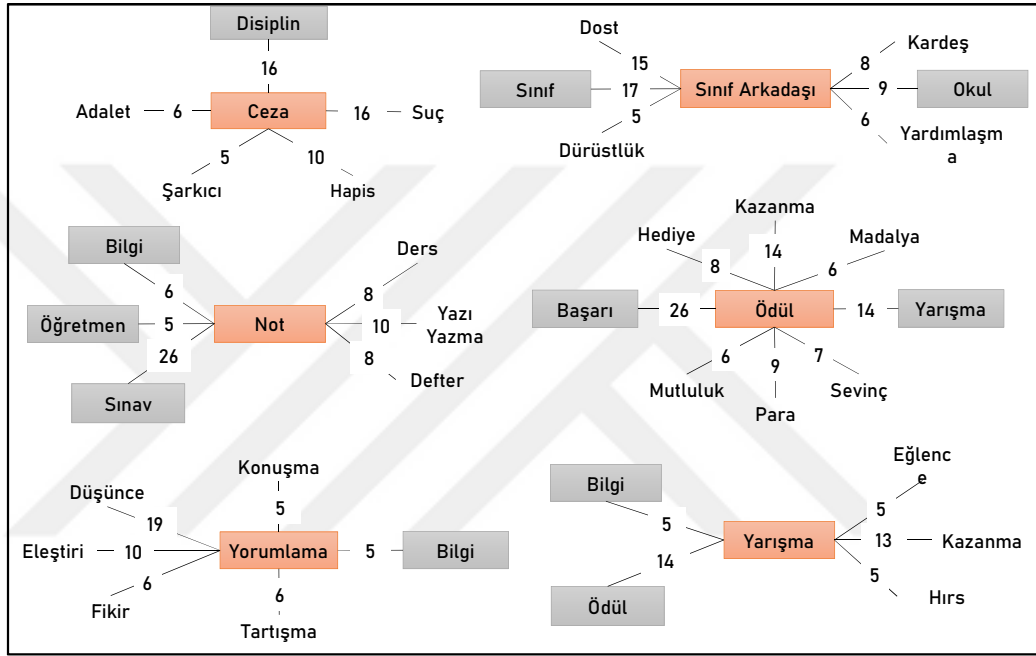
Şekil 43. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 43’de öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde; en yoğun cevabın “öğrenme” olduğu, bunu ise “öğretmen” ve “ders kitabı” kavramlarının takip ettiği görülmektedir. Bu kademedeki de hala “bilgi” kavramı için “öğrenci” kavramının kullanılmaması öğretmen merkezli bir anlayışa işaret etmektedir. Bilgi için “araştırma”, “düşünme” kavramlarının oluşmuş olması ilkökul ve ortaokul kademelerine göre bir miktar gelişimi göstermekte, ancak öğrencilerin hala öğrenci merkezli anlayışın uzağında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “sınav” kavramı için verdikleri cevaplar arasında yer alan “stres” ve “zorluk” kavramları dikkat çekicidir. Sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı açıkça görülmekte olup bu durum da öğrenci merkezli anlayışla uyum sağlamamaktadır.

Öğrencilerin “kural” kavramı için ürettikleri “disiplin”, “düzen”, “uymak” gibi kavramların olumlu olduğu söylenebilir. Ancak “çiğnemek” kavramı dikkat çekicidir. “Disiplin” kavramı ilkökul ve ortaokul kademelerinde en çok “ceza”

kavramı ile ilişkilendirilirken bu kademedeki en çok “kural” kavramı ile ilişkilendirilmiş ve bunu “ceza” kavramı takip etmiştir. Bu durum öğrencilerin “disiplin” algılarında gelişme olduğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca “düzen” ve “başarı” kavramları öğrencilerin “disiplin” kavramına dair olumlu algılarını gösterir niteliktedir.



Şekil 44. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

Şekil 44 incelendiğinde öğrencilerin “ödül”, “not” ve “ceza” ile ilişkili oluşturdukları kavramlarda daha önce söylenenlerden farklı bir durum göze çarpmamaktadır. “Sınıf arkadaşı” kavramı ilkökul ve ortaokul kademelerinde olduğu gibi “kardeş”, “dost” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ilişkili kavramlar arasında “yardımlaşma” kavramı dikkat çekmektedir. Bu kavramın derslerdeki öğrenme ortaklığına ve işbirliğine dair söylendiği düşünülürse öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim algılarındaki bir gelişmeden söz edilebilir.

“Yarışma” kavramı ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde olumlu olarak algılanmış, öğrencilerin yarışmacı eğitime olumlu baktıkları görülmüştür. Ancak lise kademesinde “yarışma” kavramı ile “hırs” kavramının ilişkilendirilmiş olması dikkat

çekicidir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak işbirliğine dayalı öğrenci merkezli eğitim algısından uzak oldukları söylenebilir.

“Yorumlama” kavramının ilk defa bir anahtar kavramla ilişkisinin kurulduğu görülmektedir. Bu kavramın “bilgi” anahtar kavramıyla ilişkilendirilmiş olması öğrencilerin eğitim algıları açısından olumlu bir gelişmedir. Ayrıca bu kavramla, “düşünce”, “eleştiri”, “tartışma” gibi kavramların ilişkilendirilmiş olması da olumlu bir durumdur.

### **3.2. Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Alguları**

Bu başlık altında öğretmenlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algularına ilişkin bulgular; “Bağlam” ve “Metinlerarasılık” şeklindeki iki başlık halinde sunulmuştur.

#### **3.2.1. Bağlam**

Bağlam; amaç, kimlikler, yer ve zaman, iletişimsel unsurlar olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

##### **3.2.1.1. Amaç**

Bu başlık altında öğretmenlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemleri ayrı ayrı incelenmiştir.

##### **3.2.1.1.1. Öğretmenlerin Sevgi Söylemleri**

Öğretmenlerin sevgi söylemlerindeki açıklayıcı repertuvarlar; “sevgiye karşılık bekleme/beklememe”, “davranışlara göre sevme/sevmeme”, “sevgi-değer ilişkisi”, “sevginin oluşumu/gelişimi” ve “sevginin işlevi” olarak belirlenmiştir. Her repertuvar için öğretmenlerin söylemlerinden alıntılar verilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

**Sevgiye Karşılık Bekleme/Beklememe:** Öğretmenlerin sevgi söylemlerinde en öne çıkan repertuvar “sevgiye karşılık bekleme/beklememe” repertuvarıdır.

Öğretmenlerin söylemlerinde sevgiye karşılık beklenmesi gerektiği ve sevgiye karşılık beklenmemesi gerektiği şeklinde bir ikilemin yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “**sevgiye karşılık beklenmemesi**” gerektiğine yönelik söylemleri ve bunlarla ilgili yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö3: “*Sevgi insanın kendisini, insanı, doğayı, diğer canlıları sevmeyi bilmesiyle başlar. Sevgi, kişinin kendisi için ne istediğini bilmesi ve karşısındakine de onları eksiksiz ve karşılıksız sunmasıdır. Sevgi sadece alınacak değil aynı ölçüde verilecektir.*”

Yukarıda, kişinin kendisi de dâhil olmak üzere tüm canlıları sevmesi gerektiği yönünde olumlu bir algı yer almaktadır. Ancak, “kişinin kendisi için ne istediğini bilmesi gerektiği” düşüncesi “sevgi beklentisi” yönünde bir algının var olduğunu düşündürmekte, “sevginin aynı ölçüde alınması ve verilmesi gerektiği” düşüncesi ise koşullu sevgi algısını çağrıştırmaktadır.

Ö7: “*Sevgi karşılıksız yapılan bir eylemdir. Sevgi kar amacı gütmeyen, pazarlığa da dayanmaz ve sevgiye kimin karşılık verdiğini takip etmez. Eğer bir bireye duyulan sevgide çıkar amacı güdüliyorsa bu sevgi mutluluk getirmez. Beklenti içine girmeden sevgi olmalıdır.*”

Yukarıdaki paragrafta sevgide karşılık aranmaması ve beklentiye girilmemesi gerektiği düşüncesinin net bir şekilde ortaya konulduğu görülmektedir. Pazarlığa ve kar amacına dayanmayan sevgi anlayışına vurgu yapılmıştır.

Ö10: “*Kişi karşılıksız sevmek üzerine sever. Sevgisinin doğal sonucu olarak da tatmin olur. Sevginin asıl hali aile içinde olur. Çünkü en samimi haldeki sevgi buradadır. Bu da karşılıksızlık ile kendini gösterir.*”

Yukarıdaki paragrafta sevgide karşılık beklenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Karşılıksız sevgiye örnek olarak da aile sevgisi verilmektedir. Amaç karşılık almak olmasa da kişinin sevgisini verdiğinde sonuç olarak bir tatmin yaşayacağı yani karşılık bekleme de bir karşılık alacağı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda koşulsuz sevgi anlayışının benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Ö12: “Sevgi düşüncelerle oluşturulamaz. Nasıl ki duygu merkezli ‘seni seviyorum’lar yeterli güçte değildir, sözdür, laftır, hesapçılığa dayalı düşünsel sevgiler de (ben şunu yapıyorum sen de yap, şartım şu, ben de senden şunu beklerim) gerçek sevgi değildir. Sevgiden karşılık beklemek düşünsel bakıldığının göstergesidir ve bana göre de meşru değildir. Sevgi, haz, çıkar ve keyifle ilgili değildir. Sevgi asla karşılık beklemez, o sadece yapar, sevdiği için adımlar atar. Sonuç olarak gerçek sevgide kişinin kendisini aşması gerektiği kanaati taşıyorum. Kendilik dolayımında yaşayan insan sadece tek kişilik ya da iki kişilik yalnızlıklar yaratır. Bencil insanı kastediyorum. Oysa sevginin verdiği yalnızlık gücünü Tanrısal olandan alır. Kişi her ne ki kendisine dolanır sevgisizdir, gerçekte çıkarlarına dolanır.”

Paragrafta sevginin “düşünce” merkezli değil, “kalp” merkezli olduğu vurgusu vardır. Karşılık beklemeden sevmek, sevginin karşılığında ne menfaat ne haz/lezzet beklentisine girmemek, almaya değil vermeye odaklanmak gerektiği vurgulanmaktadır. Sevginin varoluşsal bir değer olduğu, şartlara bağlanamayacağı, düşüncelerle oluşturulamayacağı, bu nedenle de sevgide düşüncelere dayalı hesap kitaplara yer olmadığı düşüncesi hâkimdir. “Kendilik dolayımında yaşamamak” sözleriyle sevgide bencil olmamak gerektiği vurgulanmaktadır. Bencil insanın gerçekten sevemeyeceği, sevemediğinde yalnızlaşacağı ve mutsuzlaşacağı vurgulanmaktadır. Tüm bunların koşulsuz sevgi algısı olduğu görülmektedir.

Ö13: “Sevgi öyledir ki anne rahminde can bulur. Anne sevgisi bireyin en doğal ve masum dünyasıdır ki karşılık beklenmez, kan gibi damarlarda dolaşır ve o cana hayat verir. Gazaliler, Farabiler, Mevlanalar, Yunuslar, Mısriler, Veyseller ki daha nice kıymetler, anne ve babalarımız karşılıksız sevginin can veren pervaneleridir. Karşılığı Haktan gelir, onun takdiridir. Kula nesimi der gibi minnet eylemez. Dava sevi davasıdır kavga değil. Hak için severiz. Taç ve taht sevgisi geçicidir, hiç gönüllere girdin mi? (Sadi Şirazi) Sevgiden maksadımız mesut olmak için önce gönlümüze sevgi mastarını nakış nakış işlemek ve bir başka gönüle sirayet etmek olmalı ama karşılıksız ama gerçekten!”

Yukarıdaki paragrafta sevginin karşılıksız olması gerektiği vurgulanmakta, buna da anne sevgisi örnek olarak gösterilmektedir. Tarihimizde karşılıksız sevgi ile özdeşleşmiş değerler örnek olarak verilmekte, böylece karşılıksız sevginin “mümkün

olduğu” anlatılmaya çalışılmaktadır. Sevgiye karşılık beklemenin “kula minnet eylemek” olacağı, sevgide amacın Allah için sevmek olduğu, sevgiye bir karşılık gelecekse de Allah’tan gelmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Buraya kadar koşulsuz sevgi algısına uygun olan söylemlerde bundan sonraki bölümde bazı çelişkiler yer almaktadır. Sevgiden maksadın mesut olmak olduğu belirtilmiştir. “Mutlu olmak için sevmek” algısı yine koşullu bir sevgi algısıdır. Yine sevgideki amacın “başka gönüllere girmek” olduğu vurgulanmıştır. Bu algı önceki cümlelerde yer alan Allah için sevmek, sevgiye karşılık beklememek şeklindeki algı ile tezat oluşturmakta, karşılıksız sevgi algısı ile uyum sağlamamaktadır. Çünkü başka gönüllere girmek sevginin amacı değil, ancak beklenmediği halde elde edilen bir sonuç olabilir.

Ö17: *“Sevgi öyle bir şeydir karşılık bekleyemezsin. Anne ve babanız sizi sever iken karşılık mı beklediler? Sevgi, her şeyin başı sevgi. İnsan isen eğer sevmeyi bilirsin.”*

Yukarıdaki cümlelerde sevgiye karşılık aranmaması gerektiği vurgulanmış, buna örnek olarak da anne baba sevgisi verilmiştir. Bu örnekle aslında böyle bir sevginin zor olmadığı, mümkün olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Karşılıksız sevginin her insanın fitratında var olduğu bu nedenle de insan olan herkesin bunu başarabileceği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin “**sevgiye karşılık beklenmesi**” gerektiğine yönelik söylemleri ve bu söylemlere yönelik yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö2: *“Sevgi tek taraflı değildir. Sevgi karşılıklıdır. Karşılıksız sevgi yoktur. Öğretmen bile okulunda bir emek harcar, bu emeğinin karşılığını öğrencilerinden bekler. Emeğinin karşılığını veren öğrenci öğretmen tarafından daha çok sevilir. Emeklerinin karşılığını almadığı öğrencisini kenara itmez fakat başarılı olan öğrencisi öğretmenin gözünde farklı olur.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin karşılıksız olamayacağı, sevginin karşılığında beklentilerin olmasının oldukça doğal olduğu vurgulanmaktadır. Sevgi “karşılığını almak” odaklı bir eylem olarak değerlendirilmektedir. Hatta bir öğretmenin bile



öğrencisini karşılıksız sevemeyeceği, emeklerin karşılığını vermeyen/veremeyen öğrencinin diğerleri kadar “sevilmeye hakkı olmadığı” düşüncesinin açık bir şekilde dile getirildiği görülmektedir.

Ö4: *“İnsanların doğasında sevme ve sevilme içgüdüsel olarak vardır. Sevme ne kadar ihtiyaçsa birey için, sevilme de aynı ölçüde ihtiyaçtır. Bu açıdan bakıldığında karşılıklı sevmek veya karşılıksız sevmek diye bir ayrım olmamalıdır. Sevgi vardır her insanın hamurunda. Sevginin derecesi gördüğü karşılığa göre artar veya azalır ancak kaybolmaz.”*

Yukarıdaki paragrafta ilk cümlede sevginin içgüdüsel olduğu yani insanın yaratılışında olduğu görüşü hâkimdir. Ancak devam eden cümlelerde sevmenin bir “ihtiyaç” olduğu, bu nedenle de karşılıksız sevme diye bir şeyin mümkün olamayacağı düşüncesi yer almaktadır. Sevginin karşılıklı tepkiler üzerine kurulu olduğu, tepkilere göre azalacağı ya da artacağı açıkça vurgulanmaktadır.

Ö5: *“Peki, sevgi karşılıklı mıdır? Evet karşılıklıdır. Aksini iddia eden olsa bile karşılığını göremeyen vücut o sevgiyi zamanla yitirir. Yaraticıyı severken bile karşılık bekleriz. Allah’ım beni cennetine al deriz. Allah’ım neden böyle kötülüklerle sınav oluyorum, neden ben deriz. Yani seni severken karşılığında bir cennetini isterim der gibi severiz. Karşılık göremediğimiz kocadan, sevgiyi suiistimal eden dosttan zamanla soğuruz. Çünkü sevgimizin karşılığında o sevgiyi muhafaza etmelerini isteriz.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin karşılıklı olduğu, karşılık görülmediğinde sevginin azalacağı ve yok olacağı ifade edilmiştir. Eş ya da dost bile olsa karşılık alınmadığında sevmekten vazgeçilebileceği, hatta Allah’ı severken bile karşılık beklenildiği karşılık alınmadığında isyan edileceği/edilebileceği, O’ndan uzaklaşılacağı vurgulanmıştır. Karşıdakine verilen sevgi suiistimal edildiğinde de sevmekten vazgeçilmesi gerektiği, yani sevginin karşıdakinin davranışlarına göre şekillendiği görüşü yer almaktadır.

Ö11: “Sevgi hem karşılıklı hem karşılıksız, hem bencilce hem insancıl, hem mutluluk veren hem üzen bir duygu. Çocuğunu mesela karşılıksız seversin ama yabancı birini sevebilmen için bir nedenin olmalı.”

Yukarıdaki paragrafta yer alan sevgi tanımında bir kararsızlık ve tutarsızlık mevcuttur. Sevgi ile ilgili birbirine zıt tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Devam eden cümlede ise insanın ancak kendi çocuğunu karşılıksız sevebileceği ama yabancıların karşılıksız ve sebepsiz sevilemeyeceği algısının açıkça yer aldığı görülmektedir.

Ö14: “Ruhun doyumuna dayalı, üst düzey bir sevgi anlayışı, beklentileri yok sayarak insana mutluluk getirir. Ancak sevgi beslenmeye ihtiyaç duyar. Bu anlamda koşulsuz bir sevgi yorucu bir sevgiye dönüşebilir. İnsan sadece kendini koşulsuz sever. Diğer sevdiğimiz tüm insanları koşullu olarak sevmekteyiz. Bir anne evladını bir evlat anne babasını ona sahip olduğu için sever. Bu tarz bir sevgi bencillik gibi görünse de sevgi bir sahipleniş olmalıdır. Ancak bu sahipleniş aşırıya kaçacak, kişilerin haklarını ihlal edecek şekilde olmamalıdır. “Beni seversen ben de seni severim tarzında sevgi tamamen beklentiye dayalı sevgidir. Karşısından sürekli bir beklenti içinde olan bir kişi mutsuz olur. Beklentilerinin karşılanmaması sevilmediği hissini uyandırır. O beni sevmiyorsa ben onu neden seveyim diye düşünerek kendini olumsuz bir şekilde güdüler. Hatta sevgisini yitirir. Bu tarz bir sevgi anlayışı doğru bir sevgi anlayışı değildir. Koşul olmadan bir insanı olduğu gibi kabul etmeyi ifade eden sevgi anlayışı doğru sevgi anlayışıdır. Olduğu gibi kabul etmek ilişkilerdeki hayal kırıklıklarını aza indirir, hatta engelleyebilir. Ancak tamamen bir şey beklemeden de birini sevmeyiz. Sevgiyi besleyecek unsurlara ihtiyaç duyarız. Bu unsurlar sevgiyi besler, büyütür ve kalıcı hale getirir.”

Yukarıdaki paragrafın genelinde bir tutarsızlık olduğu, çelişkilerin yer aldığı görülmektedir. Bir yandan beklentiye dayanmayan, ruhun doyumuna dayalı, üst düzey bir sevgi anlayışından övgüyle bahsedilmekte, diğer taraftan kişinin sadece kendisini koşulsuz sevebileceği, anne/baba-evlat arasında bile koşulsuz sevgi olamayacağı söylenmektedir. Bir yandan sevginin beslenmesi gerektiği bu nedenle karşılık almadan sevmenin de mümkün olamayacağı düşüncesi yer alırken, diğer yandan sevgiye karşılık beklemenin doğru olmadığı, beklentilerin kişiyi mutsuz

edeceği, kişiyi olduğu gibi kabul etmek gerektiği yönünde düşüncelerin yer aldığı görülmektedir. Birlikte düşünüldüğünde aslında ideal olanın karşılık beklemeden koşulsuz olarak sevmek olduğu ama pratikte bunun mümkün olmadığı yönünde bir algının varlığından bahsedilebilir. Bu durum Ö14 kodlu öğretmenin sevgiye dair görüşlerinin tam olarak yerleşmediğini, içinde çelişkileri barındırdığını göstermektedir.

Ö18: *“Sevgi insanın doğasında olan, dahası ihtiyaç duyduğu bir duygudur. Her insan doğduğundan itibaren sevmeye, sevmeye ihtiyaç duyar. Ancak sevgi gördüğü karşılığa göre zamanla artar veya azalır. Sevgisine karşılık gören, saygı duyulan insanların sevgisi artarken tersi durumda zamanla azalır.”*

Yukarıdaki paragrafta sevmenin bir ihtiyaç olduğu, bu nedenle de karşılıksız sevmeye diye bir şeyin mümkün olamayacağı yönünde söylemlerin yer aldığı görülmektedir. Paragrafta sevginin karşılıklı tepkiler üzerine kurulu olduğu, tepkilere göre sevginin azalacağı ya da artacağı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla koşullu bir sevgi algısıdır.

**Davranışlara Göre Sevme/Sevmeme:** Öğretmenlerin sevgi söylemlerinde öne çıkan diğer bir repertuar “davranışlara göre sevme/sevmeme” repertuarıdır. Öğretmenlerin söylemlerinde davranışlara göre sevmek gerektiği ve davranışlara göre sevmemek gerektiği şeklinde bir ikilemin yer aldığı ancak davranışlara göre sevmek gerektiğine dair söylemlerin yoğun ve baskın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin **“davranışlara göre sevmemek”** gerektiğine yönelik söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö10: *“Olumsuz koşullar ortaya çıktığında sevgi kaybolmaz. Ancak üzeri olumsuz koşullarla kaplanır ve sanki sevgi yokmuş gibi olur. Bu durumda kişinin üzerinden olumsuz koşullar kalktığında yine sevgisini hisseder.”*

Yukarıdaki paragrafta karşıdaki kişiden olumsuz davranışlar görüldüğünde sevginin yok olmayacağı, olumsuz koşullar ortadan kalktığı zaman sevginin yeniden ortaya çıkacağı ama olumsuz koşullar sürdüğü sürece sevginin hissedilmeyeceği

belirtilmektedir. Bu düşünceler genel olarak koşulsuz sevgiye yönelik olsa da kısmen koşullu sevgi algısına da işaret etmektedir.

Ö12: *“Gelgeç bir duygu değil asla sevgi. Temel sorun bu, sevginin duygu zannedilmesi. Sevgi neden duygu değildir? Çünkü duygular kesin değerler değil. Sevgi ise kesin değer, değişmez değer. Değişen şeylerin değişmeyen bir çekirdeği tanımlaması mümkün değil. Çünkü sevgi öncesiz ve sonrasızdır, evrenseldir. Duygular ise değişkendir, günlük hava durumları, soğuk-sıcak farklılıkları gibidir. O yüzden de duygulara dayalı iletişim ilk çıkan rüzgârda bozulmaktadır. Oysa gerçek sevgi duygu olmadığı, duygulara dayanmadığı için edilgi düzeyli değildir. Sevgiyle bakan evrensel bakar, bağıl değil.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin duygu olmadığı fikri hâkimdir. Dolayısıyla sevginin edilgen değil etken olduğu, değişmeyen bir değer olduğu, evrensel olduğu ve çevresel şartlardan etkilenmeyeceği ve yok olmayacağı açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu düşünceler ise koşulsuz sevgi algısına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin **“davranışlara göre sevmek”** gerektiğine yönelik söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö1: *“İnsan kendisi için değerli, önemli olanı sever. Bu sevginin derecesini, miktarını karşıdakinin konumu, tavrı, kişiliği belirler. İnsan çocuklarını ne olursa olsun koşulsuz sever. Onlar canındandır, kendindedir. Anne, baba, eş de dâhil olmak üzere sevgisinde değişiklikler oluşabilir. Onlarla olan ilişki bunu belirler. Çok sevdiği anne babası örneğin terk ettiyse nefrete dönüşür bu duygu. Üçüncü kişilerde ise sevginin temelini o kişilerin yapısı, davranışları belirler. Yani iyi insan olma. Bazen kötüler de kötülerini sever. Çünkü çıkar vardır. Aslında sevgi çocuklar hariç menfaate dayanır. Zarar görmediğini seversin. Koşulsuz sevgi evlada karşıdır. Diğer sevgiler gelip geçer duruma göre.”*

Yukarıdaki paragrafta koşulsuz sevginin ancak evlada karşı olabileceği, bunun dışındaki sevgilerin ise her zaman koşullu olduğu vurgulanmaktadır. Karşıdakinin ne kadar sevileceği; kişiliğine, tavırlarına, davranışlarına, hatta ve hatta konumuna bağlanmıştır. Sevginin çıkar ve menfaatle bile olumlu ilişkisinin

kurulduğu görülmektedir. “Her insan değerli ve sevilmeye layıktır” anlayışı yerine, “benim değerli bulduklarım sevilmeye layıktır” anlayışlı hâkimdir. Kötü olarak etiketlenen kişileri de ayırt etmeden herkesi sevenlerin de kötü olarak etiketlendiği görülmektedir. Paragraftaki koşullu sevgi algısının baskın olduğu görülmektedir.

Ö4: *“İnsan kendisine kötülük yapmış birini sevmez. Ama bu bütün insanları sevmeyeceği anlamına gelmez.”*

Yukarıdaki cümlelerde kötülük yapanların sevilemeyeceği, yani sevginin kişiye yapılan davranışlara göre şekilleneceği şeklinde koşullu bir sevgi algısı mevcuttur. Ö4 kodlu öğretmenin “Bu bütün insanları sevmeyeceği anlamına gelmez” cümlesi “hiç kimseyi sevmeyeceği anlamına gelmez, bazılarını sevebilir” şeklinde kullanıldı ise bu durum Ö4 kodlu öğretmenin “hiç kimseyi sevmemenin normal ve kabul edilebilir olduğu” yönünde bir algıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Ö5: *“Karşılık göremediğimiz kocadan, sevgiyi suiistimal eden dosttan zamanla soğuruz. Çünkü sevgimizin karşılığında o sevgiyi muhafaza etmelerini isteriz.”*

Yukarıdaki cümlelerden sevginin karşılıklı ve karşıdaki kişinin davranışlarına göre şekillenen bir olgu olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Kişinin sevgisini kötüye kullanan/kullanma ihtimali olan kişilerden sevgisini esirgemesi gerektiğinin düşünülmesi görülmektedir.

Ö8: *“Sevgiyi bir koşula bağlamak gerekmez. Biz birbirimizi Yaratandan ötürü severiz. Kaldı ki davranışlar ve etkileşimler sevginin artmasına ya da azalmasına sebep olur. Başlangıçta koşulsuz başlasa da devamında koşullar devreye girer. Sevgi olmazsa yerini nefret gibi duygular alır ki bu da toplum için büyük tehlike yaratır.”*

Yukarıdaki paragrafın genelinde birbiriyle tutarlı olmayan söylemler mevcuttur. Önceki cümlelerde sevginin koşula bağlanmaması gerektiği, Allah için sevmek gerektiği, sevgi olmazsa nefretin olacağı şeklinde olumlu algıların yer aldığı ancak devam eden cümlelerde sevginin her ne kadar koşulsuz başlasa da sonrasında koşulluya döneceği, karşıdaki kişinin davranışlarının sevginin miktarını değiştireceği

şeklinde olumsuz algıların varlığı görülmektedir. Bu durum paragrafta sevgiye yönelik bir kavram karmaşası olduğunu gösterir niteliktedir.

Ö11: *“Sevgiyi tam anlamıyla anlatabilmek imkânsız. Neye sevgi duyuyorum? Neden seviyorum? Neyi seviyorum? Hepsi ayrı soru. Sevgi herkesin kendi algısı kadar, herkesin içinde ta derinlerde. İstediyini sevdiği, istemediyini görmeye dahi tahammülü olmadığı bir yerlerde. Sevgi kavramını en güzel yanıtlayacak olan annelere sorun. Kesin bilgi onların yavrularına bakışında.”*

Yukarıdaki paragrafın kendi içinde tutarsız olduğu görülmektedir. Bir taraftan anne sevgisi gibi koşulsuz bir sevgiye atıf yapılmakta diğer taraftan ise kişinin herkesi sevmesinin mümkün olmadığı/gerekmediği yönünde bir algının varlığı göze çarpmaktadır. Bazılarını sevmenin, bazılarına ise görmeye bile tahammül edemeyecek şekilde duygular beslemenin normal karşılandığı görülmektedir. Bu durum Ö11 kodlu öğretmenin sevgi algısının yerleşmediğini göstermektedir.

Ö14: *“İnsanların tepkilerine göre sevgi azalma eksilme gösterebilir. Hatta yok da olabilir. Bir sevginin azalması için ciddi anlamda olumsuz bir tepki olması gerekmektedir. Basit anlamda örneğin bir yıl dönümünü kutlamamak sevginin göstergesi değildir. Zaten bu tarz bir sevgi anlayışı yıpratıcılığa sebep olur.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin davranışlara göre şekilleneceği düşüncesinin yer aldığı görülmektedir. Kişilerin olumsuz tepkileri karşısında sevginin azalabileceği hatta yok olabileceği düşünülmektedir.

**Sevgi-Değer İlişkisi:** Öğretmenlerin sevgi söylemlerinde yer alan diğer bir repertuvar “sevgi-değer ilişkisi” repertuvarıdır. Bu repertuvarda; yoğunluklu olarak saygı, daha sonra ise empati ve fedakârlık değerleri ile sevgi arasında kurulan ilişkiler tespit edilmiştir. Sevgi ile değerler arasındaki ilişkilere yönelik söylemler ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

Ö3: *“Sevginin temeli saygıdır bence. Saygı duymadığınız kişiyi gerçekten sevemezsiniz. Kaybettiğiniz sevgiyi zamanla yerine koyabilirsiniz ancak saygıyı kaybettiğinizde sevgiyi asla eskisi gibi yerine koyamazsınız.”*

Yukarıda saygının ön koşul olduğu, sevginin ise saygıdan sonra geldiği düşüncesi hâkimdir. Sevginin kaybedilebilecek bir şey olduğu, ancak zamanla yerine konulabileceği düşünülmekte, saygı ise kaybolduğunda yerine konulamayan bir değer olarak tarif edilmektedir.

Ö14: *“Bir sevgide koşul arayacaksak eğer saygı en ön sırada gelir. Saygının olmadığı yerde sevgi barınmaz. Ne kadar beklentisizce sevsek de saygı olmadıktan sonra sevgi anlamını yitirir ve yok olur. İnsan önce kendini sevmeli ve kendiyle barışık olmalıdır. Önce sevmeyi bilmeli ki sonra sevilebilsin. Sevmeyi öğrenmeyen, bilmeyen kalp sevmeyi nasıl bilebilir ki.”*

Ö14 kodlu öğretmenin de saygıyı temele aldığı, saygıyı ön şart olarak gördüğü, saygının sevgiden önce geldiğini düşündüğü görülmektedir. Söylemlerde saygı olmadan sevgi olamayacağı düşüncesi hâkimdir.

Ö5: *“Sevginin direğini temelinde saygı, gövdesinde empati oluşturur.”*

Ö5 kodlu öğretmenin de yukarıdaki diğer söylemlerdeki gibi saygıyı temele aldığı görülmektedir. Sevginin saygı değerinin yanı sıra empati değeriyle de ilişkilendirildiği görülmektedir.

Ö3: *“Sevgi sadece alınacak değil, aynı ölçüde verilecektir. Sevginin en büyük düşmanı bence bencilliktir. Sadece kendini sevilmesi gereken olarak görmektir.”*

Yukarıdaki cümlelerde sevgi ile fedakârlık arasında ilişki kurulmuş, sevgiyi vermenin önemine değinilmiş, bencilliğin olduğu yerde sevginin olamayacağı belirtilmiştir. Ancak sevginin “aynı ölçüde alınıp verilmesi gereken bir şey” olarak tarif edilmesi koşullu bir algıyı çağrıştırmaktadır.

**Sevginin Oluşumu/Gelişimi:** Öğretmenlerin sevgi söylemlerinde yer alan diğer bir repertuar “sevginin oluşumu/gelişimi” repertuarıdır. Sevginin oluşumu/gelişimine yönelik söylemler ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

Ö4: *“Sevgi öğrenilmez, doğuştan vardır. Sadece sevgiyi gösterme biçimi öğrenilir. Eskiden babaların evlatlarını sevmeyi iddia edilirdi. Zamanla görüldü ki olay sevmeme değil sevdiğini göstermeme aşındı. İşin özü sevgi insanla birlikte*

*vardır ve yaşamsal bir ihtiyaçtır. Karşılığı olsun ya da olmasın herhangi bir motivasyonel süreç değildir. Sonuçta sevgi korku, kaygı ve ilgiden bağımsız, içten gelen bir duygudur ve her insan sever. Mutlaka sevecek bir şey bulur.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin doğuştan gelen yani insanın özünde, fitratında olan ve hayati öneme sahip bir özellik olduğu belirtilmektedir. Her insanın sevmeye kabiliyetli olduğu, her insanın sevecek bir şeyler bulabileceği, sevginin eğitimle öğrenilemeyeceği, eğitimle ancak sevginin nasıl gösterileceğinin öğrenilebileceği savunulmaktadır. Sevginin “motivasyonel bir süreç” olmaması ile kastedilen sevginin tamamen içsel bir süreç olduğu, dıştan herhangi bir durumdan etkilenmeyeceğidir. Bu ise koşulsuz bir sevgi algısıdır.

*Ö5: “Yaratıcının insanı sevgi üzerine yarattığına inanırım. Yani insanın özünü sevmek ve sevilme oluşturur. Bir insanın hastalık sahibi olması, insanı oluşturan sevgi makinasını yaratılışına uygun çalıştıramadığından kaynaklanır.”*

Yukarıdaki cümlelerde yine sevginin doğuştan gelen fitri bir özellik olduğu görüşü hâkimdir. İnsan hayatında meydana gelen sıkıntıların ise fitrata ters bir şekilde sevgiye aykırı hareket edilmesinden kaynaklandığı savunulmaktadır.

*Ö6: “Hayat sevgidir. Sevgiden yaratılmış bir kere. Allah yarattığı insana ruhundan üflemiş, sevgisinden nasiplendirmiştir. İnsan da sevgi ile doğar ve bu sevgisinden diğer insanları nasiplendirmeye çalışır. Hayatın kalbi olan sevgi verilerek ve alınarak adeta bir kanın pompalanması gibi hayatın her kademesinde devam ettirilmelidir. Sevgi ikliminde yaşayanlar için hayatın her anı bir bahar gibi geçmektedir. Lakin sevgi verilmemiş ise adeta kuruyan bir çiçeğe dönüşmüş nice insan ile karşılaşmaktayız. Sevgi bir emanettir bize, onu korumalı ve kollamalıyız. Bize verilen sevgi emanetine sahip çıkmalıyız. Sevgiyi çoğaltmalıyız.”*

Yukarıdaki paragrafta insanın sevgi üzerine yaratıldığı, yani sevginin insanın özünde, fitratında yer aldığı görüşü hâkimdir. Kişilerin, asıl kaynağından aldıkları bu sevgiyi diğer insanlara ulaştırmakla sorumlu olduğu vurgulanmaktadır. Sevgi ortamlarının önemine vurgu yapılmakta, sevgi dolu ortamlarda yaşayan insanların sağlıklı ve mutlu yaşadığı, sevgisiz ortamlarda yaşayan insanların ise tam tersine



sıkıntılı hayat yaşadıkları anlatılmaktadır. Bu söylemlerin koşulsuz sevgi anlayışına uygun olduğu görülmektedir. Ancak sürekli alınıp verilmesi gerektiği düşüncesi koşullu sevgi anlayışını çağrıştırmaktadır.

Ö11: *“Sevmek özümüze doğuştan yüklenmiş. Görmeden de seversin Allah’ı, dinlerken seversin hayvanları, bir şeyi seversin sadece senin diye. Kısacası yaratılanı seversin Yaratandan ötürü.”*

Yukarıdaki cümlelerde sevginin doğuştan geldiği, insanın özünde, fitratında bulunduğu anlayışı hâkimdir. Tüm varlığın da onları yaratan Allah hatırına sevilmesi gerektiği şeklinde koşulsuz bir sevgi algısı mevcuttur.

Ö10: *“Sevgi insanın fitratında vardır. Benlik duygusunun ön planda olduğu ortamlar sevgi yönünden fakir ortamlardır. Sevgide biz olması gerekir. Ne ben, ne o olmalıdır. Biraz taviz verilebilir ve biraz da taviz verilir olmalıdır. Netice itibarıyla kişiler kendilerini kaybetmeden bir potada kaynaşmalı ve birbirini tamamlar şekilde davranmalıdır. Bunlar sevginin ön şartı olarak düşünülmelidir. Sevginin doğal sonucu olarak da görülmelidir.”*

Yukarıdaki paragrafta yine sevginin insanın fitratında olduğu düşüncesi hâkimdir. Sevginin gelişimi için benlik duygusundan yani egodan vazgeçmek gerektiği anlatılmaktadır. Kişilerle kaynaşabilmek için “bir olmak” gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Ancak paragrafta yer alan “taviz vermek” kelimesinin ne anlamda kullanıldığı tam olarak anlaşılmamaktadır. Bu kavram hoşgörülü olmak anlamında kullanılmışsa eğer, bunun olumlu bir algı olduğu söylenebilir. Ancak kişinin kendi doğrularından değerlerinden vazgeçmesi olarak düşünülürse bunun olumlu bir algı olmadığı söylenebilir.

Ö12: *“Sevginin varoluşun özü olduğu görüşünü savunuyorum. Çünkü biz var olanlar realitenin var edicisinin çocuklarıyız. Biz dünyamızı hazır bulduk, dünyamızın içine doğduk, oksijen bize hediye edildi. Bedenlerimiz bize verildi. Tüm bunlar neyi gösteriyor? Bizi seven var. İşte sevgimiz bu noktadan neşet eder diye düşünüyorum. Sevgi uzmanlar topluluğundan öğrenilemez. Bilakis içine bakmalıdır kişi. Orada ne var? Kalp var. Kalpte ne var? Sevgi var. Fakat teslim olursan sevgi*

*var. Kendini aktör kılarsan, kendini özne yerine koyarsan, şampiyonluk taslarsan sevgi olamaz. Demek ki sevgi evveliyatıyla insanın kendisinden vazgeçmesiyle kabil bir olgu.”*

Yukarıdaki paragrafta diğer söylemlerde olduğu gibi sevginin kaynağının Allah olduğu, sevginin insanın yaratılışı ile birlikte olduğu, yani sevginin insanın özünde, fitratında olduğu görüşü mevcuttur. Sevginin eğitim yoluyla öğrenilemeyeceği, onun doğuştan kazanılan bir özellik olduğu belirtilmektedir. Sevginin gelişimi için insanın benlik duygusundan vazgeçmesi, egosunu devre dışı bırakması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ö16: *“Sevgiyi sadece insanoğluna özgü bir şeymiş gibi düşünmemek gerekir. İnsan hayvan ya da bitki olsun her birinin kendine göre hatta her birinin kendi içinde kendi yaşantısına göre bile sevgi tanımı değişir. Bu tanımlamaların bazıları için doğrudur diğerlerine yanlıştır demek doğru olmaz. Çünkü her varlığın kendi varoluşu ile ilgili bir durumdur. Her varlık diğer bir varlığa karşı sevgi gösterebilir. Örneğin bir insan bir ağacı, bir hayvan bir insanı, bir çiçek bir böceği sevebilir. Sadece sevgiyi gösterme tarzları farklıdır. İnsan belki elleri ile okşar bir ağacı, belki bir hayvan salları kuyruğunu insana ya da bir çiçek açar kendini bir böceğe karşı. Nihayetinde her bir davranış tek bir şey anlamına gelir. Hepsi de seni seviyorum diyor kendi kalplerinden sevgililerinin kalplerine.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin sadece insanın fitratında değil, tüm canlıların fitratında olduğu, sevginin sadece insana özgü bir şey gibi düşünülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Her birinin sadece sevgiyi gösterme biçimlerinin farklı olduğu ama hepsinin aslında sevgisini gösterdiği belirtilmektedir.

Ö18: *“İnsan doğuştan sevmeye programlı gelmiştir. Annesini sever, babasını sever, oyuncaklarını sever, doğayı sever, en önemlisi kendini sever. Ne zaman ki sevginin içine öfke, korku, bencillik, rekabet girer, o zaman sevgi diye adlandırdığımız duygu başka hal alır.”*

Yukarıdaki cümlelerle yine insanın sevgi ile doğduğu, yani sevginin insanın özünde, fitratında olduğu düşüncesi hâkimdir. Ancak zamanla farklı etmenler yüzünden sevginin bozulabildiği, değişebildiği anlatılmaktadır.

Ö9: “Çocuklarımıza sevgi dolu bir dünya bırakmak için çocuklarımıza sevgilerini vermesini öğretmeliyiz. Sevginin dünyadaki en güçlü şifa kaynağı olduğunu, asıl değişimin mührü olduğunu anlatmalıyız.”

Yukarıdaki paragrafta sevginin gelişimi için çocuklara sevginin öneminin kavratılması ve çocuklara sevgilerini nasıl göstereceklerinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ö15: “İnsan sevgiyle önce anne ve babasından görerek tanışır. Ne olursa olsun ben bazı şeylerin bizi büyüten bireylerden aktarıldığını düşünüyorum. Sevgi ile büyüyen birey bir şey yapamadığında kırıcı değil yapıcı eleştiri alır ve motivasyonu kırılmadan o işe devam eder. İnsanları sever, güzel ilişkiler kurar ve ne istediğini çok iyi bilir. Fakat böyle bir ortamın aksine büyüyen birey ne gördüyse çevresine onu aktarır. Mutsuzluk ve mutluluk bulaşıcıdır.”

Yukarıdaki paragrafta sevginin gelişiminde aile faktörüne vurgu yapılmıştır. Sevginin öncelikle ailede öğrenildiği, sevgi ile büyüyen bireylerin çevresine sevgi aşıladığı, bunun tersine olarak sevgisiz büyüyen insanların da çevresine olumsuzluk aktardığı görüşü hâkimdir.

**Sevginin İşlevi:** Öğretmenlerin söylemlerinde yer alan diğer bir repertuar “sevginin işlevi” repertuarıdır. Söylemlerde sevginin olumlu işlevlerinin ve olumsuz işlevlerinin olduğu şeklinde bir ikilemin yer aldığı ancak sevginin olumlu işlevlerinin olduğuna dair söylemlerin yoğun ve baskın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “**sevginin olumlu işlevlerine**” yönelik söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö6: “Sevgi hayatın kalbidir. Sevgi olmadan insan sağlıklı bir yaşam süremez. Toplumsal hayatın içinde karşılaştığımız en önemli problemlerden biri de sevgi

*eksikliği değil midir? Sevgi ile beslenmemiş, ilgi alaka görmemiş bireylerin bu eksikliklerinin kötü sonuçlarını toplumsal hayatın içinde müşahede etmekteyiz.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin kişisel ve toplumsal işlevine değinildiği görülmektedir. Sevgi olmadan hem bireylerin ruhsal açıdan sağlıklı bir yaşam süremeyeceği, hem de bu durumdan toplumsal hayatın olumsuz etkileneceği belirtilmiştir.

Ö7: *“Sevgi hayatın içinde yer alan yapı taşlarından biridir. İlişkilerin temelini sevgi oluşturur. Sevgi olmazsa mutlu bireyler olmazdı.”*

Yukarıdaki cümlelerde yine sevginin kişisel ve toplumsal işlevine değinilmiştir. Sevginin hem bireyin mutluluğu için hem de toplumdaki ilişkilerin sağlığı için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Ö9: *“Sevgi yüce Rabbimiz tarafından ihsan edilen ilahi bir lütuftur. Gönlü sevgi ile dolu olan ve her varlığı ayırt etmeksizin seven insan her gün biraz daha olgunlaşır. Bilge olma yolunda ilerler. Vermekten asla korkmaz. İnsan taşıdığı duygularla anlam kazanır. Güzel duygular taşıyan insan her koşulda sever, çevresini de güzelleştirir. İnsanlara empati ve diyalogla yaklaşır. Böyle bir insanı nefret, kin, kıskançlık ve düşmanlık terk etmiştir. Dünyanın yaşanabilirliği de sevginin insanlardaki oranıyla alakalıdır. Toplumdaki sevgisizlik yüzünden her geçen gün dünya neşesini sevgisini ömrünü hızla tüketiyor ne yazık ki!”*

Yukarıdaki paragrafta yine sevginin kişisel ve toplumsal işlevleri üzerinde durulmuştur. Sevginin kişiyi olgunlaştıracağı, geliştireceği, ona empati yeteneği kazandıracığı belirtilmiştir. Ayrıca sevginin nefret, kin, kıskançlık ve düşmanlık gibi duyguları yok edeceği, toplumdaki insan ilişkilerini geliştirecek, neşe getireceği ve böylece dünyanın daha yaşanılır bir yer olacağı vurgulanmıştır.

Ö12: *“Sevgisiz ev olur mu? Olursa ayakta kalır mı? Kalırsa huzur bulur mu? Sevginin sarayı değil evi vardır ki o kendi içidir, sevginin içidir. O ki sevginin hediyesi kendisidir. Kişi evine baktığı sürece huzuru yakalayacak affediciliği yani sevmesi ölçüsünde evrenseli yakalayacaktır. Sevgi özgürlük doğurur. Güzellik de.*

*Sevmenin hediyesi güzelliştir. İnsanın güzel bakmasını sağlar. Güzellikle bakar, sevgiyle yoğrulmuştur da ondan.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin kişiyi olgunlaştırması, geliştirmesi üzerinde durulmuştur. Kişinin sevdiğe huzuru, güzelliği, özgürlüğü yakalayacağı bir anlamda kemale ereceği vurgulanmaktadır. Sevgi olmadan ailenin ayakta kalamayacağı, kalsa dahi huzurlu bir aile olamayacağı belirtilmektedir. Sevgiye bir karşılık beklenmemesi gerektiği, sevginin karşılığının zaten sevginin kendisi olduğu vurgulanmıştır.

Ö13: *“Âdemin misyonlarıyla başlayan ve günümüze kadar inanç ve ulusal değerleriyle taşınan, şekillenen sevgi bizimdir. İnanç sevgiyi öylesine bir şekle büründürmüştür ki her nevisiyle özde bir oldukları halde milyonlarca insanı o gemide mutlu bir şekilde taşır.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin bize ait bir değer olduğu, sevgi sayesinde toplum içindeki çeşit çeşit insanın bir arada sorunsuz bir şekilde yaşayabildiği vurgusu hâkimdir.

Öğretmenlerin **“sevginin olumsuz işlevlerine”** yönelik söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö5: *“Su çok faydalı bir içecektir ama fazlası böbreklere ve vücuda zarar verir, zehirlenmeye yol açar. Mesela karpuz yine çok faydalı bir yiyecektir ama fazlası şekeri yükseltir. (Bu örnekleri artırabiliriz.) Her şeyde olduğu gibi sevginin de bir sınırı vardır. Fazlası ya da azı sevginin anlamını değiştirir. Fazlası egoya dönüştürür. Azı cimriliği artırır, duyguları öldürür.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin azının zarar olduğu gibi fazlasının da zarar olduğu, fazla sevgi verildiğinde karşıdaki kişinin ego sahibi olacağı vurgulanmıştır. Bu algının koşulsuz bir sevgi algısı olmadığı görülmektedir.

### **3.2.1.1.2. Öğretmenlerin Demokrasi Söylemleri**

Öğretmenlerin demokrasi söylemlerindeki açıklayıcı repertuvarlar; “egemenliğin sahibi”, “demokrasinin işlevi” ve “demokrasinin unsurları” olarak

belirlenmiştir. Her repertuvar için öğretmenlerin söylemlerinden alıntılar verilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

**Egemenliğin Sahibi:** Öğretmenlerin demokrasi söylemlerinde oluşan repertuvarlardan biri “egemenliğin sahibi” repertuvarıdır. Söylemlerde halkın yönetime dâhil olması yönünde bir algının yer aldığı görülmektedir. Egemenliğin sahibinin yöneticilerin olması gerektiği şeklinde bir algıya ise rastlanmamıştır. Öğretmenlerin bu repertuvarda yer alan söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö3: *“Demokrasi halkın yönetimde söz sahibi olduğu, eşitlik ilkesine dayalı, şeffaf bir yönetim şekli olmalıdır.”*

Yukarıdaki cümlede halkın eşitlik ilkesine dayalı olarak yönetimde söz sahibi olması, yani yönetime ortak olması algısı mevcuttur. Yani egemenliğin sahibi olarak halkın düşünüldüğü görülmektedir.

Ö5: *“Demokrasi insanların hakları koruma altına alınarak halk iradesinin izin verdiği müddetçe yönetilebilen bir yönetim şeklidir. Ama uygulandığı alanlar, uygulayan yöneticilerin demokrasi anlayışlarına göre değişiklik gösterir. Aslında demokrasi halkın devlet yönetimine dâhil olması, yasaları oluşturması demektir.”*

Yukarıdaki paragrafta temelde demokrasinin halkın iradesine dayalı bir yönetim şekli olduğu belirtilmiş, halkın devlet yönetime katılımı vurgulanmıştır. Genel olarak demokrasi ve halk egemenliğine olumlu bir bakış olmakla birlikte, demokrasinin yöneticilere göre şekilleneceği yönünde olumsuz bir algı da yer almaktadır. Demokrasinin yöneticiler tarafından değil, ilke ve kurallar tarafından şekilleneceği aksi taktirde zaten demokrasiden söz edilemeyeceği gerçeğinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Ö7: *“Demokrasi halkın kendi kendini yönettiği bir rejim diye tanımlanır. Ya da devleti yönetme yetkisini seçmiş olduğu temsilciler aracılığıyla kullanmasıdır. Aslında gerçek demokrasi anlayışında halkın üzerinde bir güç olmaması gerekir. Fakat halk kendisini yönetmesi için üst mercileri seçer. Mustafa Kemal Atatürk’ün de dediği gibi ‘Demokrasi ferdidir.’ Bireyin üstünlüğünün esas alınması gerekir.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasi halkın doğrudan ya da temsili olarak devleti yönetmesi olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda paragraftaki demokrasi ve egemenlik algısı olumludur. Ancak son cümlede demokrasinin “birlikte olmak”, “istişare” ve “çoğulculuk” boyutlarından uzak bir düşünce olan “bireysellik” vurgusu yer almaktadır. Özerk bireyin yalnızca kendi kendisine yeten bir birey olması değil, toplumsal yaşam kültürüne sahip olması gerektiği düşünüldüğünde bunun olumsuz bir algı olduğu söylenebilir.

Ö17: *“Demokrasi ahlaki, duygusal, kişisel ve evrensel kurallara da uymakla beraber halkın ve devletin birbiri ile bütünleşmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan kurallar bütününe kapsar.”*

Yukarıdaki cümlelerde halkın egemenliğine doğrudan bir vurgu yapılmasa da halk ile devlet bütünleşmesine yani halkın yönetime katılımına, kuralların birlikte oluşturulmasına gönderme yapılmıştır. Bu bağlamda olumlu bir algının varlığından söz edilebilir.

Ö18: *“Demokrasi toplumları bir arada tutmak, düzeni sağlamak için önemlidir. Demokrasi insanların haklarını koruyan ve toplumun her bireyine söz hakkı veren bir teşkilatlanmadır. Halk devlet yönetiminde söz sahibi olmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta her bir bireyin yani halkın yönetimde, kararlarda söz sahibi olması gerektiği görüşü hâkimdir. Demokrasinin hem toplumu bir arada tuttuğu hem de düzeni sağladığı yönünde olumlu bir demokrasi algısı yer almaktadır.

**Demokrasinin İşlevi:** Öğretmenlerin demokrasi söylemlerinde en öne çıkan repertuvar “demokrasinin işlevi” repertuvarıdır. Öğretmenlerin söylemlerinde demokrasinin olumlu işlevlerinin ve olumsuz işlevlerinin olduğu yönünde bir ikilemin yer aldığı, ancak olumlu işlevleri olduğuna dair algının zayıf, olumsuz işlevleri olduğuna dair algının ise yoğun olduğu görülmektedir.

Demokrasinin “**olumlu işlevlerinin**” olduğuna dair söylemler ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

Ö2: *“Demokrasilerde yöneten ve yönetilenler arasında olumlu davranışlar uygulanırsa ve herkes hakkını ve sorumluluklarını yerine getirirse demokrasiler vazgeçilmez unsurdur. Gücü ele geçiren gücünü kötüye kullanabilir. Bu demokrasi yönetiminin sorunu değildir. İnsanlardan kaynaklı bir sorundur. Örneğin bir öğretmen beden eğitimi dersi esnasında çocukların beden eğitimi istemesine rağmen gücünü kullanarak matematik yapması.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasinin iyi uygulandığında iyi bir sistem olduğu algısı mevcuttur. Paragrafta demokrasinin kötüye kullanılabilmesi, ancak kötüye kullanılmasının demokrasiden değil onu uygulayanlardan kaynaklanan bir problem olduğu düşünülmektedir. Bu durum “gücü ele geçirenlerin gücünü kötüye kullanabileceği” şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bahsi geçen durum “demokrasi” değildir. Demokrasi; gücün tek elde toplanmasına, gücün ele geçirilmesine, ülkelerini sorgusuz-sualsiz yöneten, sorumluluğu olmayan, kimseye hesap vermeyen, yöneticilerin varlığına imkân vermeyen bir sistemdir. Bu durumda yukarıdaki paragrafta demokrasinin ne olduğunun tam olarak bilinmediği söylenebilir.

Ö16: *“Demokrasi tanım olarak mükemmele en yakın yönetim şekli olmasının yanında uygulamalarında farklılık göstermektedir. Sonuçta demokrasiyi iyi ya da kötü olarak tanımlayamayız. Onu uygulayan insanoğlunun etkisi her şeyi belirler. İyi ya da kötü olan demokrasi değil insanoğlunun kendisidir. İnsanoğlunun elinde demokrasi bir celladın kılıcına benzeyebileceği gibi, bir bahçedeki açmış bir demet güle de benzeyebilir.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasinin iyi, hatta mükemmel bir sistem olduğu, ancak nasıl uygulandığının önemli olduğu yönünde bir algı hâkimdir. Demokrasinin iyiye ya da kötüye kullanılabilmesi, ancak iyiye ya da kötüye kullanılmasının demokrasiden değil onu uygulayanlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak demokrasinin kötüye kullanılabilmesi, hatta “bir celladın kılıcına benzeyebileceği” fikri demokrasinin tanımı ve unsurları ile uyuşmamaktadır. Bahsi geçen tanımlama demokrasiden farklı ve uzak bir sistemin tanımlamasıdır. Bu durumda yukarıdaki paragrafta da demokrasinin ne olduğunun tam olarak bilinmediği, kavram kargaşası yaşandığı söylenebilir.



Demokrasinin “**olumsuz işlevlerinin**” olduğuna dair söylemler ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: *“Demokrasi güçlülerin, halkı sömürme aracıdır. Demokrasinin beşiği denen yerlerde aşırı sağ, sol, radikal gibi kavramları kullanan gruplara ne kadar izin verilir, tolere edilir? Çıkarlara ters düşünce demokrasi ortadan kalkar.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasinin en gelişmiş ülkelerde bile güçlülerin çıkarını gözeten bir baskı ve sömürü aracı olduğu yönünde olumsuz bir algının mevcut olduğu görülmektedir. “Çıkarlara ters düşünce demokrasi ortadan kalkar.” cümlesi muğlak bir ifadedir. Burada kastedilen, birey ve toplumun çıkarlarına yönelik birlikte oluşturulmuş kurallara ve ilkelere aykırı davranışların engellenmesi ve cezalandırılması ise bunun demokrasiye aykırı bir durum teşkil etmediği açıktır. Yine “aşırı sağ, sol, radikal gruplar” ile kastedilen birlikte oluşturulmuş kurallara ve ilkelere aykırı davranışlar gösteren gruplar ise, bu grupların engellenmesi de demokrasiye aykırı bir durum teşkil etmez. Söylemlerin geneline bakıldığında aslında demokrasiye inanılmadığı, demokrasinin tam olarak bilinmediği ve demokrasiye karşı olumsuz bir algının var olduğu görülmektedir.

Ö4: *“Günümüzde var olan demokrasi anlayışı salt çoğunluğu elinde tutan güçlerin istediğini yapması ve bunu meşru göstermesi üzerine kurulu. Tabi ki her insan eşit haklara sahiptir ancak medya ve kitle iletişim araçları insanları yanlış yönlendirmektedir. Bu yönlendirmeler haksızlığı meşru göstermektedir.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasinin yönetimde olanların, güçlülerin tahakküm aracı olduğu, zayıfların ise çeşitli yollarla algılarının yönetildiği algısı hâkimdir. “Salt çoğunluğu elinde tutan” tanımlaması demokrasinin çoğulculuk ilkesi ile “istediğini yapması” tanımlaması ise demokrasinin hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, yargının bağımsızlığı gibi unsurları ile dolayısıyla demokrasi ile uyum göstermeyen tanımlamalardır. Kişilerin medya ve kitle iletişim araçları ile yanlış yönlendirmesi demokrasiden kaynaklanan bir problem olmayıp tam aksine demokrasinin olmamasından kaynaklanan bir durumdur. Bu durumda yukarıdaki paragrafta demokrasiye karşı olumsuz bir algının varlığı, bunun yanı sıra demokrasi ile ilgili bilgi eksikliği açıkça görülmektedir.

Ö5: *“Seçilen temsili vekilin kendi iradesine kalmıştır demokrasiyi uygulamak. Demokrasi bir ülke yönetimi için çok güçlü bir kavram gibi görünse de, onu uygulayan yönetimin ellerine mahkûm olmuş bir kukladır.”*

Yukarıdaki cümlelerde de demokrasinin nasıl uygulanacağı gücü elinde bulunduranların inisiyatifinde olan olumsuz bir sistem olduğu algısı mevcuttur. Demokrasinin yalnızca seçimle sınırlı görüldüğü, hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı gibi yönetimi kişilerin keyfi uygulamalarından kurtaran unsurlarının bilinmediği ya da görmezden gelindiği görülmektedir. Yukarıdaki söylemlerde demokrasiye karşı olumsuz algının varlığı, bunun yanı sıra demokrasi ile ilgili bilgi eksikliği açıkça görülmektedir.

Ö6: *“Demokrasi özünde güzel bir kavramdır. Lakin uygulamada çok yüzeysel kalmaktadır. Kavramsal olarak ne kadar süslü kelimelerle ifade edilirse edilsin nihayetinde bu güzelliklerin arkasında gizlenmiş bir despotizm görülmektedir. Söylemsel anlamda itiraz edilemeyecek bir kavram. Örneğin halkın yönetimde söz sahibi olması, iyi güzel lakin hakikaten söz sahibi olabilmekte midir? Sistem çok zaman buna müsaade etmemektedir. Milletın vekili diye seçilenler hakikaten milletın vekili olabilmekte midir? Benim seçtiğim değil, önüme seçilip konulanı seçme imkânı verilmekte ve bunun demokrasi adına yapıldığı söylenmektedir nihayetinde. Bu dünya üzerinde de bir aldatmacadan başka bir şey değil haddi zatında. Çok demokrat olduğunu iddia eden Avrupa, Batı dünyası ve ABD tüm zalimliklerini, haksız girişimlerini demokrasi kılıfı ile yapmaktadırlar. Demokrasi götürülen yerlerde hep kan ve gözyaşı var nedense. Demokrasi eşitlik, hak, hukuk gibi kavramları çağrıştırırsa da en demokrat ilan edilenlerde bile bu değerler alt üst bir haldedir. Velhasıl bana göre demokrasi içi boşaltılmış bir kavram olarak görülmektedir. Hakikati ve doğruyu bulmak adına istişareler yapılmalıdır. Demokrasi kavramı artık kullanımdan kaldırılmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta öncelikle demokrasinin özünde ve teoride güzel olduğu ancak pratikte yüzeysel, içi boş, hatta aldatmaca içeren, despot bir sistem olduğu söylenmektedir. Bu ifadeler birbiri ile tutarlılık göstermemektedir. Demokrasinin despotizmle ilişkilendirilmesi demokrasinin anlaşılmadığını göstermektedir. Demokrasi varsa despotizm yoktur, despotizm varsa demokrasiden bahsedilemez.

Yukarıdaki söylemlerde demokrasi seçimle sınırlı düşünülmede demokrasinin diğer unsurları göz ardı edilmektedir. Demokrasiyi gelişmiş ülkelerin kötü emellerine ulaşmak, kötü niyetlerini saklamak amacıyla paravan olarak kullandıkları düşünülmektedir. Bu durumda devletlerarası ilişkilerin devlet içi yönetim işleriyle karıştırılıyor olduğu söylenebilir. Paragrafta demokrasiye uygun olmayan yönetim özelliklerinin/unsurlarının demokrasiye mal edildiği görülmektedir. Eşitlik, hak, hukuk gibi değerlerin bulunmaması demokrasinin kusuru gibi görülmekte, bu değerlerin yer almadığı sistemlerin zaten demokrasi olmadığı ayırt edilememektedir. Demokrasiye olan olumsuz algı neticesi paragraf demokrasiden vazgeçilmesi gerektiği fikri ile son bulmaktadır.

Ö8: *“Demokrasi özgürlük ve eşitliktir. Günümüzde uygulanan yaklaşımlar demokratik olmadığı için kelime anlamı önemini yitirmektedir. Seçimi kazananların demokrasiyle geldiğini unutup tek başlarına aldığı kararlar sayesinde dünya kaotik bir ortama bürünmüştür. O yüzden insanlarda demokrasi anlayışı giderek zayıflamaktadır. Şu an dünyada özgürlükten ve eşitlikten bahsedilemez o yüzden demokrasinin varlığını da sürdürdüğü söylenemez. Şu an uygulanan demokrasinin sadece sözde olduğu bir gerçektir.”*

Yukarıdaki paragrafta teoride özgürlük ve eşitlik demek olan demokrasinin uygulamada işlevsiz olduğu, başarıya ulaşmadığı, hatta kötü sonuçlar doğurduğu anlayışı hâkimdir. Demokrasi “seçim kazanmak” ile sınırlı olarak düşünülmede, yöneticilerin “tek başlarına kararlar aldığı” sistemlerin demokrasi olarak tanımlanması gibi bir yanılsa düşülmektedir. Dolayısıyla demokrasi tam anlamıyla bilinmemektedir denilebilir. Teoride demokrasiye olumsuz bakılmasa da uygulanmadığı/uygulanabilir olmadığı düşünülmektedir.

Ö9: *“Demokrasi denilince ‘ideal demokrasi mi’, ‘gerçek demokrasi mi’? Bu iki değer arasında müthiş bir boşluk var. Demokrasi şu anda sadece kâğıt üzerinde tanımlanan bir değer. Ne yazık ki yenedünya düzeni kurucuları, savunucuları buldukları demokrasi ilacı ile büyük oyunlar oynamaktadır. 3. dünya ülkelerine demokrasi ihraç etmek gibi onurlu ve saygın bir mücadele verdikleri söyleyerek emperyalizmi bütün dünya ülkelerine yerleştirmektedirler. Demokrasi ile ilgili şu*

*anki düşüncem siyasi otoritelerin kendi çıkarları doğrultusunda kullanılan bir korku silahı haline gelmiş olması.”*

Yukarıdaki paragrafta yine demokrasinin teoride iyi olsa da uygulamada işlevsiz olduğu, hatta kötüye kullanıldığı anlayışı hâkimdir. Gelişmiş ülkelerin etki alanlarını genişletmek için demokrasiyi bir araç, hatta bir silah olarak kullandıkları düşünülmektedir. İlk cümledeki “ideal demokrasi” ve “gerçek demokrasi” ayrımı tutarsızlık göstermektedir. Ortada demokrasi varsa onun ideal ve gerçek olduğu, ideal ve gerçek olmayan bir sistemin ise zaten demokrasi olmadığı göz ardı edilmektedir. Yine yukarıdaki söylemlere bakıldığında demokrasinin başkalarının elinde olan, onlar tarafından kontrol edilen bir sistem olduğunun zannedildiği, aslında demokrasinin bulunduğu yerden yeşereceğinin bilinmediği görülmektedir. Son cümlede yer alan “korku silahı” tamlaması da demokrasiye olumsuz bakışı gösterir niteliktedir.

Ö10: *“Demokrasi kullanılmaktadır. İnsanlar yönlendirilerek belirli kesimlerin meşruiyet kazanması sağlanır ve sonuç olarak halk kitlesi yönetilir. İleri düzeyde bir demokraside yahut küçük bir halk kitlesinde olabilir görünüyor. Mevcut dünya düzeni içerisinde benim aklıma demokrasi tanımına uyan bir düzen gelmiyor. Tanım ve tanıtım olarak şık duran bu kavram pratikte tanımdan uzak durmaktadır.”*

Yukarıdaki paragrafta yine demokrasinin teoride güzel olsa da pratikte işlevsiz olduğunun düşünüldüğü görülmektedir. “İleri düzeyde bir demokraside yahut küçük bir halk kitlesinde olabilir görünüyor.” cümlesi kendi içinde ve diğer cümlelerle tutarsızlık göstermektedir. Küçük topluluklarda uygulanabilir olan bir sistemin daha büyük topluluklarda neden uygulanamayacağına dair herhangi bir bilgi verilmemektedir. Demokrasinin kötüye kullanıldığı düşünülmektedir. Halkın aslında yönetime katılmadığı, güç sahipleri tarafından yönlendirildiği, yönetildiği görüşü mevcuttur. Demokrasinin uygulamada herhangi iyi bir örneğinin bulunmadığı vurgulanmakta, dolayısıyla iyi örneğinin olmamasının demokrasinin de iyi olmadığı anlamına geleceği yönünde olumsuz bir algı yer almaktadır.

Ö11: *“Demokrasi olmayan ama varmış gibi gözükten yönetim şeklidir. Dünya ülkelerinin birçoğu demokrasi ile yönetiliyor. Aslında demokrasi eşitlik demek bir*

*bakıma. Ama nerde? Hani eşitlik? İnsanların bir kısmı ete tuzu güzel döküyor diye yemeğe bir servet öderken, ekmek almaya para bulamayan aileler var. Nerde adalet? Döküldü aynı biber tuz gibi, döküldü gitti. İnsanlar eşit evet hani bir laf var ya bazıları daha da eşit diye. Demokrasi bir de güç demek bilirsiniz. Peki, güç kimde? Parası olanda. O zaman ülkeleri ne yönetiyor? Güç yani namı diğer para. O yüzden döndük başa. Kim daha güçlü? Parası olan. Kim daha eşit? Parası olan. Kısaca demokrasi=güç=eşitlik=para.”*

Yukarıdaki paragrafta yine demokrasinin pratikte uygulanmayan/uygulanamayan ama uygulanıyormuş gibi yapılan bir sistem olduğu fikri hâkimdir. Eşitlik, adalet gibi demokrasinin temel unsurlarının dahi pratikte mevcut olmadığı düşünülmektedir. Dünyada görülen anti demokratik uygulamaların demokrasiye mal edildiği görülmektedir. Bu algı dünya nüfusunun çoğunun demokrasi ile yönetiliyor olduğu yönündeki yanlış algı ile ilişkilidir. Yukarıdaki söylemlerde yer alan “Demokrasi güç demek” cümlesi demokrasinin hiç bilinmediğini ve anlaşılmadığını gösterir niteliktedir.

Ö12: *“Batı kendisine has yönetim sistemini geliştirdi, kabul. İnsan hakları, laiklik, demokrasi. Ancak bu nosyonlar İslam gibi toplumsal zihni belirlemiş ve belirlemeye devam etmekte olan Müslüman coğrafyanın sorunlarına ne denli sağlıklıdır? Bu tartışılır. Bizim sorunumuz kendi dinamiklerimizi kendi alt yapımızdan devşiremememizdir. Taklit hiçbir insanı olduğu gibi, hiçbir toplumu da ilerletmez. Batı’dan devşirilmiş nosyonların toplumsal yapımızın genlerine sağlıklı gelip gelmeyeceği şüphelidir. Aşı yapılmaktadır ancak kök farklıdır. Batı’nın ulaştığı olduğu yönetim biçimi (demokrasi) ve onun çerçevesi (laiklik) fayda-zarar kriterlerine göre değil, bizim köklerimizimize uygun olup olmadığıyla değerlendirilmelidir. Zira batıda demokrasi anlayışı ağırlıklı olarak liberal tonlamaya sahiptir. Batı ile bizim (İslam toplumu) insan bakışımız, dünyayı algılayış tonlarımız kökten farklıdır. Bugün Batılı toplum ve devletlerin demokrasi, hukuk ve laikliği işlerine geldiği gibi kullandıkları (kendi dışlarındaki dünyada) gözlemlenmektedir. Zayıf devletler demokrasi yönetimleriyle tarumar edilmekte müdahalenin Truva atı işlevi görmektedir.”*

Yukarıdaki paragrafta öncelikle demokrasinin batı tarafından oluşturulduğu, batının bir değeri olduğu, İslam coğrafyasının yapısının farklı olduğu bu nedenle de demokrasinin bu coğrafyaya uygun olmadığı görüşü hâkimdir. Taklit yoluyla ilerlemenin ve iyi bir şekilde yönetilmenin mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Demokrasinin faydalı ya da zararlı olmasına bakılmayacağı, yani “iyi ve faydalı olsa dahi” kullanılmaması gerektiği, çünkü kökeninin Batı olduğu görüşü vurgulanmaktadır. Sonrasında ise demokrasinin batılı devletler tarafından kötüye kullanılan bir sistem olduğu algısı yer almaktadır. Yine dünyada görülen anti demokratik uygulamaların demokrasiye mal edildiği, devletlerarası ilişkilerin devletlerin yönetim işleriyle karıştırılıyor olduğu görülmektedir.

Ö14: *“Pratikte baktığımızda demokrasi daha farklı bir görüntü oluşturmaktadır. Devlet halkı ister medya, ister eğitim yoluyla olsun istediği şekilde, istediği düsturda yönlendirebilir. Bu aynı şekilde devlet aleyhine olan taraf için de geçerlidir. Güç kimin elindeyse halkı o tarafa çekebilir. Bu anlamda kendi özgür düşünceğine göre karar vermiş bir halk karşımızda bulamayabiliriz. Büyük ülkelerin küçük ülkeleri kontrol altına alma mekanizması olarak kullanıldığı bir kavramdır. Demokrasi dünyada gerçek anlamını bulan bir kavram değil ilk çıktığı andan günümüze kadar.”*

Yukarıdaki paragrafta da yine teori-pratik ikileminin yer aldığı görülmektedir. Demokrasinin iyi uygulanamaması ya da uygulanmaması yönetim şekli olarak demokrasinin eksikliği olarak algılanmaktadır. Demokrasinin gücü elinde bulunduranlar, özellikle de gelişmiş ülkeler tarafından istenilen yönde kullanıldığı, halkın çeşitli algı yöntemleriyle şekillendirildiği, aslında halkın özgür iradesinden söz etmenin mümkün olmadığı görüşü hâkimdir. “Güç kimin elindeyse” sözü, gücün tek elde toplanmasını engelleyen, asıl gücün hukukta olduğu bir sistem olan demokrasinin anlaşılmadığını göstermektedir. Demokrasinin başkalarının elinde olan, onlar tarafından kontrol edilen bir sistem olduğu algısı mevcuttur. Halkın her tarafa çekilebilen, akli melekesi ve iradesi olmayan, seçimlerine saygı duyulamayacak bir kitle olarak değerlendirildiği de söylenebilir. Yine söylemlerde devletlerarası ilişkilerin devletlerin kendi yönetim işleriyle karıştırılıyor olduğu da görülmektedir.

Ö18: *“Kendini demokrasi merkezi ilan eden ülkelerin kendilerince demokrasiden yoksun ülkelere yaptıkları affedilemez. Toplumların gelenek görenekleri doğrultusunda oluşturdukları yargıları kırmak hatta demokrasi adı altında zulüm etmek demokrasiden uzak bir anlayıştır.”*

Yukarıdaki paragrafta da yine demokrasinin gelişmiş ülkelere kötüye kullanımı konusuna vurgu yapılmıştır. “Demokrasi adı altında zulüm etmek demokrasiden uzak bir anlayıştır.” cümlesi aslında paragrafla tutarsızlık göstermektedir. Zira bir iş ya da işlemin demokrasi adına yapılmış olması demokrasiden kaynaklanan bir durum değildir. Zaten cümlenin devamında da bunun “demokrasiden uzak bir anlayış” olduğu yani “demokrasi olmadığı” vurgulanmıştır. Bu durum demokrasinin yeterince anlaşılammış olduğunu göstermektedir.

**Demokrasinin Unsurları:** Öğretmenlerin demokrasi söylemlerinde öne çıkan repertuvarlardan bir diğeri ise “demokrasinin unsurları” repertuvarıdır. Bu repertuvarda öğretmenlerin; eşitlik ve adalet, temel hak ve özgürlükler, çoğulculuk, hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, muhalefet, yargı ve seçime yönelik söylemleri yer almaktadır. Öğretmenlerin demokrasinin unsurlarına yönelik söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

Ö5: *“Bir taraftan eşitlik ilkesini demokrasinin temel taşıdır diye düşünürken, diğer taraftan cahillikle gelen gücün yönetimi değersizleştireceğini de düşünmek gerekir.”*

Yukarıdaki cümlenin kendi içerisinde tutarsız olduğu görülmektedir. Hem eşitliğin demokrasinin temellerinden biri olduğunun söylendiği, hem de cahil (!) halkın oy kullanmasının yani yönetimde söz sahibi olmasının eleştirildiği görülmektedir. Bu durum aslında demokrasinin felsefesine inanılmadığını ortaya koymaktadır.

Ö3: *“Demokrasi sınıflar arası farklılıkları, eğitim düzeyi farklılıklarını, insanlar arasındaki ekonomik düzey farklılıklarını ortadan kaldırmalı. Demokrasi toplumdaki tüm insanların fikir farklılıklarına rağmen çıkarların zor duruma düştüğünde siyasi iradelerin ışığında kenetlenmelidir. Demokraside “seçmenin*

*cehaleti” kavramını ileri sürenlerin cehalet içeren düşüncelerini de ortadan kaldırmak gerekmektedir. Fikirlere, görüşlere tahammül edebilmeyi, sınıfsal farklılıklara hoşgörü ile bakmayı, simit yiyip otobüsle işe giden beyinlerin de en az boğazda lüks villalarda oturan insanlar kadar fikir siyaset üretebildiğini, sanat yapabildiğini kabul edebilmektir. Nasırlı ellerin de seçim yapabileceğini, senfoni dinleyebileceğini görüp kabullenmektir. Demokrasi diyen ama kendi fikri dışında hiçbir fikre ve görüşe, hiçbir farklı ekonomik-fiziki-yaşamsal farklılıklara saygısı olmayan insanların-siyasilerin demokrasiyi önce kendilerinin içselleştirmeleri, sonra insanları eleştirmeleri gerekir.”*

Yukarıdaki paragrafta yoğunluklu olarak eşitlik üzerinde durulduğu görülmektedir. Sosyal alanda, ekonomik alanda, eğitimde ve siyasal alanda eşitliğin önemine vurgu yapılmış, sınıfsal farklılıkların, eğitimsel farklılıkların, ekonomik farklılıkların eşitsizliği doğurmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Herkesin eşit oy hakkına sahip olmasına karşı çıkanların eleştirildiği, farklı görüşlere/yaşantılara saygılı olmanın ve fikir hürriyetinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Farklı görüşlere ve farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeye, dolayısıyla çoğulcu anlayışa olumlu bakışın olduğu söylenebilir.

Ö14: *“Donanım ve bilgi birikimi açısından insanlar eşit olmayabilir ancak demokrasinin gerçekleşmesi açısından düşündüğümüzde bu tutarsız yaklaşım -eşit olmayan oy anlayışı- kabul göremez. Sonuçta günümüzde insanlar yaşananları izliyor ve gözlemliyor. Ayrıca aydın olduğu söylenen kişilerin bakış açılarını belli bir görüşün oluşturup oluşturmadığı iyi düşünülmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta her ne kadar farklı entelektüel birikime sahip olsalar da her insanın eşit oy hakkına sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Her ne kadar bilgisiz/yetersiz olduğu (!) düşünülse de kişilerin yaşananların farkında oldukları, karar verme yetisine sahip oldukları görüşü hâkimdir. Bunun olumlu bir algı olduğu söylenebilir.

Ö18: *“Bireyin devletteki en önemli rollerinden biri de oy kullanmaktır. Bir toplumda her bireyin oy kullanma hakkı vardır ve asla bunu entelektüel açıdan değerlendirmemeliyiz. İnsanlar doğar ve doğdukları aileyi sosyal çevreyi seçemezler*



*yani eğitim hakkı kaçınılmaz da olsa maalesef herkes aynı maddiyat gücüne sahip değil. O yüzden oy oyudur. Bir kısmı bu tür yargılarla sindirmek doğru değildir. Yasama, yürütme ve yargının birbirini denetlemesi gücün tek elde toplanmasını engeller.”*

Yukarıdaki paragrafta bireylerin entelektüel birikimleri üzerine değerlendirme yaparak oy haklarının sınırlandırılmayacağı görüşü hâkimdir. Her bireyin eşit şartlarla dünyaya gelmediği ve yaşamadığı bu nedenle de eşit oy hakkına sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Eşit oy hakkı vermemenin belirli bir kesimi sindirmek yani onları yok saymak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca demokrasinin kuvvetler ayrılığı ilkesine yani gücün tek elde toplanmasının engellenmesine olumlu bir bakışın olduğu da görülmektedir.

Ö4: *“Bence demokrasi ırk, dil, din ayrımı olmaksızın, sosyal statü farkları gözetilmeksizin herkesin eşit hak ve sorumluluklara sahip olduğu bir düzen olmalıdır. Bu yapıda denetleme organı en temel unsur olmalıdır. Demokrasi için hukukun üstünlüğü, kamuoyu vicdanı ve denetlenebilirlik sacayağı üçlüsü oluşturulmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta; eşitlik, seçim, hukukun üstünlüğü ve denetim üzerinde durulduğu görülmektedir. Ö4 kodlu öğretmenin bu unsurlara yönelik olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir. Irk, dil, din, sosyal statü farkları olmadan herkesin eşit olması düşüncesi demokrasinin unsurlarından olan eşitlik ilkesi ile uyum sağlamaktadır.

Ö15: *“Demokrasi dediğimiz olgu dil, din, ırk, renk gözetmeksizin devletin kendi halkı için gerekli ne varsa eşit ve adil olmasıdır. Bence çok önemli bir unsurdur. Devlet adil olursa vatandaşları zaten adil olur. Devlet tek elden değil güçler ilkesi ile ayrılmalı, denetim tek elden değil birçok elden olarak sıkıca denetlenmelidir. Tek kişi hata yapabilir fakat birçok kişinin bir konu hakkında karar alması daha sağlıklıdır. Muhalefet olgusu bence toplumda kötü algılanmamalı aksine ılımlı yaklaşılmalıdır. Sizi eleştiren insan aslında ilerlemenizi isteyen, olduğunuz yerde sayıklamanızı istemeyen insandır.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasinin unsurları hakkında bilgi sahibi olduğu ve bunlara karşı olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir. Yukarıdaki söylemlerde öncelikle “eşitlik” ve “adalet” ilkeleri üzerinde durulmaktadır. Demokrasinin unsurlarından olan “kuvvetler ayrılığı” ilkesine olumlu bakıldığı, devletin “tek” elden yönetilmemesi gerektiğinin düşünüldüğü görülmektedir. Tek kişinin yanılabilceği dolayısıyla “istişare” ile alınan kararların daha sağlıklı olacağı fikri desteklenmektedir. Ayrıca devletin denetiminin önemine de vurgu yapılmıştır. Muhalefet unsurlarına olumlu bir bakışın olduğu görülmekte, farklı fikirlerin varlığının ilerlemeyi getireceği düşünülmektedir. Bu anlamda olumlu bir demokrasi algısına sahip olduğu görülmektedir.

Ö2: *“Demokrasi çeşitlilik demektir. Farklı görüşlerin bir arada yaşamasıdır. Demokrasi çoğulcu yönetim şeklidir. Çoğulcu yönetim anlayışı doğru uygulanırsa olumlu bir yönetim şeklidir.”*

Yukarıdaki cümlelerde çeşitliliğe, farklı görüşlerin bir arada olmasına ve çoğulculuğa olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir.

Ö9: *“Demokraside birey haklarını korkusuzca kanunlar çerçevesinde arayabilmeli kullanabilmeli her alanda. Siyasi güçlerin altında ezilmemeli.”*

Yukarıdaki cümlelerde hak ve özgürlüklere, hukukun üstünlüğüne, adil yargılamaya dolaylı bir gönderme yapıldığı görülmektedir.

Ö13: *“Bu kavram Batı literatürünün ürettiği bir doğrudur. Özgür ifade. Özgürlüğün somut ve soyut anlatımı, yazılı veya sözlü anlatımı olmasıdır. Bireye, gruba, topluma ait ifadelerin paylaşılması, ortak olgularda ve değerlerde birleşip yaşamasıdır. Bireyden topluma ve evrene yayılan hür yaşama, yaşatma veya yaşatılma algısıdır demokrasi. Tüm incelikleriyle demokrasi diğer bir tanımlamayla özgür yaşam farklı yaklaşım ve düşüncülerle bir toplumda var olmuştur. Özgür ama adil yaşam. Benim demokrasi algımdır.”*

Yukarıdaki paragraftaki ilk cümlede demokrasinin Batı’dan neşet eden ama “doğru” olan bir değer olduğu, yani bir değer menşeinin değil niteliğinin önemli olduğu düşüncesi yer almaktadır. Söylemlerde öncelikle kişi özgürlüklerine vurgu

yapılmış, demokrasinin bireyi özgürleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Demokrasinin aynı toplum içinde “çoğulcu” anlayışla, ortak değerlerle, adil bir şekilde yaşamaya olanak sağladığı düşüncesi vurgulanmıştır.

### 3.2.1.1.3. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Söylemleri

Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim söylemlerindeki açıklayıcı repertuvarlar; “eğitimde öğretmen-öğrenci rolü”, “seviye sınıfları” ve “eğitimde veli rolü” olarak belirlenmiştir. Her repertuvar için öğretmenlerin söylemlerinden alıntılar verilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

**Eğitimde Öğretmen-Öğrenci Rolü:** Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde en öne çıkan repertuvar “eğitimde öğretmen-öğrenci rolü” repertuvarıdır. Öğretmenlerin bu repertuvarındaki söylemlerinde; öğrencinin merkezde olması/öğretmenin rehber olması gerektiği ile öğretmenin merkezde olması gerektiğine dair bir ikilem yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “**öğrencinin merkezde olması**” gerektiği ile ilgili söylemleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: *“Eğitimde öğrencilerin becerilerine ve yeteneklerine önem verilmemektedir. Hayatı anlamlandırarak ve sevdiği işi yapabilecek insanlar olamamaktadırlar. Bu da toplumsal huzursuzluğun en temel unsurlarından biri olmaktadır. Ailede başlayan eğitim ahlaki boyutu ile okulda da iyi bir şekilde devam ettirilmelidir. Birinci kademe eğitim herkese verildikten sonra öğrenciler yetenek ve ilgilerine göre ortaokul seviyesinde çeşitli gözlem ve tespitlerle çok yönlü olarak ele alınmalıdır. Sonraki eğitim kademelerinde talep eden, isteyenlerle eğitime devam edilmelidir.”*

Yukarıdaki paragrafta eğitimin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmesi gerektiği görüşü hâkimdir. Eğitimcilerin görevi gözlem gibi yollarla öğrencilerin bu yönlerini “keşfetmek” ve onları “yönlendirmek” olarak düşünülmektedir. Bu düşüncelerde öğrenciyi merkeze alan bir düşüncenin hâkim olduğu söylenebilir. Ancak “ilköğretim kademesinin zorunlu olması gerektiği”, “her

öğrencinin sınıf geçmemesi gerektiği” ve “belli orandaki öğrencinin üniversite eğitimi alması gerektiği” fikirleri öğrenci merkezli anlayışa uyum sağlamamaktadır.

Ö8: *“Her öğrencinin aynı düzeyde matematiği öğrenmesini beklemek anlamsızdır. Günlük hayatta gerekli eğitim verildikten sonra çocukları özgür bırakmak gerekir. Bizim ülkemizde 40 milyon genç olmasına rağmen sporcu, sanatçı çıkmamasının sebebi gereksiz zaman kaybı yaşatan eğitim sistemidir. Öğrencinin belirli bir yetişkinlik düzeyine geldikten sonra yeteneği araştırılıp yönlendirilirse her alanda kalifiye insanlar yetişmiş olur. İşini seven insan mutlu olur. Bu şekilde herkes sevdiği işi yaptığında üretim de artacak ülkemiz üretim darboğazından çıkacaktır.”*

Yukarıdaki paragrafta da öğrencilerin yeteneklerini “keşfetmek” ve onları “yönlendirmek”, öğrencilere kendi öğrenmeleri konusunda “seçme şansı vermek” gerektiği şeklinde öğrenci merkezli görüşler yer almaktadır. Bunun hem öğrenciyi mutlu edeceği hem de ülkeyi kalkındıracağı düşünülmektedir. Ancak “Öğrencinin belirli bir yetişkinlik düzeyine geldikten sonra yeteneğinin araştırılıp yönlendirilmesi gerektiği” düşüncesi yani küçük yaşlarda ilgi ve ihtiyaçlarının önemseniş belirlenmesinden bahsedilmemesi öğrenci merkezli anlayışa uygun değildir.

Ö7: *“Her insanın fiziki görünüşü nasıl birbirinden farklıysa öğrenme yöntemi, gücü, isteği de birbirinden farklıdır. Bu yüzden bireysel eğitimden yanayım. Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre içeriği belirleme inisiyatifine sahip olmalıdır. Belirli kişilerin hazırladığı müfredatı, belirli bir süre içinde, aynı otomatik şekilde öğrencilere sunmanın olumlu bir yanı yoktur. Bireysel eğitimde öğretmenin rolü rehberlik etmektir. Öğrencinin ilgi ve isteklerine göre nasıl bir yol izleyeceğini öğretmen göstermelidir. Tabi bunun için öncelikle öğrencinin kendisini tanıması gerekir. Kendisini tanıması, bir benlik algısı oluşturması çocuk yaştan itibaren verilen eğitimlerden biri olmalıdır. Bunu gerçekleştirecek bir bireye yapılacak tek katkı rehberlik olacaktır.”*

Yukarıdaki paragrafta her öğrencinin eşsiz ve birbirinden farklı olduğu, kendi ilgi, istek ve yeteneklerine göre kendi seçimlerini yaparak kendi hızında ilerlemesi gerektiği şeklindeki bireyselleştirilmiş eğitim anlayışının desteklendiği görülmektedir. Bütün öğrencilere standart bir içeriğin sunulması eleştirilmekte,

öğrencilerin kendi öğrenecekleri içeriği belirlemesi gerektiği düşüncesi vurgulanmaktadır. Bu süreçte öğretmenin rolünün rehberlik olduğu düşünülmektedir. Tüm bu görüşlerin öğrenci merkezli bir anlayışa işaret ettiği söylenebilir.

Ö9: *“Eğitim sisteminin amacı bireyi özgürleştirmek yani kimliği oluşturmada yardımcı olmak olmalıdır. Bireyin özgürleşmesi yetenekleri, ilgisi noktasında varabileceği en son noktaya ulaşmasıdır. Fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal vb. Bunda da akla ve bilime dayanmak esas olmalıdır. Eğitimde öğrenen birey olmalı ve eğitim sürecinin aracı değil amacı olmalıdır.”*

Yukarıda eğitimin amacının yani eğitimin merkezinde olan kişinin öğrenci olması gerektiği anlayışı açıkça ifade edilmiştir. Bireyin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi seçimlerini özgürce yaparak potansiyelini gerçekleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun öğrenci merkezli bir anlayış olduğu söylenebilir.

Ö15: *“Öğrenci merkezli eğitime gelinecek olursa öğrencilerin tercih yapmasına önem verilmeli çünkü küçük yaşta yapmış olacağı tercihlerin mesuliyetini alan bireylerin ileride daha güzel kararlar alabileceğini düşünüyorum. Fakat bu verilen özgürlük ortamının başka bir bireyin özgürlüğünü kısıtladığı noktada durulması aşılmalıdır. Böylece birbirimize saygılı bireyler olabiliriz. Öğretmen bu süreçte kılavuz olmalı ve bilirkşi olarak otorite olduğunu hissettirmeli, böylece saygısızlık durumu engellenmelidir. Sınıf bir tiyatrodur. Eğer öğrenci o bilgiyi öğrenecekse ve kazanım sağlanması gerekiyorsa sınıfta bence pandomim bile yapılmalıdır. Öğrenci okulu işkence yeri değil her gün eğlenip güzel vakit geçirebileceği bir yer olarak görmelidir.”*

Yukarıdaki paragrafta öğrencinin kendi seçimlerini kendisinin yapması gerektiği, böylece gelecekte de daha iyi kararlar almasının mümkün olabileceği vurgusu yer almaktadır. Paragrafta yer alan; eğitim ortamının çeşitli yöntemlerle zenginleştirilmesi ve eğlenceli hale getirilmesi, bu süreçte öğretmenin rehber olması gerektiği görüşü öğrenci merkezli bir anlayışa işaret etmektedir. Ancak paragrafta bir ikilemin de yer aldığı görülmektedir. Öğretmenin bilirkşi olarak otorite olduğunu hissettirmesi, böylece saygısızlıkları engellemesi gerektiği şeklindeki görüşün öğrenci merkezli anlayışa uygun olmadığı, öğretmen merkezli anlayışa işaret ettiği

görülmektedir. Bu durumda her ne kadar öğrenci merkezli anlayış benimsenmeye çalışılsa da bu felsefenin tam olarak oturmadığı söylenebilir.

Ö16: *“Eğitim belirli bir plan doğrultusunda, öğretmenin liderliği, öğrencinin de ilgi ve yeteneği doğrultusunda yapılmalıdır. Herkes her konuyu öğrenmek zorunda değildir. Öğrenci kendi ilgi ve yeteneği doğrultusunda süreçte öğrendiklerini sürekli kullanarak ve sonuçta bir ürün oluşturarak öğrendiklerinin değerini kavramalı ve öğrenmeyi pekiştirmelidir. Her konuda bir şeyler bilmektense bir konuda her şeyi bilmek daha faydalıdır. Sonuçta kullanılmayan bilgi yararsızdır.”*

Yukarıdaki paragrafta öğretim sürecinin öğrencinin ilgi ve yeteneği doğrultusunda yürütülmesi, bu süreçte öğretmenin de rehber olması gerektiği görüşü mevcuttur. Öğrenmenin yaparak yaşayarak ve ürün ortaya koyarak olması gerektiği düşünülmektedir. Bu görüşlerin öğrenci merkezli bir anlayışa işaret ettiği söylenebilir. Ancak paragrafta yer alan “Herkes her konuyu öğrenmek zorunda değildir” cümlesi ile “Her konuda bir şeyler bilmektense bir konuda her şeyi bilmek daha faydalıdır.” cümleleri eğitimsel açıdan problemlidir. Burada kastedilen öğrenilecek konunun öğrenci tarafından seçilmesi gerektiği ise bunun öğrenci merkezli anlayışa uygun olan bir algı olduğu söylenebilir.

Ö18: *“Öğretmenin öğrenci merkezli ders işleme sürecinde rehberlik etmesi görüşü çok doğrudur. Çalışma grupları oluşturup öğrencilere daha çok sorumluluk vermek öğrenciyi güdüler. Bu çalışma gruplarının da heterojen olması her açıdan grupları pozitif yönde etkiler. Bu yüzyılda öğretmen rehberdir, çünkü artık bilgi her yerdedir. Günümüzde bilgiye ulaşmak artık ışık hızına ulaşmıştır. Bu durumda öğretmen bu bilgi fazlalığını süzerek, rehberlik ederek, yol göstererek öğrenciyi yönlendirmelidir. Öğretmen gerekirse sınıf içinde deyim yerindeyse şaklabanlıklar da yapılmalıdır. Disiplin bir ölçüde olmalıdır fakat askeri düzen artık okullarda mevcut olamaz. Bu sefer yeni nesli kaybederiz.”*

Yukarıdaki paragrafta öğretmenin görevinin rehberlik yapmak, öğrenciyi yönlendirmek olduğu, öğretmenin artık bilginin sahibi olmadığı, işbirlikli etkinlikler yoluyla öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerektiği fikirleri öğrenci merkezli anlayışa

işaret etmektedir. Ancak yaparak yaşayarak, eğlenerek, çeşitli etkinlikler ve oyunlar yolu ile öğrenme ile “şaklabanlılık” kavramının eşleştirilmesinin olumsuz bir algı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “**öğretmenin merkezde olması**” gerektiği ile ilgili söylemleri ve bunlara ilişkin yorumlamalar aşağıda verilmiştir:

Ö17: *“Bence öğrenci merkezli eğitim öğretmenin yetkilerini kısıtlamakla birlikte saygınlığını da azaltıyor. Öğrenci-öğretmen ilişkisi çok farklı boyutlara gidiyor. Öğrenci öğretmeni kukla gibi kullanıyor. Bu doğru değil. Evet, öğrenci derste aktif olmalı ama bu sadece öğretmenin direktifleri ile değil öğrencinin istemesi ile gerçekleşir.”*

Yukarıdaki paragrafta öğrenci merkezli eğitime karşı olumsuz bir bakışın söz konusu olduğu görülmektedir. Öğretmen, öğrencinin merkezde olmasının saygınlığını yok ettiğini, onu kuklaya çevirdiğini düşünmektedir. Mutlak yetkinin elinden alınması, öğrenme sürecinin merkezine öğrencinin getirilmesi, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin onun davranışlarına yön vermesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının ders sürecini yönetmesi öğretmenin kendisini “kukla” olarak hissetmesine yol açmaktadır. Bu durum ise öğretmen merkezli bir anlayışa işaret etmektedir. Ancak öğrencinin derste aktif olması gerektiğinin ve bunun öğretmenin direktifleri ile değil öğrencinin istemesi ile gerçekleşmesi gerektiği düşüncesi öğrenci merkezli bir algıya işaret etmektedir.

Ö10: *“Açıkçası söylenecek çok şey var. Ancak kelimeler kifayetsiz kalıyor. Uygulanacak olan ne varsa önce şu keşmekeş bitmelidir. Evet, öğrenci merkezli bir süreç olmalıdır. Fakat merkez aslında odak noktasını öğrenciye bırakmamalıdır. Aksi halde öğretmen saygı gösterilecek kişi olmaktan çıkıyor. Süreç planlanırken öğrenciye göre planlamak gerektiğine hiç şüphe yoktur. Mevcut durumda meydan tamamen öğrenciye bırakılarak öğretmen uşak oluyor. Birbiriyle çok farklı karakterde öğrencinin bir arada bulunduğu sınıflarda durum çetindir. Başarının liselere yerleşmeyle ölçüldüğü şu dönemlerde bazı şeyler ütöpik kalmaktadır. Şu halde öğretmene sistemden ancak hatalı ürün çıkarabilmek kalıyor.”*

Yukarıdaki paragrafta yer alan görüşlerinin kendi içinde tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Bir taraftan öğrenci merkezli bir süreç olması gerektiği, sürecin öğrenciye göre planlanması gerektiği belirtilmekte, diğer taraftan ise odak noktasının öğrenci olmaması, meydanın öğrenciye bırakılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum her ne kadar öğrenci merkezli anlayışa doğrudan hayır denmese de aslında felsefesinin de benimsenemediğini gösterir niteliktedir. Öğrenci merkezli anlayış “keşmekeş” olarak tanımlanmakta, yani karışık, allak bullak, karman çorman bir sistem olarak algılanmakta, öğretmen merkezli eğitimin sunduğu düzen (!) tercih edilmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin saygınlığının yok olduğu düşünülmekte, öğretmenin konumu “uşak” olarak tanımlanmaktadır. Buradan da öğretmenin “mutlak otorite”, “hükmedici” olmayı, öğrencilerin öğrenmelerine “hizmet eden”, onların öğrenmelerini “kolaylaştıran” kişi olmaya tercih ettiği anlaşılmaktadır. Başarı liselere yerleşmeyle ölçüldüğü için öğrenci merkezli eğitimin ütöpik olduğunun, yani uygulanabilir olmadığı düşünülüyor görülmektedir. Tüm bunlar öğretmen merkezli bir algıya işaret eder niteliktedir.

Ö13: *“Sanayileşme neticesinde gelişen dünya ve canlanan arz talep ilişkisi, gelişen teknoloji öğrenme ve eğitim algısını da etkilemiştir. Geleneksel yaklaşımların yerine değişim, yenileşme ve sürekli öğrenme alguları oluşmuştur. Hiçbir sistem bu değişimden kendimi mahrum edemez. Bilgi merkezli şahıs yani bilgelik yerini teknolojiyle kolay ve hızlı bilgi edinme ve amaca daha etkili ulaşma deneyimlerini ortaya çıkarmıştır. Geçmişin yoklukları karşısında bilgelik inkâr edilemeyecek bir duruştur. Ancak günümüzde sürekli öğrenen, yeniliklere uyum sağlayan, öğretici olma niteliğine yönelen öğretmen merkezli bir süreç kaçınılmaz bir gerçektir. Her ne olursa olsun hangi olguya hizmet ederse etsin öğretmen yaratıcı, keşfettirici ve öğrenen olmalıdır. Öğrencinin zihinsel, bilişsel, duyuşsal, bedensel, sosyal ve teknolojik gelişimine direk katkı sunan sunuşçu ama daha çok buluşçu bir yöntemle öğretimi gerçekleştirmelidir. Öğrenci ve öğretmen devamlı aktif ve içinde olmalı sorumluluklarını paylaşmalı, bazen de öğrencileri kendi sorumluluklarıyla baş başa bırakmalıdır. Rekabet inkâr edilmez bir gerçektir, eleme sistemin olmazsa olmazıdır. Milyonlarca öğrencinin akademik başarısını bir üst öğrenime taşımak amacı ülkemizde sınav gerçeğini zorunlu kılmıştır. Bu durum derslerin akademik yönden nicel ölçmeyi gerektirir ki göz önünde bulundurmamak da gerekir.”*



Yukarıdaki paragrafın başlangıcında dünyanın ve buna paralel olarak da eğitim anlayışının değiştiği ve bu değişimin yadsınamayacağı, artık kişilerin bilgeliğinin yerini teknolojinin aldığı yönünde olumlu bir algı yer almaktadır. Ancak paragrafın devamında buraya kadar söylenenlerle tezat oluşturacak şekilde günümüzde “öğretici olma niteliğinde öğretmen merkezli anlayışın” olması gerektiği şeklinde öğrenci merkezli bir düşünce zikredilmiştir. Bu öğrenci merkezli anlayışın benimsenmeye çalışıldığı ancak bu anlayışın felsefesinin tam olarak oturmadığını göstermektedir. Öğretmenin sunuşçu ama daha çok buluşçu anlayışı benimsemesi gerektiği fikri de içinde öğretmen merkezli anlayışı barındıran karmaşık bir düşüncedir. Zira sunuş yöntemi bilgiyi hazır sunmayı ifade eden öğretmen merkezli bir anlayıştır. Öğrenciye süreçte sorumluluk verme fikri olumlu olsa da bunun her zaman değil de bazen yapılmasının tavsiye edilmesi, rekabet ve eleme sistemine pozitif bakılması öğrenci merkezli anlayış açısından olumlu bir algı değildir.

Ö4: *“Ülkemizde eğitimin en önemli sorunu yurt dışında kabul görmüş başarıya ulaşmış programları sosyo-ekonomik duruma bakmadan kültürel farkları gözetmeden transfer etmektir. Eğitimciler yıllarca kafa yorarak çeşitli kurallar ortaya koymuş olmasına rağmen bu kuramlar hakkında iki satır yazı okumayan insanlar acımasızca eleştiri yapıyor. Ülkemiz için gerekli olan şey çok ince bir şekilde paydaş analizi yaparak yerli ve milli bir değer ortaya koyarak bir politika belirlenmeli. Her insan yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeli düşük öz saygıları ve yeterlikleri desteklenmeli. Sınıf içinde öğretmen salt bilgi kaynağı olmamalı ama kenarda durup itibarsızlaştırılmamalı.”*

Yukarıdaki paragrafta en çok vurgulanan durum öğrenci merkezli anlayışın bizim ülkemizde ortaya çıkmadığı, bu nedenle de bizim yapımıza uygun olmadığı görüşüdür. Bu durum öğrenci merkezli eğitimin niteliği üzerinde değil, menşei üzerinde durulmakta olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenci merkezli eğitimin bizim yapımıza neden uymadığı, bizim yapımıza uyan sistemin nasıl olduğu konularına hiç değinilmediği görülmektedir. Öğretmenin salt bilgi kaynağı olmaması, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi, yeterliklerinin desteklenmesi gerektiği söylene de, öğrencinin öğrenmenin merkezinde yer almasının yani öğretmenin sınıf içinde rehber konumunda olmasının onu kenara

iteceği ve “itibarsızlaşacağı” düşünülmektedir. Her ne kadar öğrenci merkezli unsurlar bulunsada paragrafın genelinde öğrenci merkezli anlayışa olumsuz bir bakışın olduğu ve öğrenci merkezli anlayışın felsefesinin oluşmadığı açıkça görülmektedir.

Ö12: *“Eğitim modelimizin insan tasavvurumuza dayanması gerektiği kanaati taşıyorum. Nasıl ki batılı demokraside kendi iman tasavvurlarına dayanmışlar ve toplumsal düzenlerini tesis etmişlerdir, eğitimde de her toplum kendi kültürel kriterlerini baz almalıdır. Yoksa oturup çeşitli kitaplar okuyup akademik bazlı çalışmalar yoluyla toplumsal gömleğe uymayan eğitim anlayış ve modellerini çıkarsamak kendi insan modelimize uymayabilecektir. Şimdi sen tut favori modern bir modeli transfer et sonra da kendi toplumuna aşla. Ama köken başka. Garabet insan tipleri ortaya çıkacaktır. Eğitim standartları toplumsal standartlar olmalıdır. Yani toplumu ayakta tutan değerler her ne ise eğitimi besleyen değerler de onlar olmalıdır. Halkımızın değer yapısı okulda makes bulmalıdır ki işte bu eğitimin demokratikleşmesidir.”*

Yukarıdaki paragrafta öğrenci merkezli anlayışa olumsuz bir bakışın olduğu görülmektedir. Paragrafta öğrenci merkezli anlayışın Batılı ülkelerin bir ürünü olduğu, bizim değerlerimize ve kültürümüze uymadığı, bu nedenle de kullanılmaması gerektiği anlayışı hâkimdir. Yine bu söylemde öğrenci merkezli eğitimin niteliği üzerinde değil, menşei üzerinde durulmakta olduğu görülmektedir. Bizim toplumumuzdaki değerler ile öğrenci merkezli anlayışın hangi noktalarda uyuşamayacağı, bizim yapımıza uyan sistemin nasıl olduğu konularına hiç değinilmediği görülmektedir. Paragrafın sonunda ifade edilen “Halkımızın değer yapısı okulda makes bulmalıdır ki işte bu eğitimin demokratikleşmesidir.” cümlesi ile paragrafın başında yer alan demokrasinin batının ürünü olduğu yönündeki gönderme arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. Paragrafta ne demokrasinin ne de öğrenci merkezliliğin tam olarak kavranamamış olduğu, bu konularda net bir anlayışa sahip olunamadığı açıkça görülmektedir.

Ö14: *“Dışarıdan aldığımız kavramların ülkemize ne derece uyduğunu iyi tespit etmeliyiz. Dışarıdan alınan bir uygulamanın tezahürleri aynı olmayabiliyor ülkemizde. İyi yapalım derken tam tersi bir duruma da düşebiliyoruz. Bu anlayışın*

*güzel sonuçlar verebilmesi için öğrenci sayılarının uygun olması gerekir. Yani 35-40 kişilik sınıflarda ciddi sıkıntılara sebep olur. Sınıfta öğretmenin rolünün olduğu kısım vardır ancak bu mutlak anlamda öğrenciyi pasif etmemelidir. Bu tarz bir derste öğrenci kopmalar yaşamakta hatta iç dinlememektedir. Öğretmen bir kılavuz, bir rehber olmalıdır. Öğretmen bilgiyi hazır sunmamalıdır. Öğrenciye bilgiyi keşfetme duygusunu, yetisini kazandırmalıdır. Bu öğrenme metodunda öğrenciler kendi bilgilerini keşfetme ve yönetme yetisine sahip olurlar. Ancak bu eğitim modelini hazırlarken sözel derslerde özellikle müfredatın aşırı bilgi yüklü olmaması gerekir. Müfredatların derslerin yapısına göre ayarlanması gerekir. Sınıfta otorite olmalıdır. Ancak bu otorite ceza ile değil, bilgi ve sevgi eliyle olan bir otorite olmalıdır. Ayrıca grup çalışmalarında tüm öğrencilerin öğrenmesi hedeflenirken sınıfta aktif olmayan, pasif, sesi çıkmayan öğrenciler olumsuz etkilenebilir. Ancak tam tersi onları aktif hale de getirebilir. Bu anlamda güzel bir hazırlık aşaması olursa faydalı bir eğitim metodu olabilir.”*

Yukarıdaki paragraf öğrenci merkezli eğitime bakış açısından tutarsızlıkları, kararsızlıkları barındırmaktadır. Öncelikle öğrenci merkezli anlayışın dışarıdan gelen bir sistem olduğu, bize uymayacağı belirtilmektedir. Ancak daha sonra öğrenci merkezli eğitimin kalabalık sınıflarda, aşırı bilgi yüklü sözel derslerde uygulanabilir olmadığı söylenmektedir. Böylece aslında öğrenci merkezli eğitimin kalabalık olmayan sınıflara uygun olduğu anlamı oluşmaktadır. Bu bir çelişki durumudur. Bir taraftan öğretmenin rehber olması, bilgiyi hazır sunmaması, öğrenciye bilgiyi keşfettirmesi gerektiği söylenmekte, bir taraftan da öğretmenin sınıfta otorite olması gerektiği düşünülmektedir. Bu da başka bir çelişki durumudur. Grup çalışmalarına da hem olumlu ve hem de olumsuz bakışın olduğu görülmektedir. Tüm bunlar aslında öğrenci merkezli eğitimin tamamıyla da reddedilemediğini ancak felsefesinin tam olarak anlaşılıp benimsenmediğini göstermektedir.

Ö1: *“Öğretim konuları, yöntem teknikleri zamana göre değişebilir. Çünkü dünya değişiyor. Ama asıl olan ne olursa olsun iyi insan yetiştirebilmektir. Mesleği, konumu, statüsü ne olursa olsun iyi insan. İnsanları ve canlıları seven, çevreye duyarlı, toplumu düşünen iyi insan. Eğitim sevgiyle başlar. Öncelikle eğitimi verenler mesleğini, çocukları gerçekten sevmelidir. Her insan gibi her çocuk da*

*farklıdır. Sonuçta her ne kadar güzel ümitlerle başlansa da toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak her türlü meslek insanına gerek vardır. Önemli olan belli bir yaştan sonra ilgi ve yeteneklere göre yönlendirmek ama asıl hedef kaliteli insan yetiştirmektir. Ailelerle işbirliği halinde sorumluluk bilinci aşılmalı öğretmenin sevgi ve saygısı ön planda olmalıdır. Sık sık sistemle oynanmamalıdır. Birinin sonucu alınmadan başka bir sisteme geçilmemelidir.”*

Yukarıdaki paragrafta öğretimde konuların, yöntem ve tekniklerin çok önemli olmadığı, bunların zamana göre değiştiği asıl amacın iyi “insan yetiştirmek” olduğu vurgulanmaktadır. “İnsan yetiştirmek” önceden belirlenmiş bilgi ve değerlerin bireye aktarılması şeklinde düşünüldüğünde öğretmen merkezli bir algıya çağrışım yapmaktadır. Bu iyi insan yetiştirme işinin hangi felsefeye göre olması gerektiği açıklanmamakta, ancak dolaylı olarak öğrenci merkezli eğitimin bir gereklilik, zorunluluk olmadığı vurgulanmaktadır.

**Seviye Sınıfları:** Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimlerinde öne çıkan diğer bir repertuvar “eğitimde seviye sınıfları” repertuvarıdır. Öğretmenlerin bu repertuvardaki söylemlerinde seviye sınıflarının olmaması gerektiği ve seviye sınıflarının olması gerektiği yönünde bir ikilem yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin “**seviye sınıflarının olması gerektiği**” ile ilgili söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda verilmiştir:

Ö5: “*Seviye sınıfını destekliyorum. Öğrencinin psikolojisinin bozulup bozulmaması, derse giren öğretmenin merhametine, eğitimdeki etik ahlakına, kalitesine bağlıdır.*”

Yukarıdaki cümlelerde seviye sınıflarına olumlu bir bakışın var olduğu görülmektedir. Öğrencileri seviye sınıflarına ayırmanın öğrencinin psikolojisini etkileyip etkilememesi durumu öğretmenin hal ve hareketlerine bağlanmıştır. Bu durum aslında olumsuzlukların farkında olduğunu, ancak başarı getireceği düşünüldüğü için öğrenci psikolojisinin bozulmasının dahi göze alındığını gösterir niteliktedir.

Ö14: *“Ancak seviye sınıfı eğitimin iyi yapılması anlamında başarı sunabilir. Diğer anlamda ise pek olumlu değildir. Bu görüşü uygularken alt yapının çok iyi hazırlanmış olması gerekir.”*

Yukarıdaki cümlelerde, her ne kadar bazı sorunları beraberinde getirme ihtimali olsa da seviye sınıflarının iyi uygulandığında, alt yapı iyi hazırlandığında başarıyı artıracığı görüşü yer almaktadır. Seviye sınıfları olumlu bulunmamakla birlikte başarı baskısı nedeni ile olumsuz durumların göze alınabileceği yönünde bir algının varlığı hissedilmektedir.

Öğretmenlerin “seviye sınıflarının olması gerektiği” ile ilgili söylemleri özetlenecek olursa; söylemlerde aslında seviye sınıfları ile ilgili olumsuzlukların farkında olduğu, ancak başarı baskısı nedeni ile öğrencilerin psikolojisinin bozulması da dâhil olmak üzere bu olumsuzlukların göze alınabileceği yönünde bir algının varlığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “**seviye sınıflarının olmaması**” gerektiği ile ilgili söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda verilmiştir:

Ö2: *“Eğitim her birey için gerekli olan ve her öğrencinin eşit bir şekilde faydalanması gereken bir sistemdir. Öğrencilerin seviye gruplarına ayrılması uygun bir eğitim anlayışı değildir. Örneğin bir öğrencinin gelişim evresi diğer öğrencinin gelişim evresinden farklıdır. Seviye sınıfları oluşturulan bir eğitim sisteminde iyi bir öğrenci vasat bir sınıfa düşebilir. Bu durumda öğrenci tamamen eğitimden soğur, kendi kabuğuna çekilir. Ama grup eğitimi yapılırsa her öğrencinin diğer öğrenciden alabileceği davranış örnekleri olur. Bu daha faydalıdır.”*

Yukarıdaki cümlelerde seviye sınıflarının eşitlik ilkesine ters olduğu görüşü hâkimdir. Paragrafta seviye sınıflarına karşı çıkıldığı görülmektedir. Ancak bu karşı çıkma durumu başarılı bir öğrencinin başarılı olmayan bir sınıfa düşerek eğitimden soğuması ihtimaline bağlanmıştır. Bu algı paragrafın geneli ile ve öğrenci merkezli algıyla tutarlılık göstermemektedir. Paragrafta yer alan, seviye sınıfları yerine grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin etkileşimleri sağlanarak etkili öğretimin gerçekleştirilebileceği görüşü öğrenci merkezli anlayışa uygundur.

Ö4: “Öğrencileri başarılı, başarısız diye ayıramayız. Toplumda aynı lokantada yemek yiyen, aynı otobüse binen insanlar olacakları için onları ayıştıramayız. Bu durum eziklik ve şımarıklık olarak geri döner. Tabi ki bir balıktan ağaca tırmanmasını bekleyemeyiz.”

Yukarıdaki paragrafta; öğrencilerin başarılı, başarısız diye ayrıştırılmasının yani seviye sınıflarına ayrılmasının doğru olmayacağı görüşü yer almaktadır. Her öğrenciden aynı şeyler beklenilemese de, toplumda birlikte yaşayan, yaşayacak olan öğrencilerin sınıf ortamında da ayrılmaması gerektiği düşünülmektedir. Böyle yapıldığında hem “başarılı” diye etiketlenen çocukların, hem de “başarısız” diye etiketlenen çocukların zarar göreceği düşünülmektedir.

Ö15: “Sınıfları seviyeye göre ayırmak evet öğretimde niteliği artırıyor fakat alt sınıflarda kalıp yapabilecekken biz zaten kötü sınıfız diyerek kendini gerçekleştiremeyen öğrencilerin oluşmasını sağlıyor ve biz eğitimci olarak kendimiz bu beyinleri şartlıyoruz. Bu yüzden çalışma gruplarının olması ve bu grupların homojen olması hem çocuklardaki bencillik olgusunu azaltıyor hem de çalışkan öğrenci ile üşengeç öğrenciyi bir arada tutarak onda diğerine yetişmem gerekiyor algısını uyandırıyor.”

Yukarıda seviye sınıflarının her ne kadar başarıyı artırsa da öğrenciler için doğru olmadığı görüşü hâkimdir. Öğrencilerin kapasiteleri hakkında en baştan karar vermenin yanlış olduğu belirtilmekte, en baştan “başarısız” diye etiketlenen çocukların başarısızlığa şartlandığı ve kendilerini gerçekleştirmelerinin engellendiği vurgulanmaktadır. Paragrafta seviye sınıfları yerine grup çalışmaları yoluyla daha etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği savunulmaktadır. Tüm bu görüşlerin öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu söylenebilir. Paragrafta grupların “homojen” olması gerektiği belirtilmekte ancak cümlenin devamından bu kelime ile aslında heterojenliğin kastedildiği görülmektedir. Yukarıdaki paragrafta gruptaki öğrencilerin yarış içinde olacağı yönündeki görüş işbirlikli öğrenme ilkeleri ile uyum sağlamamaktadır. Öğrencilerin birbirinden öğrenmelerinin sağlanabilmesi için işbirlikli grupların heterojen yapıda olması beklenir. Grup içindeki öğrencilerin birbirine yetişmeye çalışması değil birbirlerinden öğrenmeye çalışması söz

konusudur. Bu durumda işbirlikli öğrenmeye olumlu bir bakışın olduğu ancak bazı bilgi eksikliklerinin bulunduğu söylenebilir.

Ö18: *“Proje sınıfları oluşturmak, seviye belirlemek hem öğretmenler hem öğrenciler için zor bir durumdur. Öğrenci merkezli eğitim sisteminde öğretmenler öğrencileri güdüledikleri gibi öğrenciler de birbirlerini güdüyorlar. Başarı seviyesi düşük sınıflarda öğrencilerin pasifleşmesi dersten kopması kaçınılmazdır. Bu durumda öğretmenin de motivasyonu düşer. Sınıfları karıştırmak hem öğrencileri başarı açısından güdüler hem de davranış açısından destekler.*

Yukarıdaki paragrafta seviye sınıflarının hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumsuz olduğu görüşü yer almaktadır. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin onları öğrenmeye motive edeceği, hem akademik hem de davranışsal açıdan olumlu kazanımlar elde edebilecekleri düşünülmektedir. Ancak başarı seviyesi düşük sınıflarda öğrencilerin pasifleşeceği, dersten kopacağı, öğretmenin motivasyonunun düşeceği görüşleri öğrenci merkezli bir algıya işaret etmemektedir. Öğrenci merkezli sınıflarda gerçekleştirilecek etkinliklerle her seviyeden öğrencinin kendi hızında ilerlemesi ve etkili şekilde öğrenmesi mümkün olacaktır.

**Eğitimde Veli Rolü:** Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimlerinde öne çıkan diğer bir repertuvar “eğitimde veli rolü” repertuvarıdır. Bu repertuvarındaki söylemler ve yorumlamaları aşağıda verilmiştir:

Ö6: *“Gerçek anlamda eğitim ailede başlayan, okulda şekillenen ve toplumsal hayatın içinde anlam bulan bir süreçtir. İyi insan, olgun ve kâmil insan olma yolunda atılan her türlü adımların toplamıdır. Eğitim ailede başlamalı, sonrasında zorunlu eğitim aşamasında yaşanan sorunların üzerinde durulmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta eğitimde ailenin rolüne değinilmekte, eğitimin ailede başlaması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenin görevinin ise zorunlu eğitim sürecine yani okulda verilen eğitime odaklanmak olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimin ailede başladığı söylene de ailede verilen eğitimin eksik olmasının okuldaki eğitimi imkânsız hale getirdiği yönünde bir algı yer almamakta, okul çağında mevcut

sorunların çözümüne odaklanmak gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun bir algının var olduğu söylenebilir.

Ö3: *“Eğitim-öğretim kavramındaki eğitim yükü dahi tamamen öğretmenin üstüne bırakılmış bir yük. Eğitimin temeli çocuğun doğumundan okul çağına gelinceye kadar belli bir hazır bulunuşluğa erişmiş olması gerektiğine inanıyorum. Burada metot ve yöntemden ziyade öncelikli temel sorunun aile eğitimi, anne-babaların çocuk yetiştirme eğitimi, hak ve sorumluluk, iyi bir birey olma eğitimlerinin topluma iyi bir şekilde yerleştirilmesi. Bunları içine yerleştirmiş ve bunları yaşamına uyarlamış çocuklarımız ve velilerimizle öğretmenin tüm tavsiye edilen eğitim yöntem tekniklerini ve öğretim metotlarını yerine göre kullandığı biliniyor. Öğretmenin değeri artırılmadığı sürece hiçbir yöntemin ve modelin başarılı olamayacağına inanıyorum.”*

Yukarıdaki paragrafta eğitim ve öğretim ile ilgili yanlış bir ayrıma gidilmiş, öğretmenin öğretimden sorumlu olduğu, eğitimden ise ailenin sorumlu olması gerektiği şeklinde yanlış bir sınıflama yapılmıştır. Öğretmenin, aslında ailenin yapması gereken “eğitim” görevini de üstlendiği, bunun ona bir “yük” olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin asli görevi olan eğitim işinin bir yük olarak algılandığı görülmektedir. Sorunun öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli eğitim olmadığı, yani öğrenci merkezli eğitimin bir fark oluşturmayacağı, zaten öğretmenin tüm yöntem ve teknikleri gerektiği gibi kullandığı düşünülmektedir. Eğitimdeki aksaklıkların veliden kaynaklandığı belirtilmektedir. Öğretmen öncelikli temel sorunun aile eğitimi olduğunu söyleyerek yapması gereken ama yapmadığı/yapamadığı eğitim işini veliye bırakmak istemekte bir yandan da veliye verilecek eğitimle veliye hükmetmek istemektedir. “Öğretmenin değeri artırılmadığı sürece” sözleriyle öğretmenin merkezi gücünü ve otoritesini daha da artırmak istediği görülmektedir.

Ö5: *“Hazırbulunuşluk kavramı öğrenmenin temelini oluşturur. Ancak bu kavramın içine nelerin gireceğine karar vermek gerekir. Benim için bu kavramın ilk maddesi aile ve aile içi iletişim. Bir öğretmen derse gelmeden plan yapsa, dikkat çekse, tüm enerjisini verse bile çocuğun psikolojik durumu (evdeki durumu) iyi değilse, öğrenme gerçekleşmez. Karnı açsa, üşüyorsa, sağlığında sıkıntı varsa*



*aileden motivesiz bir halde okula geldiyse, bu çocuğu eğitmek çok zordur. İster öğretmen merkezli ister öğrenci merkezli olsun ailenin eğitime ve öğretmene olan tutumu öğrenmenin seviyesini belirler.”*

Yukarıdaki paragrafta hazırbulunuşluk kavramına değinildiği bundan da ailenin sorumlu tutulduğu görülmektedir. Hazırbulunuşluğa sahip olmayan çocuğu öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli yollarla, yani hiçbir şekilde eğitmenin mümkün olmadığı, bu durumda öğrenci merkezli eğitimin de hiçbir fark oluşturmayacağı düşünülmektedir. Bu durumda aslında her çocuğun aynı şartlarda dünyaya gelmediği, aynı imkânlarla sahip olmadığı göz ardı edilmekte, bir anlamda ailesinden yeterli desteği alamayan çocukların okulda da gerekli eğitimi alma hakkı olmadığı düşünülmektedir.

Ö11: *“Eğitimde ilerleme için ilk önce velileri yani çocukların ailelerini eğitmek lazım. Ben daha yeni öğretmen sayılırım. Buna rağmen bir sürü olay gördüm. Çocuk ailede sessiz çünkü gördüğü muamele belli. Okula gelince önüne geçilmiyor. Bazı aileler var. Her gün paket paket sigara içip çocuğuna forma almayan. Okulu devleti sömürme kapısı görüyor çoğu. Kendi göstermediği ilgiyi çocuğuna okul göstere isteyen var. Biraz da kitaplar falan bedava olunca bu. Tamam, her ailenin maddi imkânı olmayabilir. Ama küçük bir para kitaplar için falan alınmalı ki kıymeti bilinsin. Kitabını iki günde yırtan, kaybeden, ne ararsan var. Biz eskiden başkasına veririz diye üstüne yazmazdık. Şimdiki eğitim nerede bizim gördüğümüz nerede.”*

Yukarıdaki paragrafta aileye karşı oldukça olumsuz bir tutumun varlığı göze çarpmaktadır. Ailelerin çocuklarına gereken ilgi, alaka ve özeni göstermedikleri, bu ilginin okuldan beklendiği, hatta devletin bu konuda sömürüldüğü düşüncesi yer almaktadır. Aile tarafından yeterli desteği alamayan dezavantajlı çocukların daha iyi nasıl eğitilebileceği ile ilgilenilmemekte aksine bu çocukların okullarda eğitim alma hakkının da olmadığı düşünülmekte, bir anlamda bu çocuklar yok sayılmaktadır. Paragrafta yer alan “çocukların ailelerini eğitmek lazım” cümlesi öğretmenin öğrenciye eğitim vermek olan asli görevini yerine getirmediği/getiremediği gibi bunu veliye yansıtma durumudur. Bir yandan da önceki söylemde yer aldığı gibi veliye verilecek eğitimle veliye hükmetme isteği görülmektedir.

### 3.2.1.2. Kimlikler

Söylemlerin sahipleri ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardan (Sınıf, İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Muhasebe ve Finansman, İHL Meslek Dersleri) 18 öğretmendir. Öğretmenlerden sekizi kadın, onu erkektir.

Öğretmenlerin söylemlerinin hedef kitlesi; onların söylemlerinden dolayısıyla eylemlerinden etkilenen birincil olarak öğrenciler, daha sonra okul içinde ve okul dışında ilişki içinde oldukları diğer öğretmenler, idareciler ve eğitimin sonuçlarından etkilenen halktır.

### 3.2.1.3. Yer ve Zaman

Metinler öğretmenler tarafından 03.01.2019 ile 15.03.2019 tarihleri arasında Düzce ilinde yazılmıştır. 1999'da il statüsü kazanmış olan Düzce ili Karadeniz Bölgesi'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde iki metropol kent arasında yer alan küçük bir ildir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar Düzce il merkezinde yer alan, farklı başarı düzeylerine sahip, farklı türdeki okullardır.

### 3.2.1.4. İletişimsel Unsurlar

Söylemlerin sahipleri; eğitim sürecinin nitelikli duruma gelmesinde önemli role sahip olan öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini, gelişimlerini ve kişilik kazanmalarını, davranışlarının yönünü etkileyen ve eğitimin lokomotifi sayılan kişilerdir. Öğrencilerin değerlerin farkına varmalarına, yeni değerler üretmelerine, benimsemelerine ve kişiliklerine mal etmelerine aracılık ederler. Öğretmenlerin çeşitli konularda sahip oldukları değerler ve algılar öğrenciler başta olmak üzere, okul içinde ve okul dışında ilişki içinde oldukları kişilerin değerlerinin ve algılarının oluşumuna ve dolayısıyla toplumsal yaşamın kalitesine doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlerin çeşitli konulardaki olumsuz algıları, söylemleri ve dolayısıyla eylemleri öğrencilerin algılarını da doğrudan etkilemektedir. Çocuklar öğretmenlerde öğrenmeyi amaçladıkları ve amaçlamadıkları birçok şeyi gözlemlemekte ve gözledikleri her şey onların iyi, kötü, doğru ve yanlış konusunda

anlayış geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitimleri de toplumdaki bu rolleri doğrultusunda değerlendirilmelidir.

### 3.2.2. Metinlerarasılık

Ö1 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerinde; sevginin menfaate dayandığı, sevginin derecesini karşıdakinin konumu, kişiliği ve davranışlarının belirlediği, koşulsuz sevginin ancak evlada karşı olabileceği, bunun dışındaki sevgilerin ise her zaman koşullu olduğu görüşleri hâkimdir. Ö1 kodlu öğretmenin demokrasiye inanmadığı, demokrasiyi tam olarak bilmediği ve demokrasiye karşı olumsuz bir algısının var olduğu görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde yer alan “çıkarlara ters düşünce demokrasi ortadan kalkar” görüşü ile sevgi söylemlerindeki “karşıdaki iyi özelliklere sahip değilse sevgi ortadan kalkar” görüşü uyum göstermektedir. Ö1 kodlu öğretmenin öğrenci merkezli eğitimin bir gereklilik, zorunluluk olmadığını düşündüğü, “kaliteli insan” yetiştirmeye vurgu yaptığı görülmektedir. Bunlar ise öğretmen merkezli bir algıya çağrışım yapmaktadır. Bu durumda söylemler arasında genel olarak bir uyum olduğu söylenebilir.

Ö2 kodlu öğretmenin karşılıksız sevgi olmayacağı, öğretmenin bile öğrencilerinden karşılık beklediği yönündeki koşullu sevgi algısına sahip olduğu görülmüştür. Demokrasi söylemlerinde ise çoğulculuğa olumlu bir bakış olmakla birlikte, demokrasilerde gücü ele geçirenlerin gücü kötüye kullanabileceği algısı yer almaktadır. Demokrasi; gücün tek elde toplanmasına, gücün ele geçirilmesine, ülkelerini sorgusuz-sualsiz yöneten, sorumluluğu olmayan, kimseye hesap vermeyen, yöneticilerin varlığına imkân vermeyen bir sistem olduğu düşünüldüğünde Ö2 kodlu öğretmenin demokrasinin ne olduğunu tam olarak bilmediği söylenebilir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde seviye sınıflarına karşı çıkılmış ancak bu karşı çıkma durumu başarılı bir öğrencinin başarılı olmayan bir sınıfa düşme ihtimaline bağlanmıştır. Söylemlerde öğrenci merkezli eğitimin desteklendiğini ya da desteklenmediğini gösteren yeterli bir argüman yer almamaktadır. Söylemler arasında genel olarak bir uyum olduğu söylenebilir.

Ö3 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerinde yer alan; kişinin kendisini, diğer insanları, doğayı ve diğer canlıları karşılıksız sevmesi gerektiği algısı ile demokrasi söylemlerinde yer alan sosyo-ekonomik farklılıkları gözetmeksizin farklı fikirlere, görüşlere tahammül etmek gerektiği algısı tutarlılık göstermektedir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde öğrenci merkezli eğitime uymayan argümanların var olduğu da görülse de, eğitimin amacının çevreye duyarlı, hayatı ve insanı seven iyi bireyler yetiştirmek olduğu görüşü de diğer söylemlerle uyum göstermektedir.

Ö4 kodlu öğretmenin söylemlerinde koşulsuz sevgiye, demokrasiye ve öğrenci merkezli eğitime hem uyumlu hem uyumsuz algıların ve tutarsızlıkların yer aldığı söylenebilir. Sevgi söylemlerinde sevginin öneminden bahsedilmekte ancak sevginin alınan karşılığa göre değişeceği, kişilerin davranışlarına göre şekilleneceği algısı yer almaktadır. Demokrasi söylemlerinde hukukun üstünlüğü, eşitlik, denetim gibi unsurlara olumlu bakışın olduğu ancak demokrasinin uygulamadaki eksikliklerinin demokrasiye mal edildiği ve demokrasinin salt çoğunluğu ele geçirenlerin istediğini yapabileceği bir sistem olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim söylemlerinde ise öğrenciye rehberlik edilmesi gerektiği ve öğretmenin salt bilgi kaynağı olmadığı görüşü yer almakla birlikte öğretmenin sınıfta kenarda oturarak itibarsızlaştırılmaması gerektiği algısı da yer almaktadır. Demokrasi söylemlerinde yer alan; ırk, dil, din, sosyal statü farkları gözetilmeksizin her insanın eşit haklara sahip olması gerektiği algısı ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan öğrencilerin başarılı, başarısız diye ayırlamayacağı, sınıflandırılmayacağı algısı birbiriyle uyum göstermektedir.

Ö5 kodlu öğretmenin söylemlerinde koşullu sevgi algısının, demokrasiye ve öğrenci merkezli eğitime olumsuz bakışın hâkim olduğu görülmektedir. Sevgi söylemlerinde sevginin karşılıklı olduğu ve fazlasının zarar olduğu algısı yer almaktadır. Demokrasi söylemlerinde cahillikle gelen gücün yönetimi değersizleştireceği yani herkesin eşit oy hakkına sahip olmaması gerektiği algısı hâkimken, öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde seviye sınıflarına olumlu bir bakışın olduğu ve aileden yeterli desteği alamayan çocuğu eğitmenin mümkün olmadığı algısı yer almaktadır. Her ikisinin de eşitlik ve insana atfedilen değer bağlamında uyumlu olduğu görülmektedir.

Ö6 kodlu öğretmenin tüm söylemlerinde olumlu ve olumsuz algıların birlikte yer aldığı yani söylemlerin kendi içlerinde tutarlı olmadığı görülmektedir. Sevgi söylemlerine bakıldığında sevginin önemsendiği ancak sevginin sürekli “alınıp-verilmesi” gerektiği düşüncesinin koşullu sevgi anlayışını çağrıştırdığı görülmektedir. Demokrasi söylemleri detaylı olarak incelendiğinde; demokrasinin teoride güzel olduğunun vurgulandığı, eşitlik, hak ve hukuk gibi demokrasinin temel unsurlarına yönelik olumlu bir algının var olduğu ancak demokrasinin uygulamadaki şekline, batılı devletlerce istismarına tepki duyulduğu görülmektedir. Eğitim söylemlerinde ise demokrasi söylemlerinde olduğu gibi sistemin eleştirildiği görülmektedir. Eğitim söylemlerindeki; “ilköğretim kademesinin zorunlu olması gerektiği”, “her öğrencinin sınıf geçmemesi gerektiği” ve “belli orandaki öğrencinin üniversite eğitimi alması gerektiği” fikirleri öğrenci merkezli anlayışa uyum sağlamamaktadır. Demokrasi söylemlerinde yer alan halkın yönetimde söz sahibi olması gerektiği fikri ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan “öğrencilerin becerilerine ve yeteneklerine göre kendi geleceklerini belirlemeleri gerektiği” fikri uyum sağladığı görülmektedir.

Ö7 kodlu öğretmenin söylemlerine bakıldığında üçünün de birbiri ile tutarlı olduğu, karşılık beklentisine dayanmayan koşulsuz sevgi anlayışının, demokratik anlayışın ve öğrenci merkezli anlayışın benimsenmiş olduğu görülmektedir. Ö7 kodlu öğretmenin demokrasi söylemlerindeki bireyin üstünlüğünün esas alınması gerektiği şeklindeki “birey” vurgusu ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerindeki eğitimde bireyin ilgi istek ve yeteneklerinin baz alınması, öğrencinin kendi öğrenmelerini yönetmesi şeklindeki “birey” vurgusu uyum göstermektedir.

Ö8 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerinde sevginin her ne kadar koşulsuz başlasa da sonrasında koşulluya döneceği, karşıdaki kişinin davranışlarının sevginin miktarını değiştireceği şeklinde olumsuz algıların varlığı görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde teoride özgürlük ve eşitlik demek olan demokrasinin uygulamada işlevsiz olduğu, başarıya ulaşmadığı, hatta kötü sonuçlar doğurduğu şeklinde olumsuz bir algı hâkimdir. Bu iki konudaki söylemlerin genel olarak uyumlu olduğu görülmektedir. Eğitim söylemlerinde ise öğrenci ya da öğretmen merkezli anlayışa sahip olmaya dair yeterli argüman yer almamaktadır.

Ö9 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerine bakıldığında her varlığı ayırt etmeksizin, her koşulda sevmek gerektiği şeklinde koşulsuz sevgi anlayışının yer aldığı görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde, bireyin haklarını özgürce kanunlar çerçevesinde kullanabilmesi vurgulanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde de bireyi özgürleştirmenin, yetenekleri ve ilgisi noktasında varabileceği en son noktaya ulaştırmanın eğitimin amacı olduğu vurgulanmıştır. İnsana bakış ve insana atfedilen değer bağlamında her üç söylemin de uyumlu olduğu görülmektedir. Hem demokrasi hem de öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde bu kavramlara olumlu bakışın olduğu, ancak her ikisinde de sistemin eleştirildiği görülmektedir. Her iki söylem arasında bu bağlamda da uyum olduğu görülmektedir.

Ö10 kodlu öğretmenin sevgi anlayışının genel olarak karşılık beklentisine dayanmayan koşulsuz sevgi anlayışına uygun olduğu, ancak sevginin karşındaki kişinin olumsuz davranışlarından etkileneceği, yok olmasa da azalacağı algısı yer almaktadır. Demokrasi söylemlerinde, demokrasinin tanımına olumlu bakıldığı ancak uygulamada yaşanan sorunlara tepki duyulduğu görülmektedir. Eğitim söylemlerinde ise aslında öğrenci merkezli bir sürecin olması ve öğrenci isteklerine uygun planlama yapılması gerektiği söylenmekte ancak böyle olunca öğretmenin saygınlığının yok olacağı endişesi yaşanmaktadır. Bu durumda her üç söylemin de kendi içinde kararsızlıkları ve tutarsızlıkları barındırdığı söylenebilir. Bu durumda üç söylemin birbiri ile uyum sağladığı söylenebilir.

Ö11 kodlu öğretmenin söylemlerine genel olarak bakıldığında üçünün de birbiri ile uyumlu olduğu, koşullu sevgi anlayışının, demokratik olmayan anlayışın ve öğretmen merkezli anlayışın benimsenmiş olduğu görülmektedir. Sevgi söylemlerindeki yabancı birini nedensiz sevebilmenin mümkün olmadığı, bazılarını sevmenin, bazılarını ise görmeye bile tahammül edememenin doğal olduğu anlayışı ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan öğrenci velilerine ön yargılı ve sevgiden uzak tavrın uyum gösterdiği söylenebilir.

Ö12 kodlu öğretmenin söylemleri arasında ilk etapta bir uyumsuzluk olduğu, koşulsuz sevgi anlayışının benimsendiği ancak demokrasi ve öğrenci merkezli eğitime karşı olumsuz bir bakışın olduğu düşünülmektedir. Ancak söylemler

incelendiğinde, Ö12 kodlu öğretmenin demokrasi ve öğrenci merkezli eğitime karşı olduğu ana noktanın birbiri ile uyum gösterdiği görülmektedir. Her iki kavram da Batı orijinli olmaları noktasında eleştirilmektedir. Ö12 kodlu öğretmenin aslında demokrasi ve öğrenci merkezli eğitimin felsefesine yönelik bir eleştiri getirmediği dolayısıyla felsefelerine karşı olmadığı, onların kökeni konusunda endişe taşıdığı görülmektedir.

Ö13 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerinde Allah için, karşılık beklentisiz, koşulsuz sevgi anlayışının var olduğu görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde kişi özgürlüklerine, demokrasinin bireyi özgürleştirmesine vurgu yapılmıştır. Sevgi söylemlerinde yer alan, sevgi sayesinde toplum içindeki çeşit çeşit insanın bir arada sorunsuz bir şekilde yaşayabildiği vurgusu ile demokrasi söylemlerindeki “çoğulcu” anlayışa yapılan vurgu uyum göstermektedir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan öğretmenin öğrencileri kendi sorumluluklarıyla baş başa bırakması fikri ile demokrasi söylemlerinde yer alan özgür ifade, hür yaşama fikri uyum göstermektedir.

Ö14 kodlu öğretmenin söylemleri incelendiğinde her birinin kendi içinde tutarsızlıkları barındırdığı görülmektedir. Sevgi söylemlerinde bir yandan kişinin sadece kendisini koşulsuz sevebileceği, karşılık almadan sevmenin mümkün olmayacağı düşüncesi yer alırken, diğer yandan sevgiye karşılık beklemenin doğru olmadığı, kişiyi olduğu gibi kabul etmek gerektiği yönünde düşüncelerin yer aldığı da görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde bir taraftan öğretmenin rehber olması, bilgiyi hazır sunmaması, öğrenciye bilgiyi keşfettirmesi gerektiği söylenmekte, bir taraftan da öğrenci merkezli eğitimin kalabalık sınıflarda, aşırı bilgi yüklü sözel derslerde uygulanabilir olmadığı, öğretmenin sınıfta otorite olması gerektiği düşüncesi yer almaktadır. Demokrasi söylemlerinde bir taraftan demokrasinin gerçek anlamda uygulandığında olumlu bir kavram olduğu dile getirilirken diğer yandan gücü elinde bulunduranların halkı yönlendirdiği, kontrol altına aldığı belirtilmektedir. Bu anlamda her üç söylemin tutarsızlıklar yönünden uyum gösterdiği söylenebilir. Eğitim ve demokrasi söylemlerinde yer alan öğrenci merkezli anlayışın ve demokrasinin dışarıdan gelen bir sistem olduğu ve

uygulanacağı topluma uygunluğunun düşünülmesi gerektiği fikri yine birbiri ile uyum göstermektedir.

Ö15 kodlu öğretmenin söylemlerine bakıldığında üçünün de birbiri ile uyumlu olduğu, koşulsuz sevgi anlayışının, demokratik anlayışın ve öğrenci merkezli anlayışın benimsenmiş olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan öğrencilerin tercih yapmasına önem verilmesi gerektiği fikri ile demokrasi söylemlerinde yer alan devletin tek elden değil, farklı görüşlere göre yönetilmesi gerektiği fikir uyum göstermektedir. Demokrasi söylemlerinde yer alan; dil, din, ırk, renk gözetmeksizin halkın eşit olması gerektiği görüşü ile sınıfları seviyeye göre ayırmanın yanlış olduğu düşüncesi de eşitlik ilkesi bağlamında uyum göstermektedir. Sevgi söylemlerinde yer alan olumlu algının da bu görüşlerle uyum gösterdiği söylenebilir.

Ö16 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerinde koşullu ya da koşulsuz sevgiye yönelik doğrudan argümanlar yer almamakla birlikte sevgiye dair olumlu tanımlamaların olduğu görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde demokrasinin mükemmelle en yakın yönetim şekli olduğu belirtilmekte ancak mevcut uygulamalar eleştirilmektedir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde ise öğrencinin kendi ilgi ve yeteneği doğrultusunda kendi seçimleriyle öğrendiklerinin değerini kavraması gerektiği düşüncesi yer almaktadır. Bu bağlamda her üç söylemin birbiri ile uyum gösterdiği görülmektedir.

Ö17 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerinde karşılıksız sevgi anlayışının benimsendiği görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde demokrasinin olumlu bir şekilde tanımlandığı görülmüştür. Eğitim söylemlerinde öğrenci merkezli eğitimin öğretmenin yetkilerini kısıtladığının, saygınlığını azalttığının düşünüldüğü görülmektedir. Bunun bilgi eksikliğine işaret ettiği söylenebilir. Ancak öğrencinin derste aktif olması ve bunun da öğretmenin direktifleri ile değil öğrencinin istemesi ile gerçekleşmesi gerektiği düşüncesi öğrenci merkezli bir algıya işaret etmektedir. Bu durumda söylemler arasında bir uyum olduğu söylenebilir.

Ö18 kodlu öğretmenin sevgi söylemlerine bakıldığında koşulsuz sevgi anlayışına sahip olunmadığı görülmektedir. Demokrasi söylemlerinde seçim,



kuvvetler ayrılığı, eşitlik ilkelerine olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir. Ancak demokrasinin uygulanmasındaki eksiklikler üzerine yapılan eleştiriler demokrasinin yeterince anlaşılammış olduğunu göstermektedir. Eğitim söylemlerinde yer alan; etkinliklerle her seviyeden öğrencinin kendi hızında ilerlemesi ve etkili şekilde öğrenmesi görüşü öğrenci merkezli bir algıdır. Ancak başarı seviyesi düşük sınıflarda öğrencilerin pasifleşeceği, dersten kopacağı, öğretmenin motivasyonunun düşeceği görüşleri öğrenci merkezli bir algıyla uyumlu değildir. Bu ise öğrenci merkezli anlayışın tam olarak oluşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda söylemler arasında bir uyum olduğu söylenebilir. Demokrasi söylemlerinde yer alan herkesin oyunun eşit değerinde olduğu algısı ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan seviye sınıfları oluşturmanın yanlış olduğu algısı eşitlik bağlamında uyum göstermektedir. Yine demokrasi söylemlerinde yer alan halkın devlet yönetiminde söz sahibi olması gerektiği algısı ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan öğrenciye sorumluluk verilmesi ve öğrencinin sınıfta söz sahibi olması gerektiği görüşü uyum göstermektedir.

### **3.3. Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları**

Bu başlık altında müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarına ilişkin bulgular; “Bağlam” ve “Metinlerarasılık” şeklindeki iki başlık halinde sunulmuştur.

#### **3.3.1. Bağlam**

Bağlam; amaç, kimlikler, yer ve zaman, iletişimsel unsurlar olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

##### **3.3.1.1. Amaç**

Bu başlık altında müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemleri ayrı ayrı incelenmiştir.

### 3.3.1.1.1. Müdürlerin Sevgi Söylemleri

Müdürlerin sevgi söylemlerindeki açıklayıcı repertuvarlar; “sevgiye karşılık bekleme/beklememe”, “sevgi-değer ilişkisi” ve “sevginin oluşumu/gelişimi” olarak belirlenmiştir. Her repertuvar için müdürlerin söylemlerinden alıntılar verilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

**Sevgiye Karşılık Bekleme/Beklememe:** Müdürlerin sevgi söylemlerinde en öne çıkan repertuvar “sevgiye karşılık bekleme/beklememe” repertuvarıdır. Müdürlerin söylemlerinde sevgiye karşılık beklenmesi gerektiği ve sevgiye karşılık beklenmemesi gerektiği şeklinde bir ikilemin yer aldığı görülmektedir.

Müdürlerin “**sevgiye karşılık beklenmemesi**” gerektiğine yönelik söylemleri ve bu söylemlere dair yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

M1: *“Onun ihtiyacı yok iken sizde var olan bir duyguyu sunuyorsanız bu sizin ihtiyacınızı giderme çabasıdır. Bunu eğer karşılık bekleyerek yapıyorsanız bu bir borçlanmadır. Hisleri aldığımızda hissettiğimizi düşünürüz, oysa verdiğimizde hissettiklerimiz daha bir gerçektir. Sevmek vermenin başka bir yöntemidir. Yani eğer bir karşılık var ise bu kişinin dışında değil içindedir.*

Yukarıdaki paragrafta karşımızdaki kişinin bizim sevgimize ihtiyacı olmadığı, aksine bizim sevmeye ihtiyacımız olduğu vurgusu yer almaktadır. Aslolanın “karşılık beklemeden” sevmek olduğu, karşılık beklendiğinde ise bir “borçlanma” söz konusu olduğu belirtilmektedir. “Borçlanma” kelimesi duygu ticaretine işaret etmektedir. Eğer bir karşılık bekleme yani alıp verme durumu varsa bir ticaret ilişkisi durumu da var olacaktır. Paragrafın devamında sevgi, “vermek” olarak tarif edilmiş, kişinin verdiği asıl mutluluğu yakaladığı vurgulanmıştır. Paragrafın genelinde, yaygın ve bencil anlayışın tersine “sevilmek” değil “sevmek”, “almak” değil “vermek” odaklı sevgi anlayışının hâkim olduğu söylenebilir.

M4: *Sevgi, hiçbir beklenti olmadan, karşılığında sevimiyi bile beklemeden sınırsızca içindekini, kalbindekini aktarmaktır karşıdaki insana. Onu olduğu gibi kabul etmek, doğrularını alkışlamak, onun özgür bir birey olmasına izin vermek,*

*hatalarını düzeltmektir. Bir çocuğu yetiştirirken ileride bana baksın diye değil, hiçbir karşılık beklemeden sevdiği için büyütmektir. Sevgi koşulsuzdur, çıkarsızdır, karşılık beklememektir. Sevgi kar amacı gütmmez. Karşıdaki insanı bütünüyle sevmektir gerçek sevgi.”*

Yukarıdaki paragrafta “karşılık beklemeden” sevmek gerektiği algısı yer almaktadır. “Sınırsızca” kelimesi ile koşulsuzluğa vurgu yapılmıştır. Kişiyi değişmesine ihtiyaç duymadan, bütünüyle, olduğu gibi sevmek gerektiği düşünülmektedir. Sevginin çıkarsız, karşılık beklentisiz, bencillikten uzak olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sevginin “kar amacı gütmemesi” ile sevginin bir ticaret olmadığı üzerine vurgu yapılmaktadır. Paragrafta kişileri belirli özelliklerine göre değil, “bütünüyle” sevmek gerektiği düşüncesi hâkimdir.

*M6: “Beklemek yaşamın en acı veren, en korkunç halidir. Karşılık beklemek ve beklemediğine ulaşamamak kişiyi mutsuzlaştırır. Sevgi dünyanın kapılarını herkese sonuna kadar açan, sonuna kadar açamasa da aralayan insan gönlündeki kirli noktalardan -öfke, korku bencillik gibi- arınmış insandır ve karşılık bekleyen insana göre daha mutludur. Birine âşık olmuştunuzdur, o da size âşık olsun diye bekleyemezsiniz. Çok zengin olmak mal mülk içinde yaşamak istersiniz, bütün hayatınızı fakir olarak geçirebilirsiniz. O niye beni sevmeyi ya da ben niye fakirim diye sorgulayıp durursanız mutsuz olursunuz. İşin özü sevme eylemi kalıplara, kurallara, karşılıklara bağlanmadığı sürece sevilme eylemini beraberinde getirir. Kalıplara, kurallara, karşılıklara bağlanmamış sevgi mutluluğu da beraberinde getirir. Seven insan mutlu olur, mutlu insan daha güzel sever.”*

Yukarıdaki paragrafta “sevgede beklentisiz olma” fikri hâkimdir. Karşılık beklemeden gönlümüzü “herkese açmamız” gerektiğinin düşünüldüğü görülmektedir. Karşılık beklemenin insanı rahatsız ve huzursuz edeceği düşüncesi hâkimdir. Kişinin karşılık beklemeden sevdiğinde beklenti içinde olmasa da sonuç olarak zaten sevileceği belirtilmektedir. İnsanın hayatta her şeye sahip olamayacağı/olmak istememesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sevginin kişiyi öfke, korku ve bencillik gibi kötü duygulardan arındırdığı/arındıracağı düşüncesi yer almaktadır. Tüm bunlar koşulsuz sevgi algısına işaret eder niteliktedir. Ancak paragraf genelinde en çok vurgulanan kelimenin “mutluluk” kelimesi olduğu

görülmektedir. Her ne kadar karşılık beklemeden sevmek gerektiği söylene de paragraf genelinde sevmenin karşılığında bir mutluluk beklentisinin varlığı da hissedilmektedir. Paragrafa göre; sevmek ve sevgiye karşılık beklememek mutlu olmak için gereklidir. Yani sevmek bir araç, mutluluk ise amaçtır.

M8: *“Gerçek sevginin her türlü yarardan arındırılmış olması gerektiğini düşünüyorum. Karşılıksız bir duygu olduğu kanaatindeyim. Saf sevginin örnekleri o kadar çoktur ki; çocuğunu kurtarmak için kendini tereddütsüz suya atan, çocuğunu kurtarıırken boğulan, evladını yangından kurtarıırken yanarak ölen annenin sevgisi karşılıksız sevgidir.*

Yukarıdaki paragrafta sevginin yarar/menfaat odaklı olmaması ve karşılıksız olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Karşılıksız sevgiye ise anne sevgisi örnek olarak gösterilmiştir. Anne sevgisinin koşulsuz sevginin “mümkün” olduğunu gösterecek şekilde bir delil olarak sunulduğu görülmektedir.

Müdürlerin **“sevgiye karşılık beklenmesi”** gerektiğine yönelik söylemleri ve söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

M2: *Bir süre karşılıksız sevsen de sonuçta karşıdan aynı dönütü almazsan sevginin derece ve miktarında değişme olur. Sadece bir anne çocuğunu karşılıksız sevebilir ama bu sevgide de hamilelikle beraber bebeğin anneye yaşattığı güzel duyguların etkisi var. Onu bir parçası olduğu için sever aslında.*

Yukarıdaki cümlelerde; “beni sevdiğin kadar seni severim”, “bana verdiğin kadar sana veririm”, “benimle ilgilendiğin kadar seninle ilgilenirim” şeklindeki “menfaat” odaklı bir sevgi algısının hâkim olduğu görülmektedir. Paragrafta annenin bebeğine olan sevgisi bile “karşılık alma” edimine bağlanmıştır.

M3: *“Sevgi; beklediğiniz, beslediğiniz en güzel duygudur. Bekleriz çünkü her canlı sevilmek, beğenilmek ister. Bu bekleyiş karşılıksızlık, şeffaflık ve samimiyet üzerine kendini inşa eder. Aynı şekilde beslediğiniz duygu çok güçlü olarak ortaya çıkıyorsa menfaatsiz olduğu içindir.*

Yukarıdaki ilk cümlede yer alan “beklemek” kelimesi koşulsuz ve karşılıksız sevgi anlayışı ile zıtlık oluşturmaktadır. Devam eden cümlelerde yer alan “karşılıksızlık” ve “menfaatsiz” kelimeleri ile “bekleyiş” kelimesi arasında bir tutarsızlık görülmektedir. Çünkü sevgi “karşılıksız” ve “menfaatsiz” olacaksa, beklentinin de sıfırlanması gerekir.

**Sevgi-Değer İlişkisi:** Müdürlerin söylemlerinde yer alan diğer bir repertuar “sevgi-değer ilişkisi” repertuarıdır. Bu repertuvar; güven, menfaatsizlik, iyilik, şefkat, merhamet, fedakârlık, hoşgörü ve müsamaha değerleri ile sevgi arasında kurulan ilişkiler tespit edilmiştir. Sevgi ile değerler arasındaki ilişkilere yönelik söylemler ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

*M1: Sevgi bir bileşendir, içinde çok şey barındırır. Bunlardan bir ya da birkaçını reddetmek eksik kalmasına sebep olur. En temel bileşeni güven duygusudur.”*

Yukarıda sevginin temellerinden birinin güven olduğu düşüncesi hâkim olup “sevgi” değil “güven” temele konulmuştur. “Sadece güvendiğim kişileri severim” şeklinde koşullu bir sevgi algısının varlığı hissedilmektedir. Hiç şüphesiz koşulsuz sevdiğimizde karşımızdaki kişi kendisini güvende hisseder. Ancak her ne kadar sevdiğimiz kişiye güvenmek istesek de, “sadece güvendiğim kişileri severim” düşüncesi koşullu bir sevgi algısına işaret etmektedir.

*M3: Konu sevgi ise ve siz sevgiyle yaşamak ve yumuşatmak istiyorsanız biraz tükenmek, yorulmak ve yıpranmak zorundasınız. İşinizi seviyorsanız çok çalışmalı ve yorulmalısınız. Eşinizi seviyorsanız fedakârlık etmek durumundasınız. Vatanınızı seviyorsanız uğrunda ölmeyi bilmelisiniz. Kısacası sevgi zor işdir. Zoru başarmak ise güçlü insanların işidir.”*

Yukarıdaki cümlelerde “fedakârlık” duygusuna oldukça fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Sevgide fedakârlık oldukça önemli olmakla birlikte, varlığı uğruna bir şeylerin feda edilmesine bağlanan ve “öteki kişi benim için ne kadar fedakârlık etti?” şeklinde ölçülen sevgi algısı koşullu bir algıdır ve karşı tarafta bir baskı oluşturur. Paragrafta yer alan “sevmenin zor olduğu, sevme işini herkesin beceremeyeceği,

sevginin tükenme, yorulma ve yıpranma gerektirdiği” şeklindeki düşünceler sevginin normal hayatta uygulanabilir olmadığı düşüncesine yol açar nitelikte olup koşulsuz sevgi algısına uygun değildir.

M4: *Sevgi iyilik içerir. Şefkat, merhamet ve fedakârlık sevginin farklı kılıklardaki yansımalarıdır. Sevgi her şeyi kendi içinde görmek ve kendini her şeyde görmektir. Sonsuzluktur, bencil olmamaktır.*

Yukarıdaki cümlelerde sevgi ile iyilik, şefkat, fedakârlık, bencil olmamak değerleri arasında olumlu bir ilişkinin kurulduğu görülmektedir. Tüm bu olumlu değerlere sahip olmanın da “her şeyi kendi içinde görmek ve kendini her şeyde görmek” yani “birlik” anlayışı ile mümkün olacağı vurgulanmıştır. Bu anlamda paragrafta olumlu ve koşulsuz sevgiye uygun bir anlayışın benimsendiği söylenebilir.

M5: *“Sevgi hoşgörü demektir. Hoşgörü ise karşıdaki insanın söz ve davranışlarına karşı müsamahakâr davranmaktır. İnsanlar hoşlandığı insanın davranış ve sözlerinin çoğunu beğendiği için beğenmediklerini görmezden gelir ve kişiyi bütünü ile sever. Bazen insan sevdiği insandan beklemediği davranış görürse bu sefer de hayal kırıklığına uğrar ve kişiyi sevmemeye başlar. Hâlbuki o kişinin davranışlarından biri ya da birkaçı sevimsiz olmuştur. Fakat insandaki toptancı anlayış sayesinde artık kötü (sevilmeyen) olmuştur. “Seven göz kör olur” sözünde yer aldığı ile insan maalesef sevgi kriterlerini düzgün kullanamamaktadır.”*

Yukarıdaki paragrafta kişilerin bazı istenmeyen davranışları olabileceği ancak bunun sevmemek için bir neden olamayacağı, çünkü kişide bu istenmeyen davranışların yanında sevicecek farklı özelliklerin de bulunabileceği vurgulanmıştır. Bunun doğru bir sevgi algısı olduğu görülmektedir. Ancak paragrafın ilk cümlesinde sevgi ile hoşgörü eş anlamlı kullanılmıştır. Bunun koşulsuz sevgi algısına uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü sevgi, hoşgörünün temelinde olan yani ön koşul olan bir duygudur. Aslolan sevgidir, sevgi olduğunda hoşgörü onunla beraber gelir. Daha sonraki cümlede “hoşgörü” kavramı “katlanmak”, “dayanmak”, “tahammül etmek” anlamlarına gelen “müsamaha” kavramı ile açıklanmıştır. Hâlbuki hoşgörünün dolaylı olarak da sevginin mevcut olduğu yerde rahatsızlık, tahammül, katlanma duygularının olmaması gerekir. İlerleyen cümlelerde “sevgi” ile “görmezden gelme”

kelimesi ilişkilendirilmiştir. Kişinin beğenmediğimiz yönlerini görmezden gelerek onu bütünü ile sevebileceğimiz vurgulanmıştır. Son cümledeki “seven göz kör olur” sözüyle de bu anlam desteklenmiştir. Bu da doğru bir algı değildir. Çünkü hoşgörü kayıtsız kalma değil anlayışla karşılama hali, sevgi de kişinin bütününe görerek bütünüyle kabullenme halidir. Bu durumda M5 kodlu müdürde sevgiye ilişkin olumlu algıların olduğu, ancak koşulsuz sevgi anlayışının tam olarak oluşmadığı söylenebilir.

M7: *“Sevgi eğer menfaat üzerine değilse hiçbir zaman körelmez ve hiçbir olumsuz kaynak gerçek sevgiyi azaltmaz. Menfaate dayanan sevgi zaten sevgi değildir, roldür.”*

M7 kodlu müdürün sevgi ile ilgili söylemlerinin tümü menfaatsizlik üzerine kurulmuştur. Menfaate dayanmayan sevginin gerçek sevgi olduğu vurgulanmıştır. Bu anlamda M7 kodlu müdürün olumlu bir sevgi algısına sahip olduğu söylenebilir.

**Sevginin Oluşumu/Gelişimi:** Müdürlerin söylemlerinde yer alan diğer bir repertuvar “sevginin oluşumu/gelişimi” repertuvarıdır. Sevginin oluşumu ve gelişimine yönelik söylemler ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

M2: *Sevgi mutlak güç falan değildir. Sevgi dedikleri gibi insanın fitratında o kadar baskın olsaydı dünyada problemleri çözmesi daha kolay olurdu. Maalesef insanoğlu hırs, öfke ve nefret duygularına daha yatkındır. Maalesef doğamızda olduğu düşünülen sevgi herkeste aynı standart ve derecede olmuyor. Her insan sevme ve sevilme duygusuna aynı şekilde ihtiyaç duymuyor.”*

M2 kodlu müdür sevginin insanın fitratında olmadığını, hatta insanın fitratında öfke ve nefretin baskın olduğunu düşünmektedir. Sevgiyi “öğrenilmesi/geliştirilmesi” gereken “herkesin ihtiyaç duyduğu” bir duygu olarak değil “var olan ya da olmayan” hatta “var olması gerekmeyen” bir duygu olarak değerlendirmektedir.

M4: *“Sevgi insanların ruhunda bulunan değerli ve olumlu bir yetenektir.*

Yukarıdaki cümlede sevginin değerli olduğunun düşünüldüğü, sevgiye olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir. Ancak sevginin bir yetenek olduğu görüşü olumlu bir algı değildir. Yetenek; “Kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır” olarak tanımlandığında buradan sevginin herkeste olmayan bir duygu olduğu anlamı çıkacaktır. Sevginin sonradan kazanılabilecek bir özellik olmadığı yönündeki algı ise yanlış bir sevgi algısıdır.

M2: *“Sevgi doğrultusunda kararlar verir ve hayatımızı o yönde ilerletiriz genellikle. Fakat bu demek değildir ki bugün sevdiğimizi her zaman sevmeye devam edeceğiz. Duygular değişir.”*

Yukarıdaki paragrafta sevginin bir duygu olduğu, her duygu gibi sevginin de koşullara göre değişebileceği hatta bitebileceği vurgusu vardır.

### 3.3.1.1.2. Müdürlerin Demokrasi Söylemleri

Müdürlerin demokrasi söylemlerindeki açıklayıcı repertuvarlar; “egemenliğin sahibi”, “demokrasinin işlevi” ve “demokrasinin unsurları” olarak belirlenmiştir. Her repertuvar için müdürlerin söylemlerinden alıntılar verilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

**Egemenliğin Sahibi:** Müdürlerin demokrasi söylemlerinde en öne çıkan repertuvar “egemenliğin sahibi” repertuvarıdır. Müdürlerin söylemlerinde egemenliğin sahibinin halkın olması ve yöneticilerin olması gerektiğine dair bir ikilemin yer aldığı görülmektedir.

Müdürlerin **“egemenliğin sahibinin halk olması”** gerektiğine dair söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

M1: *“Demokrasi bir nevi ortak akıldır. Sosyal, toplumsal problemleri oluşturan etkenleri gidermenin temelinde geniş bir perspektif gerekir. Demokrasi tek bir aklın çözemediği karmaşık sosyal problemlerin çözümü için üretilmiş bir yaşam ve yönetim biçimidir.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasi ile ilgili “ortak akıl” kavramına, yani “halkın yönetime katılımına” ve “istişareye” vurgu yapıldığı görülmektedir. “Ortak



akıl fikri” ise “çok başın bir baştan daha iyi olduğu” fikrine gönderme yapmaktadır. Böylece sorunların “tek bir aklın” dar ve kalıplaşmış yolları ile değil “geniş bir perspektifle” çözülebileceği vurgulanmaktadır. Bunun olumlu bir demokrasi algısı olduğu görülmektedir. Yukarıdaki paragrafta demokrasinin hem yönetim şekli, hem de bir yaşam biçimi olduğunun düşünüldüğü de görülmektedir. Bu noktada içselleştirilmiş bir demokrasi algısının varlığından söz etmek mümkündür.

M4: *“Demokrasi halkın kendi kendini yönetebilmesi demektir. Halk bağımsız bir şekilde liderini seçmelidir. İnsanların doğru, düzgün ve uygar bir yaşamda etkin olarak rol alması gerekir.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasinin tanımı yapılmış, halkın kendi kendini yönetmesi, yöneticileri seçmesi ve demokratik yaşama etkin katılımı dolayısıyla egemenliğin halka ait olması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak paragrafta yer alan “lideri seçme” vurgusu “kişi merkezli” anlayışı ve demokrasinin “seçim” bazlı olarak dar anlamda algılanmış olduğunu göstermektedir.

Müdürlerin **“egemenliğin sahibinin yöneticilerin olması”** gerektiğine dair söylemleri ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

M2: *“Sadece bir kişinin doğruyu savunuyor olması onun doğru olmadığı anlamına gelmez. Yani çoğunluğun söylediği en doğrudur diye bir şey yoktur. Sonra beni siz seçtiniz deyip politikacılar yanlışların kılıfını çoğunluğa biçebiliyorlar.”*

Yukarıdaki paragrafta çoğunluğun söylediğinin her zaman doğru olmayacağı, tek bir kişinin/yöneticinin tek başına doğru kararlar alabileceği algısı hâkimdir. Bu ise “kişi merkezli” bir algı olup ve demokrasinin temellerini oluşturan “birlikte karar alma”, “danışma”, “istişare”, “ortak akıl” fikirlerine dolayısıyla demokrasinin felsefesine uymayan bir algıdır. Paragrafta, kararlar çoğunluk tarafından alındığında alınan kararların sorumluluğunun halka ait olacağı ve bunun da iyi bir şey olmadığı yönünde bir algı da mevcuttur. Bu ise tutarlı bir anlayış olmayıp demokrasinin ana fikrini oluşturan “halkın kararlara katılımı ve kararların sorumluluğunu paylaşması” anlayışı ile örtüşmemektedir.

M5: *“Demokrasi herkese söz hakkı ve yaşama hakkı demektir. Fakat ‘en kötü kural, kuralsızlıktan daha iyidir’ atasözünden hareketle demokratik hak bir ülkenin yönetimindeki fertlerin söz söyleme ve karar verme yetkileridir. Bir ülkenin devamı ve istikrarı esastır. Özel sektörde en başarılılarında bile bir yönetim ve karar mekanizması vardır. Hedefleri doğrultusunda sonuç alabilmek için planlama yaparlar. Planlama yetkisi tüm çalışanlarda eşit değildir. Ülke yönetiminde demokrasinin uygulanmasında da durum buna benzer olmalıdır. Ülkeyi yönetecekler yetkiyi alınca planlarını icra etmelidir. Sadece demokratik hak deyip herkese sınırsız özgürlük tanınmamalıdır.”*

Paragrafın ilk cümlesi, devam eden cümlelerle tutarsızlık göstermektedir. İlk cümlede herkesin söz hakkına sahip olması gerektiği belirtilirken “fakat” ile devam eden cümle ile ülke yönetiminde yöneticilerin söz sahibi olması gerektiği, yönetime gelenlerin istediklerini yapmaları gerektiği, ancak bu şekilde ülkenin devamının sağlanabileceği vurgulanmıştır. Bunun “yönetici merkezli” ve demokratik açıdan olumsuz bir algı olduğu söylenebilir. Paragrafta yöneticilerin söz sahibi olması gerektiğine delil olarak özel sektörde yöneticilerin çalışanlara danışmadan planlamayı kendilerinin yapması örnek olarak gösterilmiştir. Dünyadaki demokratik ülkelerin her alanda değişime yön vermek ve geleceğe yönelik daha iyi kararlar almak için vatandaşlarının ihtiyaç ve beklentilerine önem verdikleri düşünüldüğünde bu durumun olumsuz demokrasi algısının yanı sıra yönetsel anlamda bilgi eksikliğini de açıkça gösterir nitelikte olduğu söylenebilir. Paragrafın; kişilerin temel hak ve özgürlüklerinin de kısıtlı olması gerektiği düşüncesiyle bittiği görülmektedir. Paragrafın geneline bakıldığında “kişi merkezli” ve anti demokratik bir algının var olduğu görülmektedir.

M6: *“Lider, yurttaşları arasında ayırım yapmamalı, hepsine kucak açabilecek vasfa sahip olmalıdır. Yöneten, halkının içinden olmalı, vatandaşlarının haklarını koruyup gözetmen olmalıdır.”*

Paragrafta her ne kadar egemenliğin yöneticilere ait olması gerektiğine yönelik doğrudan bir söylem yer almasa da halkı koruyup kollayan “lider” ve “yönetici” vurgusunun yani “kişi merkezli” bir algının varlığı göze çarpmaktadır.

Demokrasilerde vurgunun lidere değil, hukuka olması gerektiği düşünüldüğünde bunun anti demokratik bir algı olduğu söylenebilir.

**Demokrasinin İşlevi:** Müdürlerin demokrasi söylemlerinde öne çıkan repertuvarlardan biri de “demokrasinin işlevi” repertuvarıdır. Müdürlerin söylemlerinde demokrasinin olumlu işlevlerinin olduğu ve olumsuz işlevlerinin olduğu şeklinde bir ikilemin yer aldığı görülmektedir.

Müdürlerin “**demokrasinin olumlu işlevlerinin**” olduğuna dair söylemleri ve söylemlere dair yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

M7: *“İnsanları hayvanlardan ayıran en önemli özellik insanların aklıdır. İnsanlarda koşullu refleks azdır onun için de insanlara ne kadar yönlendirme yaparsanız yapın sonunda aklın yolunu kendileri bulurlar.”*

Yukarıdaki paragrafta demokrasi ile ilgili doğrudan ilişkili bir cümle yer almamaktadır. Ancak bu cümlelerin “demokraside halkın düşüncelerinin çeşitli algı yöntemleriyle şekillendirildiği” fikrine karşıt olarak söylendiği düşünülmektedir. Bireylerin demokratik yönetimlerde, özgür iradeleriyle doğruyu bulabilecekleri, sanıldığı gibi halkın çeşitli yollarla kolayca kandırılmayacak kadar akıllı ve donanımlı olduğu algısı yer almaktadır. Bu algının ise olumlu bir demokrasi algısı olduğu söylenebilir.

Müdürlerin “**demokrasinin olumsuz işlevlerinin**” olduğuna dair söylemleri ve bunlarla ilgili yorumlamalar aşağıda yer almaktadır:

M2: *“Demokrasi halkın kendi kendini yönetmesidir ama halkın tamamı kendini yönettiğini düşünürken aslında çoğunluğun seçtiği yönetimi kabul etmek zorunda kalıyor. Çeşitli algı yöntemleriyle halkın düşünceleri şekillendiriliyor. TV, internet çağında gösterilmek isteneni görüyor, bilmemizi istediklerini biliyoruz. Kendini gelişmiş olarak tanımlayan ülkelerin, bencil ve açgözlü hareketlerini gizleme yoludur onlar için demokrasi.”*

Paragrafın ilk cümlesinde demokrasinin aslında halkın yönetimi olmadığı, devleti “çoğunluğun” yönettiği fikri yer almaktadır. Bu demokrasinin unsurlarının ve

özellikle çoğulculuk ve hukukun üstünlüğü ilkelerinin bilinmediğini göstermektedir. Devam eden cümlelerde ise “çoğunluğun” bile aslında gerçekte yönetmediği, halkın düşünce ve davranışlarının çeşitli yollarla şekillendirildiği ifade edilmektedir. Burada dolaylı olarak halka ve halkın verdiği kararlara güvenmeme durumu söz konusudur. Demokrasi adına gerçekleştirilen yanlış uygulamaların demokrasinin kendisine mal edildiği de görülmektedir. Ortaya çıkan yanlış uygulamaların adına demokrasi denilse de gerçekte demokrasi olmadığı ayırt edilememektedir. Yine sonraki cümlede demokrasinin aslında devletlerin kötü emellerini gizlemek için kullanılan “paravan bir sistem” olduğu vurgulanmıştır. Burada devletlerarası ilişkiler ile bir yönetim şekli olarak demokrasinin birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Paragrafın geneli demokrasiye ve onun felsefesine inanılmadığını ve demokrasi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığını gösterir niteliktedir.

M3: *“Demokrasi en güzel yönetim şekillerinden biridir demeyi gerçekten çok isterdim. Özde bu böyle olabilir. Amaçlanan da belki böyledir. Uygulamalara bakıldığında çok farklı demokrasi anlayışlarıyla karşılaşılıyor. Emperyalist güçlerin oynadığı haline gelmiş ülkeleri görünce demode olmuş bir yönetsel anlayışı kucağınızda buluyorsunuz. Demokrasi milletlere giydirilmiş dar bir gömlektir. Ülkeleri kabuğundan çıkarmayan çıktığında kontrol eden bir sistem. Tüm savaşların demokrasi için yapıldığını düşünürseniz nasıl bir oyun sergilendiğini daha iyi anlarsınız. Evet demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi, vekillere yetki vermesidir. Seçimlerin hemen akabinde seçmenin avutulması, vatana millete sadık kalma yeminlerinin unutulmasıdır. İnsana insanca davranmanın, onu anlamının, yaşatmanın adı olmalı demokrasi. Yok değilse insancıl olmanın çareleri aranmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta ilk cümlede demokrasinin iyi bir yönetim şekli olmadığı belirtilmiştir. Devam eden cümlede ise bir tutarsızlık söz konusudur. Başlangıçta demokrasinin iyi bir sistem olmadığı dile getirilirken devamında demokrasinin özünde iyi olduğu belirtilmektedir. Devamında, demokrasinin gelişmiş devletler tarafından küçük devletleri yönetmek için kullanılan bir sistem olduğu dile getirilmiştir. Burada devletlerin birbirleri ile ilişkileri ile devletlerin kendi yönetim işlerinin birbirine karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca demokrasi ile

uyuşmayan/aslında demokrasi olmayan uygulamaların demokrasiye mal edildiği de görülmektedir. Paragrafın son cümlesinde demokrasinin “insanı insanca yaşatmanın adı” olması gerektiği vurgulanmaktadır. Burada aslında demokrasinin tanımı yapılmakta ama bunun demokrasi olduğu ayıt edilememektedir. Bu durumda aslında demokrasinin bilinmediği, anlaşılmadığı söylenebilir. Paragraf “başka çareler aranması” yani “demokrasiden vazgeçilmesi” gerektiği düşüncesi ile bitmektedir. Paragrafın genelinde demokrasiye dair olumsuz bir algının mevcut olduğu ve demokrasinin bilinmediği/anlaşılmadığı söylenebilir.

**Demokrasinin Unsurları:** Müdürlerin demokrasi söylemlerinde öne çıkan repertuvarlardan bir diğeri “demokrasinin unsurları” repertuvarıdır. Bu repertuvarda müdürlerin; temel hak ve özgürlükler, eşitlik ve adalet, çoğulculuk, hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, muhalefet ve seçime yönelik söylemleri yer almaktadır. Müdürlerin demokrasinin unsurlarına yönelik söylemleri ve yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

M1: *“Çoğulculuk esasıyla yola çıktığı için baskı ya da kontrol edebilme, hüküm sürme gibi bir derdi yoktur. Çok sesli bir ortak aklın kısa adıdır.”*

Paragraftaki vurgu demokrasinin “çoğulculuk” unsuruna yapılmıştır. Ortak akıl ile toplu şekilde alınan kararların kişilerin tek başlarına alacakları kararlardan daha kaliteli olacağı inancı desteklenmiştir. Çoğulculuk anlayışı ile baskı ve kontrolün azalacağı belirtilmektedir. M1 kodlu müdürün genel olarak olumlu bir demokrasi algısına sahip olduğu görülmektedir.

M2: *“Hukukun üstünlüğüne katılıyorum keşke anlatıldığı gibi uygulanabilse. Devlet gücünü temsil eden bireylerdir ve az sayıda bireye çok yetki vermek faydadan çok zarar getirir. Zira insanoğlu kibir hırs sahibidir ve yetkiyi kötüye kullanabilir. Kuvvetler ayrılığı şart. Muhalefet olmak zorunda. Farklı görüşler olacak ki insanlar akıl yoluyla düşünsün, yordasın ve kendine uyanı desteklesin. Rekabet daha iyisini yapmaya teşvik eder. Çok seslilik bir orkestrayı renkli kılan. Başta karmaşa gibi gelebilir ama aynı notayı tutturup uyum yakalandığında da dinlemek zevk verir.”*

Paragrafta; “hukukun üstünlüğü”, “kuvvetler ayrılığı”, “muhalefet” ve “çoğulculuk” kavramlarına olumlu bakışın söz konusu olduğu görülmektedir. Paragrafta, yetkilerin tek kişide/az kişide toplanmasının zararlı olduğunun, kötüye kullanılabileceğinin, asıl yetkinin halkta olması gerektiğinin düşünüldüğü ve kuvvetler ayrılığının desteklendiği görülmektedir. Çoğulculuğun karışıklık gibi görünse de aslında zenginlik olduğu görüşü hâkimdir. Muhalefet ile insanlara seçenek sunulduğunun düşünüldüğü, böylece çeşitliliğin desteklendiği görülmektedir. Ancak paragrafta muhalefet kavramının “geri bildirim” yönünün değil “rekabet” yönünün vurgulandığı görülmektedir. Bunun olumsuz bir algı olduğu söylenebilir.

M4: *“Demokrasi ile yönetilen ülkede sağ ve sol görüşlü vatandaş ayrımı yapılmaz. Demokraside herkes eşit olmalıdır. Sosyal ve kültürel alanda hiçbir kısıtlama olmamalıdır. Demokrasi insan haklarını korumaktır. Demokrasi insana saygıyı simgeler. Demokrasilerde bulunması gereken bazı özellikler vardır; tüm vatandaşların eşit şekilde kanun uygulamalarından faydalanması, özgür ve adil seçimlerle hükümeti seçmek, tüm vatandaşların insan haklarının korunması.”*

Yukarıda demokrasinin unsurları olarak; eşitlik ve adalet, temel hak ve özgürlükler ile seçim vurgulanmıştır. M4 kodlu müdürün bu kavramlara dolayısıyla demokrasiye yönelik olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir.

M6: *“Demokrasi tanımı içinde özgürlüğü, insan haklarını ve eşitliği barındırıyor. Bana kalırsa bu tanımın içine eğitimi de eklemek gerekir. Bireylerin yönetime dâhil olabilmesi için okuyan, düşünen, yorumlayan pozisyonda olması gerekir. Aksi takdirde körü körüne bağlanmalar gerçekleşir. Demokrasi ile yönetilen bir toplumda bireyler cezalandırılacakları korkusuyla fikirlerini söyleyemez hale gelmemelidir. Demokratik bir toplumda iktidar da muhalefet de birbirini düşman olarak görmemeli ‘savaşta her şey mubahtır’ cümlesinin içini etik olmayan durumlarla doldurmamalıdır. Hukuk, iktidardan daha üstün olmalı, vatandaşlar dil, din, ırk, cinsiyet, statü ayrımı gözetilmeksizin yasalar önünde eşit olmalıdır. Demokratik yönetimde adalet olmazsa olmazdır. Yargılanmadan hiçbir vatandaşa suç atfedilmemeli, her suçun cezası adil biçilmelidir.”*

Yukarıdaki paragrafta genel olarak; temel hak ve özgürlükler, fikir hürriyeti, eşitlik, adalet, adil-eşit yargılama, muhalefet ve hukukun üstünlüğü üzerinde durulmuştur. Bu durum demokrasinin unsurları yani demokrasi hakkında bilgi sahibi olduğunu gösterir niteliktedir. Halkın yönetime etkin bir şekilde dâhil olması gerektiği ve bunun için de eğitimin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bunun da doğru bir algı olduğu söylenebilir.

M8: *“Çoğulcu, özgürlükçü ve bireyci anlayışın günümüzde anlayış bakımından hâkim olması sebebiyle demokrasi kavramının insan hakları kavramı ile birlikte kullanılıyor olmasından kaynaklandığından yola çıkmak lazım. Tabii bu kavramlar oluşturulurken özellikle nelerin demokratik karar alma mekanizmalarına konu olabileceği, nelerin olamayacağı konusunda bir açıklığın olduğunu söylemek gerekir düşüncesindeyim.”*

Her ne kadar yukarıdaki paragrafta M8 kodlu müdürün ne anlatmak istediği açık olarak ifade edilmemiş olsa da demokrasinin unsurları olan çoğulculuk, hak ve özgürlükler ve birey merkezli olma olgularına olumlu bir bakışın olduğu düşünülmektedir. Ancak bu kavramların uygulamaya konulmasında hâlihazırda bazı “açıkların” yani problemlerin olduğunun düşünüldüğü tahmin edilmektedir.

M2: *“Herkes eşittir insan olarak. Demokrasinin vazgeçilmezidir eşitlik, özgürlük, insan hakları. Eşit oy anlayışı sorgulanabilir. Ancak bu konudaki standartsız yaklaşım karmaşa doğurur. Keşke herkes bilinçli oy verse. Fakat mümkün olmuyor ve hayatında bir kitap okumamış topluma faydalı bir katkıda bulunmamış kişiyle eşit ölçüde etkiye sahip oluyorsunuz.”*

Yukarıdaki paragrafta ilk iki cümlede eşitliğin ve insan haklarının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak devam eden cümlede her vatandaşın eşit oy hakkı eleştirilmektedir. Bu iki fikir birbiri ile tutarsızlık göstermektedir. Paragrafta; herkesin bilinçli oy vermediğinin, bu nedenle herkesin eşit oy hakkına sahip olmaması gerektiğinin, yani eğitimsiz insanların ülke yönetiminde söz sahibi olamayacağı düşünülüyor görülmektedir. Diğer bir deyişle eğitilmiş kişi ile eğitimsiz kişinin aynı haklara sahip olamayacağı/olmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

### 3.3.1.1.3. Müdürlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Söylemleri

Müdürlerin öğrenci merkezli eğitim söylemlerindeki açıklayıcı repertuvarlar; “eğitimde öğretmen-öğrenci rolü”, “seviye sınıfları” ve “eğitimde veli rolü” olarak belirlenmiştir. Her repertuvar için müdürlerin söylemlerinden alıntılar verilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

**Eğitimde Öğretmen-Öğrenci Rolü:** Müdürlerin öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde en öne çıkan repertuvar “eğitimde öğretmen-öğrenci rolü” repertuvarıdır. Müdürlerin bu repertuvardaki söylemlerinde; öğrencinin merkezde olması/öğretmenin rehber olması gerektiği ile öğretmenin merkezde olması gerektiğine dair bir ikilem yaşadıkları görülmektedir.

Müdürlerin “**öğrencinin merkezde olması**” gerektiği ile ilgili söylemleri ve bunlara ilişkin yorumlamalar aşağıda verilmiştir:

M1: *“Öğretmenin zaman zaman rehber olduğu, zaman zaman merak uyandıracak şekilde sorular soran bir öğrenci olduğu, öğrencinin duygu dünyasına dokunabilen ve onun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerinin gelişmesine rehberlik eden, bir nevi içinde olduğu futbol maçının gerektirdiği hareketleri yapabilmesi için antrenman yapan futbolcu gibi hayata her yönüyle hazırlanmasına katkı sağlayan, öğretmen ve öğrencinin işbirliğine, iletişimine, etkileşimine eğitim demek mümkün. Bilginin kitaplarla kesinleştirilerek merakın yok edilmesi, öğrenmenin ve öğretmenin hızını yavaşlatacaktır. Merakın uyandırılması için bilginin hayatla ilişkilendirilmesi gerekir.”*

Paragrafta öğretmenin rolü zaman zaman “rehber olmak”, zaman zaman ise “soru soran bir öğrenci olmak” olarak belirtilmiştir. Paragraftaki “soru soran bir öğrenci olmak” tabiri ile “öğrenme ortağı” olmanın kastedildiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen futbol antrenörüne benzetilmiş yani “koç” olarak tarif edilmiştir. Öğretim sürecinin; “işbirliği”, “iletişim” ve “etkileşim” sonucu oluştuğu vurgulanmaktadır. Paragraftaki “bilginin kitaplarla kesinleştirilmesi” ile kastedilen bilginin hazır olarak sunulması olduğu düşünüldüğünde bilginin hazır olarak sunulmasına karşı olunduğu görülmektedir. Paragrafta öğretmenin öğrenciyi hayata



hazırlaması ve bilgilerin gerçek hayatla ilişkisinin kurulması gerektiği fikri mevcuttur. Bütün bunların öğrenci merkezli bir algıya işaret ettiği söylenebilir.

M4: *“Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde eğitim sistemlerinin de değişimi şart olmuştur. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin rolü bilgi veren iken, katılımı teşvik edici ve güdüleyici olmaktadır. Öğretmenin mutlak otoritesi ortadan kalkmakta, yapıcı ve özendirici bir öğretmen öğrenci diyalogu kurulmaktadır. Şimdiye kadar uygulanan sistemde tek belirleyici öge olarak öğretmen kabul edilmiş, öğrenci hesaba katılmamıştır. Yeni sistem bunun tam tersi olmalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler de bu konuda yeniden yetiştirilmelidir. Eğitim öğretim etkinlikleri öğrenci merkezli olarak planlamalı, okulda her yönüyle bir işbirliği kültürü geliştirilmelidir. Eğitimde ezberciliğin yerini düşünme ve araştırma almalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta, öğretmenin “katılımı teşvik edici”, “güdüleyici”, “özendirici” yani “rehberlik” rolü ön plana çıkarılmıştır. Bunun öğretmen rolleri açısından öğrenci merkezli bir anlayış olduğu görülmektedir. Öğretmenin sınıftaki “mutlak otorite” olan rolü yerine “işbirliği” ve “etkileşim” odaklı rolüne vurgu yapılmıştır. Paragrafta aynı zamanda ezberci anlayışa karşı çıkılmakta olduğu, araştırma ve düşünmeye dayalı yani yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenmenin savunulduğu görülmektedir.

M6: *“Çocukların büyüme süreçleri dikkate alınarak verilen eğitim sıkıcılıktan arındırılmış, kendini tekrar etmeyen, yaparak yaşayarak gerçekleşen bir eğitim olmalı. Yani teorik bilgileri mükemmel, ezberi harika ama uygulama noktaları zayıf bireyler yetiştirilmemeli. Sınıflar kalabalık olmamalı, uzmanlar çocuğu gözlemleyebilmeli, ilgi ve yeteneklerini tespit edebilmeli. Bu süreçte çocuk yavaş yavaş ailesi ve öğretmenleri ile yapmak istediklerini paylaşmaya başlayacak, aileler ve uzmanlar da çocuğu gözlemleyecek. Ortaokul bitiminde çocuk, veli, öğretmenler ve uzmanlar çocuğun yapmak istediği mesleği tespit etmiş olacak. Böylelikle istediği alanda uğraştığı için mutlu olacak ve maddi yönden kendini daha çabuk gerçekleştirecek. Anlattığım eğitim sürecinden geçen bireyin her şeyden daha önemli bir yönü de olacak: Entelektüel bakış açısı.”*

Paragrafta öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, eğlenceli, yaparak yaşayarak gerçekleşen ve uygulama odaklı bir eğitim tasviri dikkat çekmektedir. Bu süreçte öğretmenin görevi; gözlem yapmak, rehberlik yapmak ve yönlendirmek olarak tarif edilmiştir. Bu algının öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu görülmektedir. Öğrencinin kendini gerçekleştirme ve entelektüel bakış açısı kazanması eğitimin amacı olarak vurgulanmıştır. Bunun da öğrenci merkezli bir bakış açısı olduğu söylenebilir.

M7: *“Eğer şekillendireceğimiz öğrenci ise kesinlikle öğrenci merkezli bir anlayış olacak, öğretmen, veli ve imkânlar öğrenci merkezine yönlendirilecektir. Hiçbir fırıncı unu, hamuru yok sayarak ben ustayım, iyi ekmek yaparım ya da benim fırınım çok iyi ekmek çıkarır diyemez.”*

Paragraftaki eğitimle “öğrencinin şekillendirileceği” düşüncesi aslında öğrenci merkezli anlayışa uygun bir algı değildir. Ancak M7 kodlu müdürün “şekillendirmek” tabirini “öğrenciyi yetiştirmek, eğitmek, ona rehberlik etmek” anlamında kullandığı düşünülmektedir. “Unun hamurun yok sayılmaması” tabiri “eğitimin muhatabı öğrenci ise merkeze alınacak olan da odur.” şeklinde düşünüldüğünde paragrafta öğrenci merkezliliğe dair olumlu bir algının var olduğu söylenebilir.

Müdürlerin “**öğretmenin merkezde olması**” gerektiği ile ilgili söylemleri ve bunlarla ilgili yorumlamalar aşağıda verilmiştir:

M2: *“Eğitimde yenilikçi yöntemler kullanmasam da eski usul öğrenmenin daha etkili olduğu kanaatindeyim. Öğrenciye her konuda seçme hakkı verilemez. Doğru olanı seçme bilincine sahip çok az öğrenci vardır. Bu özgürlüğü bilinçsiz çocuklara vermek onların iyiliğine olmaz. Gençlere sağlanan kıyafet serbestliği, oyunla eğitim gibi konularda uygulanan politikaların da mevcut durumu daha da kötüleştirdiği görüşüne katılıyorum. Formaya da tek tip askeri düzen diye kulp takıldı. Şimdi düzen yoksunu saçma sapan tipler türedi. Şu bir gerçek ki bireysel farklılıklar doğrultusunda her öğrenciye sadece kılavuzluk yapılmaz. Elinden tutup götürmek gerekir bazı çocukları. Çocuklar oyunla öğrenebilir mi evet, ama her şey oyunla öğretilemez. Dersin ders olduğunu anlaması gerek. Eğlenerek öğrenme,*

*oyunla öğrenme uyguladığım derslerde bazen başıma gelen bir olay var: ‘Öğretmenim ne zaman ders işleyeceğiz.’ Çoklu zekâ fikri de bir ‘acaba olabilir mi’ diye düşünmeme sebep oldu.”*

Yukarıdaki paragrafın daha ilk cümlesi M2 kodlu müdürün öğrenci merkezli yaklaşımı kullanmadığını, benimsemediğini, davranışçı/geleneksel eğitim algısına sahip olduğunu açıkça ortaya koyar niteliktedir. Paragrafta öğrencilere seçme hakkı verilemeyeceğinin, öğrencilerin bu düzeyde bir bilince, kendi kararlarını alabilecek kapasiteye sahip olmadıklarının düşünüldüğü, kıyafet serbestliği fikrinin de eleştirildiği görülmektedir. Öğrencileri “kontrol altında tutmak” gerektiği temeline dayanan bu anlayışın öğretmen merkezli bir anlayış olduğu söylenebilir. Paragrafta öğrenciye “rehberlik” yapmanın yetmeyeceği, “elinden tutup götürmek” gerektiği görüşü dile getirilmiştir. Öğretmenin görevinin geleneksel anlayışa uygun olarak “bilgiyi öğretme” olduğunun düşünüldüğü, öğrenci merkezli anlayışa uygun olan “rehber olma”, “kolaylaştırma” ve “koçluk yapma” rollerinin kabul edilmediği açıkça görülmektedir. Paragrafta etkinlik yoluyla ve eğlenirken öğrenme fikrine de karşı çıkılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde desteklenen; “etkinlik yoluyla öğrenirken öğrencinin ders işlendiğinin bile farkında olmaması” anlayışının M2 kodlu müdür tarafından eleştirildiği, ayrıca çoklu zekâ kavramına da şüpheli hatta olumsuz bir bakışın olduğu görülmektedir. Tüm bunlar öğrenci merkezli algının uzağında olunduğunu gösterir niteliktedir.

*M3: “Öğretmeni merkeze alan öğrenme yaklaşımından kolay kolay vazgeçilemeyeceğini düşünüyor, zaman zaman öğrenci merkezli yaklaşımlara da yer verilmelidir kanaatindeyim. Öğrencilerin fazlaca merkeze alındığı gerçeğinden hareketle ahlaki bir çöküşün tetikleyicisi olma durumları hâsıl olmuşken bunun yanında disipline edilemeyen neslin oto kontrolünü yine kendilerine bırakmak zafiyete yol açacaktır. Öğretmeni tanımayan öğrenci ne anlatıldığı ile ilgilenmeyecektir. O yüzden öğrenci merkezli çalışmalarda dahi asıl gücün öğretmen olduğu vurgusu hep olmalıdır.”*

Yukarıdaki paragrafta aslolanın öğretmen merkezli eğitim olduğu, ancak zaman zaman öğrenci merkezli de olunabileceği belirtilmektedir. Bu durumun kendi içinde tutarsızlık gösterdiği söylenebilir. Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli

eğitimlerin arkasında yatan felsefelerin birbirinden tamamen farklı olduğu, bir kişinin hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayışa sahip olabilmesinin mümkün olmadığı düşünüldüğünde M3 kodlu müdürün öğrenci merkezli eğitim anlayışına hâkim olmadığı söylenebilir. Paragrafın devamında öğrencinin merkeze alınmasının, yani kontrolün eline verilmesinin ahlaki çöküşe yol açacağı, bu durumda öğrencilerin öğretmeni dinlemeyeceği, bu nedenle de “gücün öğretmenin elinde olması” gerektiği düşüncesi yer almaktadır. Paragrafın geneline bakıldığında öğrenci merkezli eğitim anlayışına hâkim olunmadığı ve bu anlayışa karşı olumsuz bir algıya sahip olduğu görülmektedir.

M5: *“Öğretmenin bir rol model olduğu unutulmamalı, bu bağlamda rolünü büyük bir titizlikle icra etmelidir. Dersler işlenirken sosyal hayatla ilgi kurulup öğrencinin toplumun bir parçası olacağı unutulmamalıdır. Adı üzerinde öğrenciye önce eğitim, davranış güzelliği kazandırmak sonra da bilgi öğretmek esastır. Öğretmen ödev alışkanlıklarını kazanmaları için öğrencileri sürekli denetlemelidir.”*

Paragrafta öğretmenin “rol model olma”, “öğrenciyi şekillendirme” görevi vurgulanmıştır. Ebbette öğretmenler toplumda saygı gören ve bu nedenle de ister istemez rol model haline gelen kişilerdir. Ancak “rol model” olmak, aynı şekilde davranan, birbirine benzeyen “tek tip” öğrenci yetiştirme şeklinde düşünüldüğünde bunun öğretmen merkezli bir anlayış olduğu söylenebilir. Paragrafta öğrencilerin “gelecekte toplumun bir parçası olacakları” düşüncesi de yer almaktadır. Bu da öğrenci merkezli algıya ters olan “eğitim hayat için bir hazırlıktır” anlayışını çağrıştırmaktadır. Paragraftaki “bilgi öğretmek” kavramı ve öğrencilerin ödevlerinin sürekli denetlenerek ödev alışkanlığı kazandırılması fikri de tümüyle öğretmen merkezli geleneksel anlayışa işaret etmektedir.

**Seviye Sınıfları:** Müdürlerin öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde öne çıkan diğer bir repertuar “seviye sınıfları” repertuarıdır. Bu repertuardaki söylemler ve yorumlamaları aşağıda verilmiştir:

M2: *“Seviye sınıfları çok doğru bir sistem gibi görünmeyebilir ama sınıfta çok başarılı çocukların orta ayarda ders anlatımıyla potansiyellerinin açığa çıkmasının engellendiğini düşünüyorum. Bu çocuklara daha fazlasını verebilecekken*

*az başarılı öğrencilerle aynı derecede eğitim almalarının onlara kötülük olduğunu, onların standarda uydurulduğunu düşünüyorum.”*

Yukarıdaki paragrafta seviye sınıflarına olumlu bir bakışın söz konusu olduğu görülmektedir. Bu bakışın odak noktasını ise “başarılı” öğrenciler oluşturmaktadır. “Başarılı” olduğu düşünülen öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasının önemsendiği görülürken “başarısız” diye etiketlenen öğrencilerin bu durumdan nasıl etkileneceğinin hesaba katılmadığı görülmektedir. Bu da öğrenci merkezli anlayışa uygun bir durum teşkil etmemektedir.

**Eğitimde Veli Rolü:** Müdürlerin öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde ortaya çıkan diğer bir repertuvar “eğitimde veli rolü” repertuarıdır. Bu repertuvarındaki söylemler ve yorumlamaları aşağıda verilmiştir:

M8: *“Şartsız olarak veli memnuniyeti üzerine kurulmuş bir eğitim gerçeği varken, biz öğretmenlerin görev ve sorumlulukları içerisinde zaten var olan, iş ahlakına sahip her öğretmenin yerine getireceği eğitim vizyonunun gerçekleşmesinde koşulsuz olarak bakış açısının veli memnuniyetinden arındırılarak tekrar yeniden oluşturulması gerekir.”*

Paragrafın ana fikri “eğitimin veli memnuniyeti üzerine kurulmaması” gerektiği fikridir. Paragrafta veliyi memnun etmenin öğrenciyi memnun etmekten geçtiği, bunun da öğrenciyi merkeze almakla sağlanabileceği düşüncesine zıt bir görüşün benimsendiği görülmektedir. Bu bağlamda yukarıda doğrudan öğrenci merkezli eğitime karşı olunduğuna yönelik bir söylem olmasa da “veli memnuniyetine” karşı çıkan dolayısıyla öğrenci merkezli eğitim anlayışına uymayan bir algının yer aldığı söylenebilir.

### **3.3.1.2. Kimlikler**

Söylemlerin sahipleri ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleridir. Müdürlerin yedisi erkek, biri kadındır. Hepsisi üniversite mezunu olup farklı branşlarda öğretmenlik yapmışlardır.

Müdürlerin söylemlerinin hedef kitlesi; onların söylemlerinden dolayısıyla eylemlerinden etkilenen birincil olarak öğrenciler, daha sonra ilişki içinde oldukları diğer idareciler, öğretmenler ve eğitimin sonuçlarından etkilenen halktır.

### **3.3.1.3. Yer ve Zaman**

Metinler müdürler tarafından 03.01.2019 ile 15.03.2019 tarihleri arasında Düzce ilinde yazılmıştır. 1999'da il statüsü kazanmış olan Düzce ili Karadeniz Bölgesi'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde iki metropol kent arasında yer alan küçük bir ildir. Müdürlerin görev yaptıkları okullar Düzce il merkezinde yer alan, farklı başarı düzeylerine sahip, farklı türdeki okullardır.

### **3.3.1.4. İletişimsel Unsurlar**

Bir eğitim örgütü olarak okul, eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı ve eğitim hizmetlerinin üretilip sunulduğu yerdir. Söylemlerin sahipleri; hem yönettikleri kurumun lideri, hem de eğitim lideri olarak eğitimin önemli unsurlarından olan müdürlerdir. Okul müdürü, etkili öğretimsel liderlik becerisi ile okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlayacak olan kritik öneme sahip kişidir.

Okul müdürlerinin okul ortamında doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, normal ya da anormal sayılan inanç sistemlerini ve eylemleri nasıl destekledikleri ve güçlendirdikleri oldukça önemlidir. Okul müdürlerinin sahip oldukları değerlerin ve çeşitli konulardaki algılarının öğrenci ve öğretmenler başta olmak üzere, hem okul içinde hem de okul dışında ilişki içinde oldukları kişilerin sahip oldukları ve olacakları değerlerin ve algıların oluşumuna ve dolayısıyla toplumsal yaşamın kalitesine doğrudan etki edeceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim ile ilgili olumsuz algılarının, söylemlerinin ve dolayısıyla eylemlerinin öğrenci ve öğretmenlerin sevgi, demokrasi ve eğitim anlayışları ve söylemleri üzerinde olumsuz etki oluşturacağı, okul yaşantısı içinde sevginin, demokrasinin ve öğrenci merkezli eğitimin varlığını engelleyeceği söylenebilir. Bu bağlamda müdürlerin sevgi,

demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemleri de toplumdaki bu rolleri doğrultusunda değerlendirilmelidir.

### 3.3.2. Metinlerarasılık

M1 kodlu müdürün sevgiye dair söylemlerinde yer alan “karşılık beklemeden sevmek”, “sevilmek değil sevmek odaklı olmak” görüşlerinin, demokrasi söylemlerinde yer alan “tüm bakış açılarının herhangi bir baskı ya da engelle karşı karşılaşmadan saygıyla karşılanması, kişilerin düşüncelerinin baskı altına alınmaya çalışılmaması” şeklindeki görüşlerle uyum gösterdiği görülmektedir. Her iki söylemde de karşıdakine tanınan “özgürlük” anlayışı göze çarpmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan öğretmenin “kontrol” değil “rehberlik” yönünün vurgulanması, öğretmenin “öğrenme ortağı” olarak görülmesi de öğrenciye tanınan “özgürlük” ile ilgilidir. Öğrenci merkezli eğitim söylemindeki “öğretmen ve öğrencinin işbirliğine ve etkileşimine” yapılan vurgu ile demokrasi söyleminde yer alan “çoğulculuk” vurgusu da birbiri ile uyumlu görülmektedir. Bu durumda her bir metindeki söylemlerin uyumlu olduğu söylenebilir.

M2 kodlu müdürün sevgi söylemlerinde “beni sevdiğin kadar seni severim”, şeklinde bir sevgi algısının var olduğu, demokrasi söylemlerinde “kişi merkezli” ve demokratik olmayan algıların var olduğu, eğitim söylemlerinde ise öğrencileri “kontrol altında tutmak” gerektiği temeline dayanan öğretmen merkezli bir anlayışın var olduğu görülmektedir. Sevgi söylemlerinde yer alan; “her insanın sevme ve sevilme duygusuna aynı şekilde ihtiyaç duymadığı” görüşü, demokrasi söylemlerinde yer alan “her vatandaşın ülkenin karar alma süreçlerine katılmak için eşit derecede nitelikli sayılamayacağı” görüşü ve “öğrencilerin seviye sınıflarına ayrılması gerektiği” görüşü insana atfedilen değer bağlamında aynı felsefeyi yansıtmakta ve birbiriyle uyum göstermektedir. Demokrasi söylemlerinde yer alan “çoğunluğun fikrine her zaman güvenilemeyeceği, yöneticinin tek başına doğru kararlar alabileceği” görüşü ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan “öğrencilerin doğru olanı seçme bilincine sahip olmadıkları, onlar yerine öğretmenin karar vermesi gerektiği” görüşü de birbiri ile uyum göstermektedir. Bu durumda M2 kodlu müdürün tüm metinlerdeki söylemlerinin uyum gösterdiği, sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

M3 kodlu müdürün sevgi söylemlerinde beklentiye dayalı bir sevgi algısı, dolayısıyla koşullu bir sevgi algısı yer almaktadır. Eğitim söylemlerinde ise aslolanın öğretmen merkezli eğitim olduğu vurgulanmaktadır. Demokrasi söylemlerinde “demokrasinin istismar edilerek kötüye kullanıldığı fikri” yer almaktadır. Eğitimdeki söylemlerinde ise “öğrencinin merkeze alınmasının, kontrolün eline verilmesinin öğrenci tarafından istismar edileceği bu durumun zafiyete, ahlaki çöküşe yol açacağı, bu nedenle de gücün öğretmenin elinde olması gerektiği” düşüncesi hâkimdir. Her iki söylemde de istismar edilme ihtimaline binaen demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim anlayışından vazgeçme durumu söz konusu olup bu iki durum uyum göstermektedir. M3 kodlu müdürün sevgi söylemlerindeki “sevginin zor olduğu ve güçlü kişilerin işi olduğu” düşüncesi ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerindeki “gücün öğretmende olması gerektiği” düşüncesi de güce yapılan vurgu açısından birbiri ile uyumludur. M3 kodlu müdürün tüm metinlerdeki söylemlerinin uyum gösterdiği görülmektedir.

M4 kodlu müdürün demokrasi söylemlerinde “halkın kendi kendini yönetmesi ve kısıtlama olmadan demokratik yaşama etkin olarak katılması” vurgulanmıştır. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde ise “öğretmenin mutlak otoriteye sahip olmayan, öğrenci katılımını teşvik edici” rolü üzerine vurgu yapılmıştır. Her iki söylemde de “etkin katılım” ve “özgürlük” vurgusu göze çarpmaktadır. Aynı şekilde sevgi söylemlerinde yer alan “karşıdakini hiçbir beklenti olmadan olduğu gibi kabul etmek, onun özgür bir birey olmasına izin vermek” şeklindeki düşüncede de “özgürlük” vurgusu hâkimdir. Bu durumda her bir söylemin birbirini desteklediği söylenebilir.

M5 kodlu müdürün demokrasi söylemlerinde yer alan “yöneticilerin söz sahibi olması gerektiği ancak bu şekilde ülkenin devamının sağlanabileceği” düşüncesi ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan “öğretmenin bilgi öğretmekten sorumlu olduğu, ödev alışkanlığı kazandırmak için sürekli denetleme yapması gerektiği, rol model olma görevi olduğu” düşünceleri “yönetici/öğretmen merkezli” anlayışa işaret etmekte olup birbiri ile uyum göstermektedir. M5 kodlu müdürde sevgiye ilişkin olumlu algıların olduğu, ancak koşulsuz sevgi anlayışının



tam olarak oluşmadığı görülmüştür. Bu durumda her bir söylemin birbirini desteklediği söylenebilir.

M6 kodlu müdürün demokrasi söylemlerinde yer alan “özgürlük, insan hakları, halkın yönetime etkin bir şekilde dâhil olması” vurgusu ile öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde yer alan “öğretmenin rehber olması, öğrencinin yaparak yaşayarak, uygulama odaklı öğrenmesi ve kendini gerçekleştirme” düşüncesi halkın ve öğrencilerin belirli kalıplara sokulmadan kendileri ile ilgili kararlara katılarak özgürce kendilerini gerçekleştirmelerine izin verilmesi bağlamında uyum göstermektedir. Sevgi söylemlerinde yer alan “sevme eyleminin kalıplara ve karşılıklara bağlanmaması” gerektiği düşüncesi de bu algıyı destekler niteliktedir. Bu anlamda her bir söylemin birbirini desteklediği söylenebilir.

M7 kodlu müdürün demokrasi söylemlerinde yer alan “bireylerin özgür iradeleriyle doğruyu bulabilecekleri” vurgusu ile “eğitimin muhatabının öğrenci olduğu ve merkeze alınması gerektiği” şeklindeki düşüncenin halkın/öğrencinin merkeze alınması bağlamında uyumlu olduğu söylenebilir. M7 kodlu müdürün olumlu bir sevgi algısına sahip olduğu da görülmüştür. Bu bağlamda her bir söylemin birbirini desteklediği söylenebilir.

M8 kodlu müdürün sevgi söylemlerinde “karşılık beklemeden koşulsuz sevme” vurgusu hâkimdir. Demokrasi söylemlerinde “birey/halk merkezli olma” olgularına olumlu bir bakışın olduğu görülmüştür. Bu iki söylemin uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli eğitim söylemlerinde “veli memnuniyetine” karşı çıkan dolayısıyla öğrenci merkezli eğitim anlayışına uymayan bir algının yer aldığı görülmüştür. Ancak M8 kodlu müdürün öğrenci merkezli eğitim ile ilgili söylemleri sadece bu görüş ile sınırlı olup söylemlerinde öğrenci merkezli eğitimin desteklendiğini ya da desteklenmediğini gösteren farklı bir argüman yer almamaktadır.

## IV. BÖLÜM

### 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma sonuçlarına ve araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları araştırma problemleri doğrultusunda tasarlanmış ve öğrenci, öğretmen ve müdürler için ayrı ayrı sunulmuştur.

##### 4.1.1. Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları

Bu başlık altında öğrencilerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları ile bunlar arasındaki ilişkilere ait sonuçlar ayrı ayrı sunulmuştur.

##### 4.1.1.1. Öğrencilerin Sevgi Algıları

**“Sevginin Tanımı” ile ilgili olarak;** öğrencilerin hem “koşulsuz sevgi” hem de “koşullu sevgi” yönünde algılara sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokulda “koşulsuz sevgi” algısının daha yoğun olduğu ancak kademeler ilerledikçe “koşullu sevgi” algısının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin koşullu sevgi algıları; “romantik sevgi”, “karşılık bekleme”, “ön yargı” ve “sahiplenme” şeklindedir. Şahin, Ökmen ve Kılıç (2019) sevgi eğitimi dersi alan lisans öğrencilerinin sevgiye dair görüşlerini inceledikleri araştırmada öğrencilerin sevgi tanımlamalarının “koşulsuz sevgi” anlayışına uygun olduğu görülmüştür. Ancak bu sonuçta sevgi eğitimi dersi almış olmanın etkisi olduğu görülmektedir. Zira araştırmada dönem sonunda öğrencilerin çoğunun sevgi kavramı ile ilgili görüşlerini sorgulamaya başladıkları, sevgi tanımlamalarının ve sevgi kavramına bakışlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

**“Sevginin Oluşumu/Gelişimi” ile ilgili olarak;** öğrencilerin sevgiyi önemsemek, karşılık beklemeden ve yargılamadan sevmek gerektiğini, karşdakine iyi muamele edildiğinde, sevgiyi göstermeye özen gösterildiğinde ve fedakâr olunduğunda sevginin gelişeceğini ayrıca sevgi konusunda eğitim verilmesinin de yararlı olacağını düşündükleri görülmüştür. Ortaokul ve lise kademesinde buna ek olarak öğrencilerin kişisel özelliklere göre sevmemek gerektiğini ve sevginin gelişimi için güvene ihtiyaç olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencileri; güzel sözler söyleyerek, hediye alarak, mesajlaşarak, şiir yazarak, öpüp koklayarak, sarılarak vb. yollarla sevginin gösterilmesi gerektiğini düşünürken lise öğrencileri; samimi/içten davranarak, önemseyerek, ilgi göstererek sevginin gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Romantik sevgi genellikle güzel sözler söyleyerek, hediye vererek, şiir yazarak/okuyarak, çiçek alarak ifade edilir. Beklenti aşkın/romantik sevginin doğal bir bileşenidir (Kokab ve Ajmal, 2012). Koşulsuz sevgi ise önemsemek, ilgilenmek, duyarlı olmak, desteklemek, yardım etmek ve anlamak gibi duyguları, bilişleri ve davranışları da içerir (Sprecher ve Fehr, 2005). Bu durumda sevginin gösterilme şekline yönelik öğrenci algılarının ilkokulda koşulsuz sevgi anlayışına uygun olduğu, ortaokulda daha çok koşullu sevgiye işaret ettiği, lisede ise yeniden koşulsuz sevgi anlayışına yaklaştığı söylenebilir.

**“Sevginin Kaynağı” ile ilgili olarak;** öğrencilerin olumlu algılarının yanında bazı olumsuz algılarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin; sevdikleri kişileri, aşk ve mutluluk gibi duyguları hatta doğayı sevginin kaynağı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Yaşları yükselmesine rağmen lise öğrencilerinin de sevginin kaynağı ile ilgili hala koşullu algılara sahip oldukları görülmektedir. Lise kademesinde maneviyata yapılan vurguda artış söz konusu olmuştur. Ancak öğrencilerin sevginin kaynağı olarak “duyguları” ön planda tuttıkları, hatta sevginin kaynağı olarak “kıskançlığı” bile zikrettikleri görülmüştür. Sevginin kaynağı bir yaratıcıya verilmediğinde koşulsuz bir sevgiden bahsetmek mümkün olmayacağı için, bu bağlamda öğrencilerin koşullu sevgi algısına sahip oldukları söylenebilir. Sevginin kaynağının Allah olarak görülmesi öğrencileri koşulsuz sevgiye yönlendirecektir. Castillo (2016) yaptığı çalışmada Filipinli gençlerin sevginin kaynağının Allah olduğunu düşünmekte olduklarını ve bu inançlarından dolayı,

ailelerine, arkadaşlarına ve komşularına koşulsuz sevgi hissettiklerini ortaya koymuştur. Neto ve Wilks (2017) de din ve maneviyatın koşulsuz sevgi ile ilgili farkındalık oluşturduğunu ve koşulsuz sevgiyi desteklediğini belirtmektedir.

**“Kimler Sevilmeli” ile ilgili olarak;** öğrencilerin koşulsuz ve koşullu sevgi algısına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmının tüm canlıların (insan, hayvan, bitki), tanıdıklarımızın, zor durumda olanların sevilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ancak ilkokul kademesinde iyi özelliklere sahip olanların sevilmesi gerektiği düşüncesi, ortaokulda buna ek olarak sevgimize karşılık verenlerin, bize fayda sağlayanların ve bize iyi davrananların sevilmesi gerektiği düşünceleri ortaya çıkmıştır. Lise kademesinde bize fayda sağlayanların sevilmesi gerektiği görüşünün daha fazla vurgulandığı görülmüştür. Bu bağlamda koşullu sevgi algısının kademeler ilerledikçe daha da yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

**“Sevginin Faydaları” ile ilgili olarak;** öğrencilerin sevginin kişisel ve toplumsal faydalarının olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sevginin güç ve heyecan verme, değerli ve güvende hissettirme, mutluluk ve huzur verme, kişinin psikolojisini koruma, hüznü ve stresi azaltıp sınırları yatıştırma, sağlık ve enerji verme gibi kişisel faydalarının olduğunu düşündükleri görülmüştür. Şahin ve diğerlerinin (2019) çalışmasında da lisans öğrencilerinin sevginin insanın hayatını yaşanılır kıldığı, dünyasını güzelleştirdiği, acılara katlanmasını kolaylaştırdığı, insana huzur ve mutluluk verdiği yönünde düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sevginin; kötülükleri azaltma, barışı sağlama, savaşları engelleme, birlik beraberlik sağlama, yardımlaşma ve dayanışmayı artırma, empati oluşturma ve ön yargıları azaltma gibi toplumsal sonuçlarının olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin olumlu sevgi algısına sahip oldukları söylenebilir. Şahin ve diğerlerinin (2019) çalışmasında da lisans öğrencilerinin sevginin toplumu ayakta tuttuğu ve toplumdaki sorunlara çözüm kaynağı olduğu yönünde görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Salazar (2016) da koşulsuz sevginin sosyal bağları güçlendirdiğini, bireylerde mutluluk ve iyimserlik gibi olumlu duygular oluşturduğunu, etkili iletişimi desteklediğini, empati duygusunu artırdığını,

bireylerin genel ruh sağlığı ve yaşam kalitesi üzerinde olumlu etki sağladığını belirtmektedir.

**“Sevgi-Değerler İlişkisi” ile ilgili olarak;** sevginin ilkokulda “iyilik” ve “kardeşlik” odaklı olduğu, ortaokulda “saygı” ve “hoşgörü” odaklı olduğu, lisede ise “saygı” ve “güven” odaklı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, kademeler ilerledikçe sevgi anlayışının samimiyet ve ihlastan uzaklaştığını, daha mekanik bir sevgi anlayışının benimsendiğini, “saygı önce gelir, sevgi olmasa da saygı olmalı” tezinin benimsendiğini gösterir niteliktedir. Tozduman Yaralı, Özkan ve Güngör Aytaç (2016) yaptıkları çalışmada ilkokul düzeyindeki çocukların “sence sevgi nedir?” sorusuna “yardım etmek, iyi davranmak, paylaşmak, hoşgörülü davranmak” cevaplarını verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile uyum göstermektedir.

Her kademedede “sevgi” ile “aşk” kavramlarının yoğun bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin koşulsuz sevgi algısından çok “tutkulu/romantik sevgi” algısına sahip olduklarına işaret etmektedir.

Lise öğrencilerinin sevginin gelişiminde “fedakârlık” kavramına yükledikleri anlamın diğer kademelere göre daha yoğun olduğu, “kendimizden ödün vermek” ve “onun için hayatımızı bile vermek” gibi tanımlamalar içerdiği görülmüştür. Fedakârlık kavramının sevgi ile ilişkilendirilmiş olması olumlu olmakla birlikte yapılan tanımlamaların “aşırı” olduğu ve koşulsuz sevgiden çok romantik sevgiyi çağrıştırdığı söylenebilir. Fedakârlık kavramına yüklenen anlamın ilkokuldan liseye doğru gidildikçe artmasının lise öğrencilerinin yaş aralıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira Brocas, Carrillo ve Kodaverdian (2017) fedakârlığın çocuklarda yaşla birlikte arttığını, yedi yaşından küçük çocukların daha “egosantrik/benmerkezci” olduğunu, fedakârlık gelişiminde 11-12 yaşlarının bir dönüm noktası olduğunu belirtmektedir. Angerer, Glätzle-Rützler, Lergetporer ve Sutter (2014) da fedakârlığın çocuklukta yaşla birlikte arttığını, yaş ve fedakârlık arasında doğru orantı olduğunu belirtmektedir. Kaya, Sölpük, Göçen, Bingöl, Parlakyıldız ve Arslan (2017) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin “dostluk” kavramına en sık atfettikleri anlamların “fedakârlık, sadakat” gibi kavramlar olduğunu belirlemişlerdir. Salimoğlu (2015) da Türk ve Kırgız lise öğrencileri ile

yaptığı araştırmasında Türk lise öğrencilerinin fedakârlık alt boyutundan yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Tüm bu çalışmaların bu araştırmanın fedakârlıkla ilişkili sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

İlkokulda öğrencilerin kıskançlık karşıtı bir tutuma sahip oldukları görülürken, kademeler arttıkça kıskançlık lehine olumlu algının arttığı yani öğrencilerin sevgi ile kıskançlığı daha fazla ilişkilendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kıskanmanın makul olduğu ve sevginin bir göstergesi olduğuna ilişkin algının tersine aslında kıskançlık durumunda hissedilen duygu sevgiden değil, öz güven eksikliği sonucu oluşan korku ve endişedir (Massey, 2018). Bu durumda ilkokuldan liseye doğru koşulsuz sevgi algısının da bozulduğu söylenebilir. Loeser Whiteman ve McHale (2016) küçük yaşlardaki kıskançlığın genellikle kardeş ilişkilerinde yaygın olduğunu, ilkokul yaşlarından itibaren çocukların genellikle kendi alanlarını geliştirmeye başladıklarını ve kıskançlığın azaldığını ifade etmektedir. Bu durum ise, bu araştırma kapsamında elde edilen ilkokulda kıskançlık ile sevginin ilişkilendirilmemiş olması sonucunu desteklemektedir. Parker, Low, Walker ve Gamm (2005) ergenlerde arkadaş kıskançlığının baskın olduğunu ve bu durumun öz benlik algısı düşük olan gençlerde daha şiddetli olduğunu belirtmektedir. Massey (2018) arkadaşlık ilişkilerindeki kıskançlığın ergenlerde daha fazla yaşandığını belirtmektedir. Poelker, Gibbons, Hughes ve Powlishta (2016) da ergenlerin, başkaları tarafından önemsenmeye ve ilgi görmeye çok önem verdiklerini, kıskançlık duygusunun ergenleri daha az yeterli ya da yetersiz hissetmeye yönlendirdiğini vurgulamaktadır. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İlkokul kademesinde kıskançlık ile ilgi arasında kurulan ilişki olumlu bir algı değildir.

Öğrencilerin genel olarak; “şefkat”, “iyilik”, “kardeşlik”, “paylaşmak”, “merhamet” ve “hoşgörü” ile ilgili de olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013) araştırmalarında öğrencilerin en çok şefkat, doğayı sevme, dostluk, doğru sözlülük, liderlik, merhamet, bağışlayıcılık, kanaatkârlık ve bağışlayıcılık değerleri ile ilgili metafor ürettikleri görülmüştür.

#### 4.1.1.2. Öğrencilerin Demokrasi Algıları

“Ülke Özellikleri” ile ilgili olarak; öğrencilerin doğal özelliklere (bitkiler, hayvanlar) sahip, temiz ve bakımlı, yüksek binaların olmadığı güvenli yerleşim alanlarına sahip bir ülkede yaşamak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortaokul öğrencilerinin doğal unsurlara (orman, yeşil alan) yönelik olumsuz algılarının da var olduğu görülmüştür. Günindi (2012) öğrencilerin yakın çevrelerinde gözlemledikleri olumsuz durumları çevresel problemler olarak algıladıklarını belirtmektedir. Köşker (2013) araştırmasında ilkokul öğrencilerinin çevresel unsurlara önem verdiği ve bunların korunmasına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çalışma araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak Kahveci ve Demirtaş (2012)’in çalışmasında farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin kişisel temizlik ve bakıma yönelik algılarının en yüksek düzeyde olduğu ancak okul çevresi temizliğine yönelik algıların en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

“Yönetim Şekli” ile ilgili olarak; öğrencilerin “halk merkezli” algıların yanı sıra, “güç ve yetki yöneticide olmalı”, “yöneten tek bir adam olmalı” gibi “kişi merkezli” ve demokratik olmayan algılara sahip oldukları da görülmüştür. Bu durum genel olarak öğrencilerin demokratik algılarının zayıf olduğunu göstermektedir. Kuş ve Çetin (2012) Türkiye’de demokrasi algısı ölçeğinden elde edilen ortalamalar ile 28 farklı ülkenin ortalamalarını karşılaştırmış, genel olarak olumlu maddelerdeki ortalamaların Türk öğrencilerde düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Groot, Veugelers ve Goodson (2014) yaptıkları çalışmada Hollanda’da kentsel bir bölgeden 27 ergenin demokratik algısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Analizler, sadece beş öğrencinin güçlü bir demokrasi anlayışı geliştirdiğini ortaya koymuştur. Slev (2014)’in araştırmasında ise bunlara zıt olarak Romanyalı genç neslin demokrasi ile ilgili genel algısının olumlu olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Araştırma kapsamında ortaokul ve lisede öğrencilerin demokrasi algılarının ilkokula göre daha “kişi merkezli” yani daha anti demokratik olduğu belirlenmiştir. Kuş ve Çetin (2012)’in sınıf seviyesi yükseldikçe demokrasi algısının da yükseldiği tezi, bu araştırmanın sonuçları ile uyum sağlamamaktadır.

**“Devlet Politikaları” ile ilgili olarak;** öğrencilerin algılarının “ekonomi”, “eğitim”, “güvenlik/askerlik/ordu” alanları ile sınırlı olduğu, demokrasi ve insan haklarına yönelik bir algının oluşmadığı görülmüştür. Ortaokul ve lise öğrencilerinin devlet politikalarına yönelik; “dışarıdan hiçbir ürün alınmamalı”, “halkın sadece temel ihtiyaçları karşılanmalı”, “mal varlıkları şahsi değil devlete ait olmalı” “en fazla beş dükkân açılmalı”, “anne ve babalara eğitim zorunlu olmalı”, “öğrenciler söz dinlemezse idareye gitmeli” gibi temel hak ve özgürlükler, dolayısıyla demokrasi açısından bazı olumsuz algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

**“Ülkedeki İlişkiler” ile ilgili olarak;** ortaokul ve lise öğrencilerinin sevgi, dostluk ve barış değerlerine aykırı bazı algılara sahip oldukları görülmüştür. Ortaokul ve lise öğrencilerinin halk-yönetici ilişkisine yönelik “kişi merkezli” bazı algılara sahip oldukları, bu durumun lise kademesinde daha da yoğunluk kazandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ilkokuldan liseye doğru gittikçe öğrencilerin demokrasi algılarının zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**“Temel Hak ve Özgürlükler” ile ilgili olarak;** ilkokul öğrencilerinden bazılarının “kuralsızlık” algılarının olduğu, bazılarının ise yasakçı bir anlayışla düşündüğü görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinden bir kısmının temel hak ve özgürlükleri “kuralsızlık” olarak algıladığı, insanın her istediğini yapabileceği şeklinde kısıtsız bir özgürlük algısına sahip olduğu, bir bölümünün ise yasakçı bir anlayışa sahip olduğu belirlenmiştir. Lise kademesinde ilkokul ve ortaokul kademesinden farklı olarak temel hak ve özgürlüklerin “kuralsızlık” olarak algılanmadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin “yasakçı” algılarının diğer kademelere göre azaldığı, özgürlükçü anlayışın daha fazla hâkim olduğu görülmüştür. Kademeler arttıkça temel hak ve özgürlüklere yönelik olumlu algının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Üztemur ve İnel (2018) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin özgürlük değerini her istediğini yapabilme, temel insan haklarına sahip olma ve kişisel sınırlamaların kaldırılması şeklinde açıkladıklarını belirtmektedirler. Dinç ve Üztemur (2016) da haklar, görevler ve özgürlük üçgeninde, gençlerin özgürlükleri daha fazla önemsediklerini belirtmektedir. Bu iki çalışmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.



**“Demokrasinin Unsurları” ile ilgili olarak;** öğrencilerin genel olarak bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Doğanay (2010)’ın yaptığı araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada 14 yaşındaki Türk öğrencilerin demokratik kavramlar hakkında net bir anlayışa sahip olmadıkları ve demokrasinin temel unsurları hakkında bazı olumsuz düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Kuş (2012) da çalışmasında öğrencilerin demokrasiyi tam olarak anlamadıkları ve unsurları ile ilgili bazı yanlış algılara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

“Kuvvetler ayrılığı” kavramının öğrencilerin kavram dünyasında doğru olarak yer almadığı, öğrenciler tarafından bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin “hukukun üstünlüğü” ve “yargı” ile ilgili olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. KONDA (2010)’nın Türkiye çapında yapmış olduğu çalışmada da bireylerin “hukukun üstünlüğü”ne yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu ve hukuk dışında davranma niyetlerinin genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerde ceza merkezli ve ağır cezalara olumlu bakan bir anlayışın yer aldığı ve cezaya karşı olumlu bakışın ilkokuldan liseye doğru artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ise insan hakları ile temel hak ve özgürlükler bağlamında olumlu bir demokrasi algısı değildir. Turhan ve Yaraş (2013) çalışmasında ilkokul birinci kademedeki öğrenciler tarafından cezanın olumsuz bir unsur olarak algılandığını ve verilen cezaların öğrencilerde negatif etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Aypay (2018)’in yaptığı çalışmada 14-19 arasında değişen ergenlerin büyük çoğunluğunun cezayı bireyin davranışını disipline etme amacı gütmeyen, bireyi incitmeye kasteden, bedel ödetmek ve acı çektirmeyi amaçlayan bir uygulama olarak tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu iki sonuç bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte görünmemektedir. Ancak bu sonuçlar, öğrencilerin cezaya karşı kendilerine uygulandığında olumsuz ama başkalarına uygulandığında olumlu tutum içinde olduklarını düşündürmektedir.

Öğrencilerin “çoğulculuk” kavramını bilmedikleri, yanlış algıladıkları, “çoğunlukçuluk” kavramı ile karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2015)’in

yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin demokrasi ile ilgili kavramlar arasında en çok “çoğulculuk” kavramına ilişkin yanılığın yaşadıkları, hiçbirinin çoğulculuk kavramını doğru tanımlayamadıkları tespit edilmiştir. Sadık ve Sarı (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin demokrasinin çoğulculuk yönünü nadiren vurguladıklarını belirtmektedirler. Kaldırım (2005) da yaptığı çalışmada öğrencilerin beşte birinin demokrasilerde çeşitliliğin ve örgütlenme özgürlüğünün önemini farkında olmadığını belirlemiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin demokrasinin bir unsuru olarak seçimi çok önemli bir yere koydukları görülmüştür. Ortaokul ve lisede seçime yüklenen bu anlamın azaldığı görülmüştür. Ortaokul kademesinde, sadece “akıllı kesimin” oy kullanması gerektiği şeklinde eşitlik ilkesine aykırı ve demokratik olmayan bir algının varlığı belirlenmiştir. Mathé (2016) araştırmasında öğrencilerin genel olarak demokrasi hakkında seçim odaklı sınırlı bir anlayışa sahip olduklarını belirlemiştir. Baloğlu Uğurlu (2013) araştırmasında Amerikalı öğrencilerin %35'inin oylamanın “çok önemli” bir sorumluluk olduğunu düşündüğü halde, Türk öğrencilerde bu oranın %84 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Er ve Ünal (2015) Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarında sırasıyla; “seçim”, “demokratik değerler” ve “TBMM” temalarının ön plana çıktığını belirlemiştir. Karatekin ve Elvan (2016) araştırmasında öğrencilerin bilişsel yapılarında demokrasi kavramının daha çok bireylerin hayatlarında çok az kullandıkları “seçme ve seçilme” hakkı olarak yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019) da kelime ilişkilendirme testi ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin kavram ağlarında en sık olarak “seçim, yönetim ve devlet” kelimelerini kullandıklarını tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar bu araştırmanın seçimle ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir. Er ve Ünal (2015)'in araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin demokrasiye ilişkin görsel algılarında sırasıyla; seçim, demokratik değerler ve TBMM'nin, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sırasıyla; demokratik değerler ve seçim temalarının, 8. sınıfta egemenlik ve demokratik değerlerin, 9. sınıf ve üstünde ise demokratik değerlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bu araştırma kapsamında ulaşılan seçim kavramına

yüklenen anlamın ilkokuldan liseye gidildikçe azaldığı sonucunu destekler niteliktedir.

İlkokulda öğrencilerin muhalefete yönelik algılarının tamamen olumsuz olduğu, ortaokulda muhalefeti genel olarak “karşıtlık” üzerinden değerlendirdikleri, lisede ise olumlu algılarının biraz arttığı, ilkokuldan liseye doğru gittikçe öğrencilerin muhalefet algılarında iyileşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her kademedeki öğrencilerin “azınlık” ve “muhalefet” kavramları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu, kavram yanılgılarını barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bir kısmının eşitliği büyük-küçük, zengin-fakir, kadın-erkek vb. ayrımı yapılmaması olarak algıladıkları görülmüştür. Bunun demokratik bir algı olduğu söylenebilir. KONDA (2010)’nın yapmış olduğu araştırmada da eşitlikle ilgili en yüksek oranda kabul gören tanımın “Herkesin dini, kökeni, cinsiyeti, fikri, dili, rengi ne olursa olsun eşit olması” olduğu görülmüştür. Her kademedeki bazı öğrencilerin “adalet” kavramı ile “eşitlik” kavramını eş anlamlı olarak kullandıkları, her eşitliğin adalet olmadığı fikrinin ayırt edilemediği görülmüştür. Eşitlik algısı ilkokul ve ortaokul kademelerinde daha olumlu iken, lise kademesinde “herkes aynı statüde/aynı şartlarda çalışmalı”, “herkes aynı yaşam şartlarına sahip olmalı”, “herkese eşit pay verilmeli”, “herkesin malı mülkü eşit olmalı” gibi yanlış algıları barındırdığı görülmüştür. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğrenciler en fazla adalet ve eşitlik değerlerini birbiri ile karıştırmaktadırlar.

Öğrencilerin adalete önem verdikleri, adalet kavramını; “eşitlik”, “hak” ve “ceza” temelli değerlendirdikleri, ancak “hak” boyutuna yapılan vurgunun daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin adaleti doğru anladıklarını göstermektedir. Sadık ve Sarı (2012) da öğrencilerin adalet kavramına önem verdiklerini, demokrasiyi çoğunlukla “adalet” ve “eşitlik” kavramlarıyla eş anlamlı bir yönetim biçimi olarak algıladıklarını belirtmektedir. Karatekin ve Elvan (2016) çalışmasında öğrenciler tarafından “demokrasi” kavramıyla “adalet” kavramının özdeşleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak İnel, Urhan ve Ünal (2018) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin “adalet” kavramı için ürettikleri metaforların

"eşitlik olarak adalet" kategorisinin altında yoğunlaştığı belirlenirken, bu araştırmada ise "hak" kategorisi altında yoğunlaştığı görülmüştür.

Her kademedeki öğrencilerin "özgürlük", "hak" ve "hukuk" ile ilgili algılarının olumlu olduğu görülmüştür. İlkokulda "adalet" kavramına daha çok vurgu yapılırken ortaokul ve lisede "hak" ve "özgürlük" kavramlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Karatekin ve Elvan (2016) da bu araştırma sonuçları ile uyumlu olarak çalışmalarında öğrencilerinin demokrasi kavramına yönelik bilişsel yapılarında "hak" ve "özgürlük" sözcüklerinin önemli bir yer tuttuğunu belirlemişlerdir.

Tüm kademelerdeki öğrencilerinin "devlet" ile ilgili algılarının egemenlik, lider ve yönetme boyutuna vurgu yaptığı, siyasi iktidarlara özdeş bir algıya işaret ettiği görülmüştür. Çelik (2018) de devlet kavramının ülkemizde, siyasi iktidarlara özdeş bir algıya sahip olduğunu belirtmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin "bağımsızlık" ve "egemenlik" algılarının sınırlı ve zayıf olduğu, lise öğrencilerinin ise bu kavramlarla ilgili daha nitelikli algıya sahip oldukları görülmüştür. Yılmaz (2013) da araştırmasında öğrencilerin egemenlik gibi günlük yaşantılarında somut olarak tecrübe etmedikleri kavramları anlamlandırmada zorlandıkları, araştırmada incelenen kavramlar arasında en çok egemenlik kavramına ilişkin kavram yanılgısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaldırım (2005)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde özgürlük ve egemenlik ile ilgili bazı konuları yanlış algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2011) da çalışmasında ortaokul öğrencilerinin demokrasi ile ilgili en çok yanılgıya düştükleri kavramların egemenlik, yurttaşlık gibi kavramlar olduğunu belirlemiştir.

İlkokul ve ortaokulda öğrencilerin "yasama", "yürütme" ve "yargı" kavramlarıyla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, lise kademesinde ise bu kavramların daha iyi anlaşıldığı ve doğru algılandığı görülmüştür.

#### 4.1.1.3. Öğrencilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları

**"Fiziki İmkânlar" ile ilgili olarak;** okul kavramının öğrencilerin eğitim algılarının merkezinde yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin okul binası, sınıflar, okul

bahçesi, kantin/yemekhane, spor sahaları ve kültürel etkinlik alanları ile ilgili çeşitli beklentilerinin olduğu görülmüştür. Okulun fiziki imkânlarının niteliğinin öğrenciler için oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Reformu Girişimi (2016) araştırma raporu okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan yetersizliklerin çocukların okulla bağlarını azalttığını göstermektedir. Raporda okul bahçelerinin çocuğun okuldan memnuniyetini etkilediği vurgulanmaktadır. Şahin (2018) araştırmasında okul bina ve donanımının okul yaşam doyumunu %20 düzeyinde açıkladığını saptamıştır. Dağlı ve Gençdal (2018)'ın yaptıkları araştırmada öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını okul binaları ve sınıflarda geçirdiklerini dolayısıyla eğitim ve öğretim ortamlarının, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri yerler olması gerektiğini vurgulanmaktadır. Çobanoğlu ve Badavan (2016) çalışmasında bakımlı okulların, öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Yıkık dökük, bakımsız okul binalarının öğrencilere hiç kimsenin okula önem vermediği mesajını verdiği düşünülmektedir. Tüm bu araştırmaların sonuçları öğrencilerin fiziki imkânları neden bu kadar önemsediklerini açıklar niteliktedir.

**“Sistem” ile ilgili olarak;** öğrencilerin ders sayılarının ve sürelerinin az olması, seçmeli derslerin olması, derslerin boş geçmemesi, ilgi alanlarına göre ders seçilmesi, sınıfların kalabalık olmaması, derslerin farklı ortamlarda işlenmesi, ders ve öğle aralarının uzun olması gibi isteklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu isteklerinin öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonuçlarına uygun olarak Eğitim Reformu Girişimi (2016) raporuna göre teneffüslerin kısa olması çocukların okul deneyimini olumsuz etkilemektedir. Yalar ve Yanpar Yelken (2009) de araştırmalarında öğrencilerin derslerde sıkılmalarını önlemek ve ihtiyaçlarını rahatça karşılayabilmelerini sağlamak için teneffüslerin sayısının ve süresinin artırılmasını önermektedirler.

Araştırma kapsamında öğrencilerin okula serbest kıyafetle gelme özgürlüğüne sahip olmayı istedikleri de belirlenmiştir. Öğrencilerin ne giyeceklerine kendileri tarafından karar vermek istemelerinin de öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekler şekilde Brobeck (2018) araştırmasında öğrencilerin, okul formasının davranışları ya da akademik başarıları üzerinde bir

etkiye sahip olmadığına inandıklarını tespit etmiştir. Bunyawanich, Järvelä ve Ghaffar (2018) da formanın ne akademik performans ne de beceri gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını, hatta öğrenci üzerinde gereksiz bir stres oluşturduğunu belirtmektedir. Bu görüşlerin tersine Gentile ve Imberman (2010) okul formasının öğrencilerin okula devamları ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir.

**“Sosyal Etkinlikler” ile ilgili olarak;** öğrencilerin okulda sanatsal, sportif ve akademik etkinliklerin yer almasını istedikleri görülmüştür. Lisede bunlara ek olarak konferanslar, eğitici geziler gibi “kültürel” etkinliklere yer verilmesi de istenmiştir. Lise öğrencilerinin sosyal etkinlik algılarının ortaokul kademesine göre daha yoğun olduğu ve öğrencilerin sosyal etkinlik algılarının öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde Craft (2012) ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin not ortalamalarının biraz daha yüksek, okul devamsızlıklarının daha az olduğunu; Wilson (2009) ders dışı etkinliklere katılmanın daha iyi notlara sahip olmak, okula daha düzenli devam etmek ve daha yüksek öz benlik algısına sahip olmak gibi faydalarının olduğunu, Bilgiç (2009) sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinin, derslerde motivasyonlarının ve akademik başarılarının artmasının yanı sıra olumsuz enerjilerini bu faaliyetlerde atarak sınıf içinde ve dışında daha az disiplin problemi yaşadıklarını, Annu ve Sunita (2015) sosyal etkinliklerin öğrenci davranışını, okul performansını, okula devamı olumlu yönde etkilediğini, Yüner ve Özdemir (2017) de öğrencilerin gözünden olumlu metaforlarla tanımlanan okulun, şiddetten uzak ve güvenilir bir ortamda akademik bilginin yanı sıra sosyal etkinliklerle öğrencinin desteklendiği bir yer olduğunu belirtmektedirler.

**“Derse Hazırlık” ile ilgili olarak;** her kademedeki bazı öğrencilerde dersin planlanmasından öğretmenin sorumlu olduğu, bazı öğrencilerde ise planlamaya gerek olmadığı yönünde bir algının yer aldığı görülmüştür. Ortaokul ve lise kademelerinde dersin planlanmasının öğrencilerle birlikte yapılması şeklinde bir algının da var olduğu ancak yoğunluğunun daha az olduğu görülmüştür. İlkokula göre ortaokul ve lisede bu bağlamda öğrenci merkezli algıda bir gelişme olduğu, ancak hala öğretmen merkezli algının baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**“Dersin İşlenişi” ile ilgili olarak;** öğrencilerin algılarının yoğunlukla “anlatım” odaklı olduğu, bunun yanında soru-cevap, yazı yazma, test çözme gibi geleneksel uygulamaların da algılarında büyük yer kapladığı belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul kademelerine göre etkinlikle ders işleme algısının lise öğrencilerinde nispeten daha fazla olduğu, ancak bu kademedede de geleneksel algının hâkim olduğu görülmüştür. Öğrencilerin geleneksel ders işleniş algısına sahip olmalarında mevcut sistem içindeki öğretmenlerin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci merkezli yöntem teknikleri kullanmadıkları görülmektedir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018) sınıf öğretmenlerinin sıklıkla anlatım, soru-cevap, problem çözme, Akpınar ve Gezer (2010) öğretmenlerin ağırlıklı olarak anlatım yoluyla ders işlemeye devam ettiklerini, Karamustafaoğlu, Bayar ve Kaya (2014) öğretmenlerin genel olarak anlatım yöntemini kullanmayı tercih ettikleri ve bu yöntemi soru-cevap yönteminin izlediği, Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek (2016) öğretim elemanlarının en çok anlatım, soru-cevap, tartışma yöntemlerini bildiklerini ve derslerde yaygın olarak anlatım yöntemini kullandıklarını, Güven Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu (2016) da öğretmen adaylarının en çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettiklerini, Bayram-Jacobs ve Hayırsever (2016) öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim ile ilgili bilgiye sahip olduklarını ancak öğretme-öğrenme süreçlerinin bu yaklaşıma göre organize edilmediğini belirlemişlerdir.

Materyal kullanımına yönelik olarak geleneksel anlayışın hâkim olduğu, hatta bazı öğrencilerin materyal kullanımına karşı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ders kitabına çok fazla değer atfettikleri, ders kitabını bilginin kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmen merkezli anlayışa işaret etmektedir. Öğrencilerin materyal algılarının mevcut sistemde geçirdikleri öğretim süreçleri ile ilgili bir durum olduğu düşünülmektedir. Hâlbuki etkili materyal kullanımı öğrenci merkezli anlayışta oldukça önemli görülmektedir. Kablan, Topan ve Erkan (2013) Türkiye’de yapılan 57 araştırmadan elde edilen meta analiz sonuçlarına göre; çeşitli materyaller kullanılarak yapılan öğretimin akademik başarıya en yüksek düzey olan geniş aralıkta olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fitzgerald (2009) da sadece ders kitabı kullanılarak oluşan içeriğin, öğrencilerin anlam oluşturması için zengin bir kaynak olamayacağını belirtmektedir. Klymkowsky (2007) ise çoğu ders

kitabının etkili öğrenme ve öğretme uygulamalarına uygun şekilde yazılmadığını düşünmekte, diğer öğretim materyallerinin öğretim amacına hizmet edip edemeyeceğini düşünmenin faydalı olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin materyal kullanımına ilişkin algılarında da mevcut sistem içinde gördükleri uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Zira Arseven ve diğerleri (2016), Şahin (2014), Bayındır ve Arıcı (2015) ve Sezer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun materyal olarak ders kitabı ve yazı tahtasını kullandıklarını tespit etmişlerdir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin “bilgiyi yorumlama” algılarının olmadığı, lise kademesinde ise bu konuda olumlu bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarışmanın her kademe de olumlu olarak algılandığı, öğrencilerin yarışmacı eğitime olumlu baktıkları görülmüştür. Ancak Dewey (1995) yarışmaya dayalı eğitimin olumsuzluklarını şu şekilde belirtmektedir: “Çocuklar aynı dışsal ölçüye erişmekteki yetenekleri bakımından değerlendirildiklerinde zayıf olanlar yavaş yavaş güven duygularını yitirirler; süreklilik gösteren ve değişmeyen bir aşağılık durumunu kabul ederler. Bunun, hem kendine saygı duygusunu hem de çalışmaya verilen değeri nasıl etkilediğini açıklamaya ihtiyaç yoktur. Güçlü olanlar, güçleriyle değil, fakat başkalarından daha güçlü olmalarıyla övünmeyi öğrenirler.” (Aktaran: Özsoy, 2009). Ökmen, Şahin, Boyacı ve Kılıç (2019) da yaptıkları çalışmada yarışma sonrasında yarışmayı kaybeden öğrencilerin bir kısmında kaybettikleri için hırs/intikam duygularının oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerin yarışmaya bakışlarının da olumlu bir eğitim algısı olmadığı söylenebilir.

**“Öğretmenin Sorumlulukları” ile ilgili olarak;** öğrencilerin öğretmeni “öğrenmeden sorumlu kişi”, “bilgi kaynağı”, “ders anlatan”, “bilgi öğretene”, “her şeyi bilen”, “yanlışları düzelten” kişi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu algının öğretmen merkezli bir algı olduğu görülmektedir. Ortaokulda dersin işlenmesinde öğretmen sorumluluklarına dair hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli algının ortaya çıktığı, lise kademesinde öğrenci merkezli algının ilkökul ve ortaokula göre kısmen daha fazla olduğu görülmüştür. İlkokuldan liseye doğru gittikçe bu bağlamda öğrencilerin eğitim algılarının öğrenci merkezli anlayışa doğru az da olsa değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Öğrencilerin öğretmeni kontrolü sağlayan bir “otorite” figürü olarak algıladıkları belirlenmiştir. Sınıf yönetiminde sıkı kurallar ve sıkı disiplin anlayışı ön plana çıkmıştır. İlkokul ve ortaokulda sınıf yönetiminde “disiplinli sınıf yönetimi” algısının daha yoğun olduğu, disiplinde ana yöntem olarak cezanın düşünüldüğü, lise kademesinde ise sınıf yönetiminde “esnek sınıf yönetimi” algısının kısmen daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin disiplin algılarının öğrenci merkezli anlayıştan uzak olduğu ancak ilkokuldan liseye doğru gittikçe bu bağlamda az da olsa olumlu gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekler şekilde Sadık (2018) çalışmasında, öğrencilerin disiplini olumlu algıladıklarını, disiplini sosyal yaşamı organize eden bir fenomen olarak tanımladıklarını, yetişkinleri disiplini öğreten insanlar olarak nitelendirdiklerini belirlemiştir. Çocukların öğretmenleri sınıfta ve okulda disiplinin sağlanmasından ve sürdürülmesinden sorumlu olan bireyler olarak gördükleri ve kendi rollerini pasif olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Boyacı (2009) da araştırmasında Türkiye'deki öğrencilerinin disiplin kavramını Norveç'teki öğrencilere göre daha olumsuz algıladıkları, daha çok kuraldan söz ettikleri ancak Norveç'teki Türk öğrencilerin kurallara daha çok uydukları sonucuna ulaşmıştır. Lise öğrencilerinin daha “esnek sınıf yönetimi” istemelerini destekler şekilde Özdemir ve Akkaya (2013) araştırmasında lise öğrencilerinin okula karşı olumsuz bir tutuma sahip olduklarını, okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bülbül ve Toker-Gökçe (2015) de yaptıkları çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin büyük kısmının okulu disiplinli ve otoriter bir ortam olarak gördüklerini, okul için hapisane metaforunu kullandıklarını belirlemişlerdir.

**“Öğrencinin Sorumlulukları” ile ilgili olarak;** her kademedeki öğrencilerin algılarının “uslu durma” ve “dersi dinleme” odaklı olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin derse katılım algılarının etkin katılımdan uzak olduğu, ortaokul ve lise öğrencilerinin kısmen de olsa etkin katılım algısına sahip oldukları ancak etkin olmayan katılımın da algılarında önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. İlkokul kademesine göre olumlu bir gelişme olmakla birlikte ortaokul ve lise öğrencilerinin algılarının da yoğunluklu olarak öğretmen merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Peterson, Rubie-Davies ve Elley-

Brown (2012) Yeni Zelanda’da öğrencinin öğrenmesinden kimin sorumlu olduğuna dair öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenlerle yaptıkları araştırmada Türkiye’dekinin aksine öğrencilerin kendilerine ve kendi çabalarına daha fazla atıf yaptıkları belirlenmiştir. Frambacha, Driessena, Beh ve Vleutena (2014) araştırmalarında öğrenci merkezli eğitimde grup aktiviteleri içinde, öğrencilerin kültürel kökenlerinin onların tartışma davranışlarını ve becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öğrenci merkezli yaklaşım kullanılarak Doğu Asya, Batı Avrupa ve Orta Doğu’da bulunan üç okulda karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Özellikle batılı olmayan okullarda, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekten, soru sormaktan ve diğerleri ile fikirlerini tartışmaktan uzak durdukları görülmüştür.

**“Ödev” ile ilgili olarak;** öğrencilerin genellikle işlenen konuyu pekiştiren, bilgi verici ve tekrar niteliğinde kolay ödev algısına sahip oldukları görülmüştür. Ödevlerin nitelikleri ve türleri dikkate alındığında öğrencilerin ödev algılarının her kademedede yapılandırmacı anlayıştan uzak olduğu ve öğretmen merkezli anlayışı yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ev ödevlerinin az olmasını ya da hiç olmamasını istedikleri belirlenmiştir. Ekici ve Akdeniz (2018) de lise öğrencilerinin ödev yapmaktan hoşlanmadıklarını ve yararına inanmadıklarını vurgulamaktadır. Öğretmen merkezli bu algıların öğrencilerin hali hazırda bu şekilde ödevlerle karşılaşmalarından kaynaklandığı, başka türlü bir anlayışı bilmedikleri, görmedikleri anlamına geldiği düşünülmektedir. Zira Turanlı (2007) öğretmenlerin genelde ödevi sadece pekiştirme veya derse hazırlık amacıyla verdiklerini hatta bazı öğretmenlerin ceza amaçlı olarak bile verebildiklerini belirtmektedir. Baynazoğlu (2018) sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının çalışma kâğıdı türünde tekrar ve pekiştirme ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama amacıyla ev ödevi verdiklerini ifade etmektedir.

**“Değerlendirme” ile ilgili olarak;** öğrencilerin en çok sınavlara vurgu yaptıkları yani değerlendirmenin sınav yoluyla olması gerektiğini düşündükleri, sınav ve notlara bağlı başarı algılarının olduğu, notların başarının ve bilginin bir göstergesi olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin başarı için ilkokulda akıl ve zekâyâ vurgu yaptıkları, ortaokul ve lisede ise azim ve çalışmaya vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Lise kademesindeki öğrencilerin sınavı stres ve zorluk kaynağı olarak algıladıkları da belirlenmiştir. Baş ve Kıvılcım (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik ürettikleri metaforların; “kaygılandırıcı”, “işkence çektiren”, “rahatsızlık veren”, “adil olmayan”, “gereksiz”, “sonucu belli olmayan”, “bitmek bilmeyen” gibi olumsuz kavramlar olduğunu tespit etmişlerdir. Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu (2017) da çalışmalarında öğrencilerin sınava ilişkin olarak olumsuz, korku verici, aşırı kaygılı ve sınavı çok fazla önemseyen algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin değerlendirme ölçütü olarak sınavlar dışında performans, davranışlara, derse katılıma, zekâyâ ve yeteneklere bakılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin davranışlara göre not verilmesi gerektiğine yönelik algılarının ortaokul ve lise kademelerinde daha da güçlendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu algılarının hak ve adalet değerleriyle uyuşmadığı ve öğrenci merkezli anlayışa ters olduğu söylenebilir.

Öğrencilerinin değerlendirmeyi bir geri bildirim aracı olarak görmedikleri, bir ceza ve ödül unsuru olarak algıladıkları, bu bağlamda tüm kademelerdeki öğrencilerin değerlendirme algılarının öğrenci merkezli anlayışa uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her kademe öğrencilerin başarının karşılığı olarak hediye ve ödül beklentilerinin var olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin geri bildirim aracı olarak ödülü sıkça kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Zira Pehlivan, Köseoğlu ve Şen (2018) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin akademik davranışları için en çok maddi, psikolojik ve sosyal ödül kullanmakta oldukları, bu durumun ise öğrencilerin dışsal motivasyona bağımlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Güven (2014) de çalışmalarında öğrencilerin ödülü gerekli gördüklerini fakat bazen hak etmeyen kişilere de ödül verildiğinde rahatsız olduklarını belirlemişlerdir.

**“Sınıf İçi Kararlar” ile ilgili olarak;** öğrencilerinin demokratik algılarının yanı sıra demokratik olmayan algılarının da var olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmının kararların “öğretmen”, “müdür”, “başkan/başkan yardımcısı” tarafından

alınması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Ortak karar alınamayacağını düşünen ve hiç kural olmamasını isteyen öğrencilerin varlığı da tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin eğitim ve dolaylı olarak da demokrasi algılarının “kişi merkezli” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kararlara katılmaya isteksiz olmalarının onlara hâlihazırda bu fırsatın tanınmıyor olması ile ilgili bir durum olduğu düşünülmektedir. Zira Mithans, Grmek ve Çağran (2017)’in araştırmalarında Avusturya’daki okullara devam eden öğrencilerin aksine Slovenya’da okula devam eden öğrencilerin çoğunlukla karar alma süreçlerine katılmak istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Slovenya’daki öğrencilerin kararlara katılmaya isteksiz olma nedenleri ise katılım yeteneklerinin geliştirilmesi için yeterli fırsata sahip olmamaları olarak açıklanmıştır.

**“Öğrenciler Arası İlişkiler” ile ilgili olarak;** öğrencilerinin algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezli eğitimde rekabetin değil işbirliğinin ve akranlarla eğitsel ve sosyal olarak iyi ilişkilerin vurgulandığı düşünüldüğünde bunun öğrenci merkezli açıdan olumlu olduğu söylenebilir. Zira Yılmaz (2001) da çocukların anti-sosyal davranışlardan uzak durması, ruhsal sağlıkları, uygun cinsiyet kimliği kazanmaları, benmerkezcilikten uzaklaşmaları ve akademik başarılarının yükselmesi üzerinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin anahtar rol oynadığını belirtmektedir.

Ancak araştırma kapsamında ortaokul kademesinde “kimse kimseyi sevmek zorunda değil”, lise kademesinde ise “birbirini sevmeyenler ayrılmalı”, “kötü çocuklardan uzak durulmalı” şeklindeki ön yargılı ve koşullu sevgi algısının var olduğu da belirlenmiştir.

**“Öğrenci Öğretmen İlişkileri” ile ilgili olarak;** öğrencilerin algılarının “adaletli davranma”, “iyi muamele”, “saygı”, “sevgi-samimiyet”, “ilgi-yardım” ve “güven” temelinde yer aldığı ve bu algının öğrenci merkezli eğitim açısından olumlu olduğu görülmüştür. Zira Camp (2011) öğretmenleriyle olumlu ve destekleyici ilişkiler kurabilen öğrencilerin akademik ve davranışsal açıdan daha başarılı olduklarını, Luz (2015) öğretmenler ve öğrenciler aralarında destekleyici ve özenli bir ilişkinin yaşandığı güvenli ortamlarda öğrencilerin öğrenmeye daha fazla motive olduklarını, Hussain, Nawaz, Nasir, Kiani ve Hussain (2013) da öğretmen-öğrenci arasında pozitif bir ilişki kurmanın zaman alıcı bir süreç olduğunu ancak böyle

pozitif bir ilişkinin karşılıklı güven, saygı ve itaat düzeyini artırdığını belirtmektedirler.

Ancak lise öğrencilerinden bazılarının öğretmenleri ile “arkadaş gibi olmak” ve “çok yakın olmak” istemedikleri, daha ciddi ve mesafeli bir ilişkiyi tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin yaş dönemlerinden/ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira Bayhan ve Işıtan (2010) ergenlik döneminde gençlerin yetişkinler yerine akran ilişkilerine daha fazla önem verdiklerini, bu dönemde gençlerin davranış ve düşünceleriyle yetişkinlerden farklılaşmaya çabaladıklarını ve kendi aralarında yeni özdeşimler kurduklarını belirtmektedir.

#### **4.1.1.4. Öğrencilerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler**

Öğrencilerin bir kısmının koşullu sevgi algısına sahip oldukları, genel olarak; iyi özelliklere sahip olanların, sevgimize karşılık verenlerin, bize fayda sağlayanların ve iyi davrananların sevilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Hâlbuki demokrasi, zaten farklılık temeline dayandığı için oluşturduğu çeşitlilik kültürü ile insanların bütün farklılıkları ile birbirlerini kabullenerek birlikte yaşamalarını gerektirir. Bu durum öğrencilerin demokrasi açısından da bazı olumsuz algılara sahip olmaları anlamına gelmektedir. Zira öğrencilerin genel olarak “kişi merkezli” ve demokratik olmayan algılara sahip oldukları da belirlenmiştir.

İlkokul kademesinde öğrencilerin daha çok koşulsuz sevgi algısına sahip oldukları görülürken, kademeler ilerledikçe öğrencilerin daha fazla koşullu sevgi algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokuldan liseye gittikçe öğrencilerin demokrasi algılarının da azaldığı görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin sevgi ve demokrasi algıları arasındaki bir ilişkiden söz edilebilir.

Öğrencilerin; dış ülkelerle ilişkiler konusunda sevgi, dostluk ve barış değerlerine uzak olan görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ülke yönetimine ilişkin bu görüşleri “sadece bizden olanları, sadece tanıdıklarımı severim” şeklinde anlaşılabilir koşullu bir sevgi anlayışına işaret etmektedir. Bu

sonuç da öğrencilerin demokrasi ve sevgi değerleri arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ülke yönetimine ilişkin algılarının ceza merkezli ve ağır cezalara olumlu bakan bir anlayışa işaret ettiği belirlenmiştir. Cezaya karşı olumlu bakışın ilkokuldan liseye doğru artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm kademelerdeki öğrencilerin iyi özelliklere sahip olanların sevilmesi gerektiğini düşündükleri, ayrıca öğrencilerin koşullu sevgi algısının kademeler ilerledikçe arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu iki sonuç öğrencilerin demokrasi ve sevgi değerleri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Öğrencilerin muhalefete yönelik algılarının genel olarak olumsuz olduğu, muhalefeti genel olarak karşıtlık üzerinden değerlendirdikleri, farklı fikirlere tahammül gösteremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin “fikirleri bize uyanlar” sevilmeli şeklinde açıklanabilecek olan görüşü de öğrencilerin demokrasi ve sevgi değerleri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Öğrencilerin sorumluluk algılarının uslu durma ve dersi dinleme odaklı olduğu, derse katılım algılarının etkin katılımdan uzak olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin uslu durma ve dersi sessizce dinleme davranışlarında öğretmenleri tarafından kabul edilme isteklerinin ve “uslu olursam sevilirim” şeklindeki koşullu sevgi algılarının da etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerinin eğitim ortamındaki akran ilişkilerine dair algılarının genel olarak olumlu olduğu, ancak ortaokul kademesinde kimsenin kimseyi sevmesine gerek olmadığı, kötü çocuklardan uzak durulması gerektiği şeklinde ön yargılı ve koşullu sevgi algısının var olduğu tespit edilmiş ve kademeler arttıkça bu durumun da arttığı görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenle ilişkilere yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu, ancak lise öğrencilerinden bazılarının öğretmenleri ile daha ciddi ve mesafeli bir ilişkiyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen ile sevgi-samimiyete dayalı ilişki algısının kademeler arttıkça azaldığı görülmüştür. Bu iki durum kademeler arttıkça öğrencilerin koşulsuz sevgi algılarının azaldığı sonucu ile uyum göstermektedir.

Öğrencilerin disiplinli sınıf yönetimi algılarının esnek yönetim algısına göre daha güçlü olduğu görülmüştür. Hâlbuki öğrenci merkezli eğitimde sınıf yönetimi yumuşak ve esnek olmalı, bu da öğrenciye karşı olumlu tavır geliştirme, yapıcı olabilme, hoşgörü ve sevgi ile yaklaşma ile gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin hem sevgi hem de eğitimle ilgili olumsuz algılara sahip oldukları, iki kavram arasında bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

İlkokuldan liseye doğru gidildikçe öğrencilerin disiplin algılarının azaldığı, öğrencilerin öğretmenden sevgi görmeye yönelik beklentilerinin yoğunluk kazandığı görülmüştür. Hâlbuki kademeler arttıkça öğrencilerin koşulsuz sevgi algılarının azaldığı belirlenmiştir. Beklenmeyen ilişkinin nedeni, kademeler arttıkça öğrencilerin “öteki”ne sevgi verme davranışları azalırken, kendilerine yönelik sevgi beklentilerinin artıyor olması olarak açıklanabilir.

Öğrencilerin eğitim ortamındaki sorumlulukları ile ilgili olarak daha çok uslu durmaya ve dersi dinlemeye odaklandıkları görülmüştür. Ders katılım algılarının ise etkin katılımdan uzak olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin vatandaşlık sorumluluklarına yönelik algılarının da eğitim ortamındaki sorumluluklarına yönelik algılarının ile benzer olduğu görülmüştür. Öğrencilerin vatandaşlık görevi olarak; devlete saygılı olmak, yöneticiye karşı sorumluluklarını yerine getirmek, idarecilere saygılı olmak, kurallara uymak gibi daha çok pasif sorumluluklardan bahsettikleri görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin demokrasi algıları ile öğrenci merkezli eğitim algıları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Öğrencilerin hem demokratik olmayan, hem de öğretmen merkezli algılara sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders etkinliklerinin ve materyallerinin planlanmasından öğretmenin sorumlu olduğunu, öğrencinin planlamaya karışmaması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerinin öğretmeni “bilgi verici”, “her şeyi bilen”, “yanlışları düzelten” kişi olarak tanımladıkları, öğretmeni “kontrolü sağlayan bir otorite figürü” olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ülke yönetimine ilişkin algıları da oldukça benzerdir. Öğrencilerin yöneticinin her istediğini yapabilmesi, tüm haklara sahip olabilmesi gerektiği şeklinde “kişi” merkezli bir algıya sahip oldukları görülmüştür. İlkokuldan liseye gittikçe öğrencilerin demokrasi algılarında azalma olduğu ancak öğrenci merkezli eğitim

algılarında az da olsa bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da öğrencilerin “ötekine verilirken kısıtlı olmasında sorun görmedikleri bazı demokratik hakları, eğitim ortamında kendileri için istemeleri” şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin ülke yönetimine dair görüşlerinin ceza merkezli ve ağır cezalara olumlu bakan bir algıya işaret ettiği görülmüştür. Öğrencilerin eğitimde disiplini sağlamada ana yöntem olarak cezayı düşündükleri, ceza yöntemleri olarak “uzaklaştırma”, “vurma”, “azarlama”, “okuldan atılma” gibi eylemleri algıladıkları görülmüştür. Bu bağlamda da öğrencilerin eğitim ve demokrasi algılarının ilişkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin, kuralları ülkenin başkanının koyması, ülkeyi tek kişinin yönetmesi, ülkeyi halkın yönetmemesi gibi görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerinin sınıf ortamında da kararların nasıl alınacağına yönelik demokratik olmayan algılarının var olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmının kararların “öğretmen”, “müdür”, “başkan” tarafından alınması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Ortak karar alınamayacağını düşünen ve hiç kural olmamasını isteyen öğrencilerin varlığı da tespit edilmiştir. Bu durum da yine öğrencilerin demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir.

#### **4.1.2. Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları**

Bu bölümde öğretmenlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları ile bunlar arasındaki ilişkilere ait sonuçlar ayrı ayrı sunulmuştur.

##### **4.1.2.1. Öğretmenlerin Sevgi Algıları**

**“Sevgiye karşılık bekleme/beklememe” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin sevgiye karşılık bekleme ve sevgiye karşılık beklememe şeklinde iki farklı algılarının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin tüm canlıların sevilmesi, sevgiye karşılık aranmaması, sevginin karşılığında ne menfaat ne haz/lezzet beklentisine girilmemesi, Allah için sevmek gerektiği, karşılıksız sevginin insanın fitratında var olduğu, bu nedenle de herkesin bunu başarabileceği yönünde koşulsuz sevgi algısına sahip oldukları



belirlenmiştir. Yine bencil olunmaması, almaya değil vermeye odaklanması gerektiği, sevginin aynı ölçüde alınması ve verilmesi gerektiği, sevgideki amacın kişinin kendisinde sevgiyi yerleştirmek ve başka gönüllere girmek olduğu şeklinde koşulsuz sevgi algısı belirlenmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerde; sevginin karşılıklı tepkiler üzerine kurulu olduğu, tepkilere göre azalacağı, artacağı ya da yok olacağı şeklinde koşullu bir sevgi algılarının var olduğu da görülmüştür. Öğretmenlerin; sevmenin bir ihtiyaç olduğu, bu nedenle karşılıksız sevme diye bir şeyin mümkün olamayacağı, sevginin karşılığında beklentilerin/mutluluk beklentisinin oldukça doğal olduğu yönündeki düşünceleri de koşullu bir sevgi algısıdır. Zira sevgi, karşılıklı tepkiler üzerine kurulu değildir, hiçbir kişisel kar amacı gütmeyen, pazarlığa dayanmaz ve sevgiye kimin karşılık verdiğini ya da vermediğini takip etmez. Gerçek olan, hiçbir şey beklemeden başka birini bütünüyle sevmektir (Jampolsky, 1995; Post, 2003). Öğretmenlerin; Allah'ı severken bile karşılığında bir şeyler bekleneceği, anne-evlat arasındaki sevgide dahi bir sahipleniş ve karşılık beklentisinin olduğu yönündeki düşünceleri de koşullu bir sevgi algısıdır.

**“Davranışlara göre sevme/sevmeme” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin davranışlara göre sevme ve davranışlara göre sevmeme şeklinde iki ayrı algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sevginin davranışlara göre şekillenmeyeceğine yönelik algılarının zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde genel olarak; sevginin karşındaki kişilerin davranışlarına ve tepkilerine göre değişeceği algısı hâkimdir. Öğretmenlerin koşulsuz sevginin ancak evlada karşı olabileceği, bunun dışındaki sevgilerin her zaman koşullu olduğu, kişinin herkesi sevmesinin mümkün olmadığı/gerekmediği, sevginin karşındaki kişiliğine, tavırlarına, davranışlarına, hatta konumuna göre değişeceği, kötülük yapanların, sevgiyi kötüye kullananların/kullanma ihtimali olanların sevilmemesi gerektiği şeklinde düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Koşulsuz ve ön yargısız sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür (Adana vd., 2012). Kişileri yargılamadan ve beklentiler içinde olmadan kabul etmek gerektiği fikri üzerine kuruludur (Reklau,

2018). Bu bağlamda öğretmenlerin bu düşüncelerinin koşullu bir sevgi algısı olduğu görülmektedir.

**“Sevgi-Değer İlişkisi” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin sevgi algılarında saygıya vurgu yapıldığı, saygının temele alındığı, saygının ön koşul olarak düşünüldüğü, saygının sevgiden önce geldiği düşüncesinin hâkim olduğu görülmüştür. Halbuki sevgi; saygıdan ziyade samimiyet ve ihlastır. Sevgisiz saygı aldatmaca ve riya içerir (Elgin, 2015; Şentürk, 2008). Bu bağlamda bu algının koşulsuz sevgi algısı ile uyum sağlamadığı söylenebilir.

**“Sevginin Oluşumu/Gelişimi” ile ilgili olarak;** öğretmenlerde insanın sevgi üzerine yaratıldığı, sevginin doğuştan geldiği, sevginin insanın ve tüm canlıların özünde, fitratında yer aldığı, her insanın sevmeye kabiliyeti olduğu, tüm varlığın onları yaratan Allah hatırına sevilmesi gerektiği, sevginin gelişimi için benlik duygusundan yani egodan vazgeçmek, kişilerle kaynaşabilmek için “bir olmak” gerektiği vurgusu hâkimdir. Sevgi ve insanlarla içtenlikle ilgilenme eğilimi olumsuz koşullar ve yanlış öğrenmeler olmadığı sürece insanın yapısında yer alır. İnsan uygun koşullar içinde yaşadığı takdirde dost ve yapıcı eğilimlere sahiptir (Özen ve Gülaçtı, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin bu düşüncelerinin koşulsuz sevgi algısı açısından olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin söylemlerinde sevginin gelişimi için sürekli alınıp verilmesi, önemsenmesi, korunması ve çoğaltılması gerektiği, sevginin ailede öğrenildiği, sevgi ile büyüyen bireylerin sağlıklı ve mutlu yaşadığı, çevresine sevgi aşıladığı, sevgisiz büyüyen insanların ise çevresine olumsuzluk aktardığı görüşleri de yer almaktadır. Bu görüşlerin de olumlu bir sevgi algısına işaret ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin söylemlerinde sevginin gelişimi için çocuklara sevginin önemini kavratılması ve çocuklara eğitim verilmesi gerektiği şeklinde görüşün yanı sıra sevginin eğitim yoluyla öğrenilemeyeceği yönünde bir görüşün de mevcut olduğu görülmüştür. Sevginin öğrenilemeyeceği algısı, sevginin herkeste olamayacağı yönünde bir düşünceye işaret ettiğinden koşullu bir sevgi algısıdır.

**“Sevginin İşlevi” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin sevginin olumlu işlevlerinin ve olumsuz işlevlerinin olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sevginin kişisel ve toplumsal işlevlerinin olduğunu düşündükleri görülmüştür. Sevginin hem bireyin mutluluğu, hem de toplumsal ilişkilerin sağlığı için gerekli olduğunun, sevgi olmadan ailenin ayakta kalamayacağına, kalsa dahi huzurlu bir aile olamayacağına, sevginin kişiyi olgunlaştıracağına, ona empati yeteneği kazandıracağına, huzur ve özgürlük vereceğine, ayrıca toplumdaki insan ilişkilerini geliştireceğine, böylece dünyanın daha yaşanılır bir yer olacağına düşünüldüğü görülmüş ve bütün bunların olumlu bir sevgi algısına işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak öğretmenlerin sevginin azının zarar olduğu gibi fazlasının da zarar olduğu, fazla sevginin kişileri ego sahibi yapacağı şeklinde koşullu bir sevgi algısına sahip oldukları da belirlenmiştir.

#### 4.1.2.2. Öğretmenlerin Demokrasi Algıları

**“Egemenliğin Sahibi” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin egemenliğin sahibinin yöneticilerin olması gerektiği şeklinde, yani “kişi” merkezli bir anlayışa sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler; demokrasinin halkın iradesine dayalı bir yönetim şekli olduğuna, halkın yönetime katılımına ve kararlarda söz sahibi olmasına, kuralların birlikte oluşturulmasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler demokrasinin hem toplumu bir arada tuttuğunu, hem de düzeni sağladığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu bağlamda olumlu bir demokrasi algısına sahip oldukları görülmüştür.

**“Demokrasinin İşlevi” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin demokrasinin olumlu işlevlerinin ve olumsuz işlevlerinin olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ancak olumlu işlevleri olduğuna dair algının zayıf, olumsuz işlevleri olduğuna dair algının ise yoğun olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin demokrasinin kötüye kullanılabileceği ancak bunun demokrasiden kaynaklanan bir durum olmadığı yönünde olumlu algılarının olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan bazı öğretmenlerin demokrasinin teoride güzel olsa da uygulamada işlevsiz olduğunu düşündükleri, demokrasinin iyi uygulanmamasını

demokrasinin eksikliği olarak algıladıkları, demokrasiye uygun olmayan yönetim özelliklerini/unsurlarını demokrasiye mal ettikleri görülmüştür. Demokrasinin Batı tarafından oluşturulan bir değer olduğu için İslam coğrafyasına uymadığını, taklit yoluyla ilerlemenin ve iyi bir şekilde yönetilmenin mümkün olamayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin demokrasinin yönetimde olanların/güçlülerin çıkarını gözeten bir baskı/tahakküm aracı olduğuna, gelişmiş ülkelerin kötü emellerine ulaşmak, kötü niyetlerini saklamak amacıyla kullanılan bir araç olduğuna inanmakta oldukları, yani demokrasinin başkalarının elinde olan, onlar tarafından kontrol edilen bir sistem olduğunun zannediliyor olduğu, devletlerarası ilişkilerin devlet içi yönetim işleriyle karıştırılıyor olduğu da görülmüştür. Hâlbuki Certel (2010), İnan (2001) ve Okumuş (2014)'un da belirttikleri gibi; bir değer gerektiği gibi uygulanmaması onun kötü olduğu anlamına gelmez. İnsanoğlu değerleri istismara her zaman meyyal olmuştur. Onun istismar edemeyeceği bir alan ya da değer yoktur. Kişiler, olaylar, olgular, objeler, fikirler, ideolojiler, dinler, mezhepler, maddî manevî her türlü değer yerine göre istismar konusu olabilmektedir. Sarı ve Sadık (2011)'ın öğretmen adaylarının demokrasi algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada da bu araştırmayı destekler şekilde demokrasinin daha çok kişisel çıkarlara hizmet eden, gücü elinde bulunduranların kendi istekleri doğrultusunda şekillendirdikleri bir yönetim biçimi olduğunun düşünüldüğü belirlenmiştir.

**“Demokrasinin Unsurları” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin yoğunluklu olarak eşitlik üzerinde durdukları, sosyal alanda, ekonomik alanda, eğitimde ve siyasal alanda eşitliğin önemine vurgu yaptıkları görülmüştür. Akyıldız (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, demokratik değerlerden adalet, farklılıklara saygı ve eşitliği daha yüksek düzeyde benimserken, hak arama ile ilgili görüşleri daha düşük düzeyde benimsediklerini ortaya koymuştur. Kartal (2018) da çalışmasında Türkiye'deki öğretmen adaylarının demokrasi ilkelerinden en çok “eşitlik” ilkesini ön plana çıkarırken, Polonya'daki öğretmen adaylarının “anayasa/kurallar” ilkesini ön plana çıkardıklarını ortaya koymuştur. Sadık ve Sarı (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının demokrasiyi genellikle eşitlik ve özgürlük kavramlarıyla açıkladıklarını belirlemiştir. Yine aynı şekilde Çiydem (2014) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasinin anlamı ile ilgili olarak öncelikle seçme ve seçilme hakkını düşündüklerini belirlemiştir.

Öğretmenlerde bir taraftan herkesin eşit oy hakkına sahip olması gerektiği yönünde algı yer alırken, diğer taraftan ise cahil (!) halkın oy kullanmasına yani yönetimde söz sahibi olmasına karşı bir algının yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin eşit oy ilkesini sorgulamaları demokratik açıdan olumsuz bir durum olup aslında demokrasinin felsefesine inanılmadığını ortaya koyar niteliktedir.

Öğretmenlerin devletin “tek elden” yönetilmemesi gerektiğini, tek kişinin yanılabilceğini, dolayısıyla “istişare” ile alınan kararların daha sağlıklı olacağını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak muhalefete olumlu baktıkları, farklı fikirlerin ilerlemeyi getireceğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler kişi özgürlüklerine vurgu yapmakta ve demokrasinin bireyi özgürleştirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler çeşitliliğe, farklı görüşlerin bir arada olmasına ve farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeye, dolayısıyla çoğulcu anlayışa olumlu bakmaktadırlar.

Öğretmenlerin algılarında “hukukun üstünlüğü”, “kuvvetler ayrılığı”, “yargının bağımsızlığı” gibi yönetimi kişilerin keyfi uygulamalarından kurtaran unsurlara olumlu bir bakış söz konusu olduğu gibi, öğretmenlerin bazılarının ise bu kavramları bilmedikleri ya da görmezden geldikleri, demokrasiyi seçimle sınırlı bir yönetim şekli olarak algıladıkları da görülmüştür.

#### 4.1.2.3. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları

**“Eğitimde Öğretmen-Öğrenci Rolü” ile ilgili olarak;** öğretmenlerin öğrencinin merkezde olması ve öğretmenin merkezde olması gerektiğine dair iki farklı algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı her öğrencinin eşsiz olduğunu, eğitimin merkezinde olması, kendi ilgi ve yeteneklerine göre kendi seçimlerini yaparak kendi hızında ilerlemesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun öğrenci merkezli bir algı olduğu söylenebilir. Öğretmenler süreçteki rollerini; rehberlik, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmek ve onları yönlendirmek şeklinde tarif etmektedirler. Bunun da öğrenci merkezli bir algı olduğu görülmektedir. Öğretmenler; öğretmenin artık bilginin sahibi olmadığını, bütün öğrencilere standart bir içeriğin sunulmaması, öğrencilere

kendi öğrenecekleri içeriği belirleme şansı verilmesi, bireyin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi seçimlerini özgürce yapabilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun da öğrenci merkezli bir algı olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğretim sürecinin öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yürütülmesi, eğitim ortamının çeşitli yöntemlerle zenginleştirilmesi ve eğlenceli hale getirilmesi, öğrenmenin yaparak yaşayarak ve ürün ortaya koyarak olması, işbirlikli etkinlikler yoluyla öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu görüşler de öğrenci merkezli anlayışa işaret etmektedir.

Ancak öğretmenlerden bazılarının öğrenci merkezli eğitim hakkındaki görüşlerinin tutarsızlıkları, kararsızlıkları, çelişkileri barındırdığı, bazı öğretmenlerin her ne kadar öğrenci merkezli anlayışa doğrudan hayır demeseler de aslında öğrenci merkezli eğitimi bilmedikleri ve felsefesine de inanmadıkları görülmüştür. Zabeli, Anderson ve Saqipi (2018) de öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenmeyi nasıl anladıklarını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim felsefesini anlıyor göründüklerini ancak bu yaklaşımların sınıf ortamında nasıl uygulanabileceği konusunda yüzeysel bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bostan (2007) da çalışmasında öğretmenlerin derslerde öğrenci merkezli eğitim yaptıklarını belirtmelerine rağmen, öğrenci merkezli eğitimin özelliklerini tam anlamıyla bilmediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerden bir kısmı; öğretmenin sınıf içinde rehber konumunda değil otorite konumunda olması ve meydanın öğrenciye bırakılmaması gerektiğini, odak noktası öğrenci olduğunda öğretmenin saygınlığının yok olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler mutlak yetkinin öğretmenin elinden alınmasının, öğrenme sürecinin merkezine öğrencinin getirilmesinin, öğretmenin sınıf içinde rehber konumunda olmasının, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin dikkate alınmasının, öğrencilerin ihtiyaçlarının ders sürecini yönetmesinin öğretmeni “kukla” haline getireceğini, “itibarsızlaşacağını” düşünmektedirler. Bu algı ise öğretmen merkezli bir algıya işaret etmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmının “mutlak otorite” ve “hükmedici” olmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum ise öğretmen merkezli bir algıya işaret etmektedir. Güven ve Akdağ (2002) öğretmenlerin genellikle ders yılı başında kendi derslerine

ilişkin uyulması gereken kuralları açıkladıkları, sınıfta düzeni bozan öğrenciye karşı çok sert davrandıkları ve okul yönetimine bildirdikleri, bir öğrencinin işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları ve dersi dinlemeyen öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Siyez (2009) araştırmasında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan öğretmenlerin, uygun tepkiler yanında çocuğa bağırma, ceza verme, dersten çıkararak rehberlik servisine yönlendirme gibi uygun olmayan tepkilerde bulduklarını belirlemiştir. Bakioğlu ve Tokmak (2009)'ın araştırmasında da öğretmenlerin bir kısmının kendi disiplin anlayışlarını demokratik yerine geleneksel olarak tanımladıkları görülmüştür. Tüm bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bir kısmı öğrenci merkezli anlayışın Batılı ülkelerin bir ürünü olduğunu, bizim ülkemizde ortaya çıkmadığını, bu nedenle bizim yapımıza, değerlerimize ve kültürümüze uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür. Bu durum öğrenci merkezli eğitimin niteliği üzerinde değil, menşei üzerinde durulmakta olduğunu göstermektedir. Hâlbuki toplumların birlikte ortaya koyduğu bilim, teknik, sanat ve değerler zengin bir birikimin ürünü olarak, bir dinin, bir ırkın değil bütün insanlığın ortak malı olarak görülmelidir. Bu bağlamda eğitimde ortaya çıkan olumlu değerlerin de kökeni değil işlevselliği ve eğitime katkıları göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin bir kısmının öğrenci merkezli eğitimin başarının liseye yerleşmeyle ölçüldüğü bir sistemde, kalabalık sınıflarda, aşırı bilgi yüklü sözel derslerde uygulanabilir olmadığını düşündükleri görülmüştür. Özpolat (2013)'ın yaptığı araştırmanın sonuçları da öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyen sorunlardan birinin öğretmenlerin sınav sistemi ve sınav kurumuna yaptıkları aşırı vurgu olduğunu göstermektedir.

**“Seviye Sınıfları” ile ilgili olarak;** Öğretmenlerin seviye sınıflarına ilişkin olumlu ve olumsuz yönde iki farklı algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bazı öğretmenlerin aslında seviye sınıfları ile ilgili olumsuzlukların farkında oldukları ancak başarı baskısı nedeni ile öğrencilerin psikolojisinin bozulması da dâhil olmak üzere bu olumsuzlukları göze aldıkları görülmüştür. Bunun öğrenci

merkezli anlayışa ters bir algı olduğu söylenebilir. Aslan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları araştırma sonuçları da öğretmenlerin çoğunluğunun, seviye sınıfları uygulamasının alt seviye grubundaki öğrenciler için olumsuz, diğer öğrenciler için olumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Bunun yanında bazı öğretmenlerin her ne kadar başarıyı artırsa da öğrencilerin başarılı, başarısız diye ayrıştırılmasının eşitlik ilkesine ters olduğunu, öğrencilerin kapasiteleri hakkında en baştan karar vermenin doğru olmadığını, seviye sınıflarının hem “başarılı” diye etiketlenen çocuklara, hem de “başarısız” diye etiketlenen çocuklara zarar verdiğini, toplumda birlikte yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında da ayrılmaması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin seviye sınıflarına gerek olmadığını, grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin etkileşimleri sağlanarak etkili öğretimin gerçekleşebileceğini, akademik ve davranışsal açıdan olumlu kazanımlar elde edilebileceğini düşündükleri görülmüştür. Bu görüşlerin öğrenci merkezli anlayışa uygun olduğu söylenebilir. Aldan Karademir ve Özsoy (2009) araştırmanın bu sonucunu destekler şekilde araştırmalarında öğretmenlerin, düzey derslikleri uygulamasını öğrencilerin kişilik gelişimi açısından olumsuz bulduklarını, karma sınıflarda öğrencilerin birbirlerine eğitim öğretimde olumlu örnek olacağını, bu sayede başarısı düşük öğrencilerin çalışan arkadaşlarını örnek alarak daha çok çalışacaklarını, ders başarısı yüksek öğrencilerin de diğer arkadaşlarının olumlu davranışlarını örnek alıp iyi eğitilebileceğini düşündüklerini belirlemişlerdir. Aslan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenler ağırlıklı olarak, seviye sınıfı uygulamasının öğrenci ve öğretmenler arasında ayrımcılığa sebep olduğunu, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında farklılaşmalara sebep olduğunu, yönetim ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini, öğrencilerde kişilik ve benlik saygısına zarar verdiğini ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenlerin işbirlikli grupların homojen olması gerektiği ve gruptaki öğrencilerin yarış içinde olacağı yönündeki görüşleri öğrenci merkezli anlayış ile uyum sağlamamaktadır.



**“Eğitimde Veli Rolü” ile ilgili olarak;** Öğretmenlerin eğitimde ailenin önemli bir role sahip olduğuna ve eğitimin ailede başlaması gerektiğine inandıkları görülmüştür. Bunun olumlu bir algı olduğu söylenebilir.

Ancak bazı öğretmenler eğitimdeki aksaklıkların veliden kaynaklandığını, ailelerin çocuklarına gereken ilgi, alaka ve özeni göstermediklerini, öğretmenin aslında ailenin yapması gereken “eğitim” görevini de üstlendiğini ve bunun ona bir “yük” olduğunu düşünmektedirler. Aileden gerekli eğitimi alamayan, gerekli hazırbulunuşluğa sahip olmayan çocuğu öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli yollarla eğitimin mümkün olmadığını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin yapmaları gereken ama yapmadıkları/yapamadıkları eğitim işini veliye bırakmak istedikleri, bir yandan da veliye verilecek eğitimle veliye hükmetmek, merkezi güçlerini ve otoritelerini daha da artırmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kendi sorumlulukları dâhilinde olan işin kalitesine ve niteliğine değil, kendi kontrol alanları dışında olan faktörlere odaklandıkları görülmektedir. Tüm bunların öğretmen merkezli algı olduğu söylenebilir. Sabancı ve Yücel (2013) öğretmenlerin velileri baskı altına alma, onları sosyal tabakalara göre kategorize etme, farklı fikirlerine tahammülsüzlük, sarsılmaz doğru dayatması ve maddi beklentiler gibi tutum içinde bulduklarını belirlemişlerdir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) yapmış oldukları araştırmada da, öğretmenlerin velileri, bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları görülmüştür.

#### **4.1.2.4. Öğretmenlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler**

Öğretmenlerin koşulsuz sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin; sevginin karşısındaki kişiliğine, davranışlarına, tepkilerine, hatta konumuna göre şekilleneceği, “karşısındaki iyi özelliklere sahip değilse sevgiyi hak etmeyeceği” şeklindeki sevgi algıları ile, “akıllı ve bilgili olmayanların eşitliği hak etmediği”, cahillikle gelen gücün yönetimi değersizleştireceği yani herkesin eşit oy hakkına sahip olmaması gerektiği şeklindeki demokrasi algılarının uyumlu olduğu

görülmüştür. Rekabet ve eleme sisteminin olumlu olduğu yani her öğrencinin eğitime değer olmadığı, her ne kadar öğrenci için akademik-psikolojik bazı olumsuzlukları barındırsa da seviye sınıflarının uygulanması, yani bazı öğrencilerin bazıları için feda edilmesi gerektiği şeklindeki ve aileden yeterli desteği alamayan çocuğun okulda eğitilmesinin de mümkün olmadığı şeklindeki eğitim algılarının da bu algılarla uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin; meydanın öğrenciye bırakılmaması, öğretmenin sınıf içinde otorite olması, sınıfta kenarda oturarak itibarsızlaştırılmaması gerektiği, odak noktası öğrenci olduğunda öğretmenin yetkilerinin kısıtlandığı, saygınlığının yok olduğu şeklindeki eğitim algıları ile saygının sevgiden önce geldiği, saygının temele alınması gerektiği şeklindeki sevgi algılarının uyum gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin; sevginin karşılıklı olduğu ve fazlasının zarar olduğu, yabancı birini nedensiz sevebilmenin mümkün olmadığı, bazılarını sevmenin, bazılarını görmeye bile tahammül edememenin doğal olduğu yönündeki algıları ile öğrenci velilerine karşı ön yargılı ve sevgiden uzak algılarının uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin; demokrasinin Batı tarafından oluşturulan bir değer olduğu için İslam coğrafyasına uymadığı şeklindeki demokrasi algıları ile öğrenci merkezli anlayışın batının bir ürünü olduğu, Türkiye'nin yapısına uygun olmadığı şeklindeki eğitim algılarının uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin; hem demokrasinin hem de öğrenci merkezli eğitimin teoride güzel, ancak uygulamada işlevsiz olduğu şeklindeki algılarının da birbiri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin; kişinin kendisini, diğer insanları, doğayı ve diğer canlıları ayırd etmeden sevmesi gerektiği yönündeki algıları ile kişilerin hak ve özgürlüklere aynı derecede sahip olması gerektiği şeklindeki demokrasi algılarının uyum gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin seviye sınıflarının olmaması gerektiği, öğrencilerin başarılı, başarısız diye sınıflandırılmayacağı yönündeki algılarının da sevgi ve demokrasi algıları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Hepsinin eşitlik ve insana atfedilen değer bağlamında uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin; her insanın değerli olduğu, tüm varlığın Allah hatırına sevilmesi gerektiği yönündeki algıları ile sosyo-ekonomik farklılıkları gözetmeksizin farklı fikirlere, görüşlere tahammül etmek gerektiği şeklindeki çoğulcu algılarının uyum gösterdiği belirlenmiştir. Eğitimin amacının çevreye duyarlı, hayatı ve insanı seven iyi bireyler yetiştirmek olduğu şeklindeki eğitim algılarının da bu algılarla uyumlu olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin; bireyin üstünlüğünün esas alınması gerektiği şeklindeki demokrasi algıları ile, eğitimde bireyin ilgi istek ve yeteneklerinin baz alınması, öğretmenin öğrencileri kendi sorumluluklarıyla baş başa bırakması, öğrencinin kendi öğrenmelerini yönetmesi şeklindeki “birey” vurgusunun uyum gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin; öğrencinin sınıfta söz sahibi olması gerektiği yönündeki algıları ile halkın devlet yönetiminde söz sahibi olması, devletin tek elden değil, farklı görüşlere göre yönetilmesi gerektiği yönündeki algıları uyum göstermektedir.

Öğretmenlerin; özgür ifade, hür yaşama, bireyin özgürleştirilmesi, bireyin haklarını özgürce kanunlar çerçevesinde kullanabilmesi yönündeki algıları ile öğrencinin yeteneklerinin araştırılıp yönlendirmesi, ancak öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerine göre kendi seçimlerini yapması konusunda özgür bırakılması gerektiği yönündeki algıları arasında uyum olduğu belirlenmiştir. Bireyin haklarını özgürce kanunlar çerçevesinde kullanabilmesi şeklindeki demokrasi vurgusu ile bireyi özgürleştirmenin, yetenekleri ve ilgisi noktasında varabileceği en son noktaya ulaştırmanın eğitimin amacı olduğu şeklindeki eğitim vurgusu arasında uyum olduğu görülmüştür.

#### **4.1.3. Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları**

Bu bölümde müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları ile bunlar arasındaki ilişkilere ait sonuçlar ayrı ayrı sunulmuştur.

#### 4.1.3.1. Müdürlerin Sevgi Algıları

**“Sevgiye Karşılık Bekleme/Beklememe” ile ilgili olarak;** müdürlerin sevgiye karşılık beklenmesi ve beklenmemesi gerektiği şekilde iki farklı algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bazı müdürler sevgiye karşılık beklenmemesi, almaya değil vermeye odaklanılması, sevgide menfaatçi, çıkarıcı ve bencil olunmaması, karşılık beklemenin insanı rahatsız ve huzursuz edeceği yönünde görüşlere sahiptirler. Müdürlerin kişiyi belirli özelliklerine göre değil, değişmesine ihtiyaç duymadan, bütünüyle, olduğu gibi sevmek gerektiğini, sevginin kişiyi öfke, korku ve bencillik gibi kötü duygulardan arındıracağını düşündükleri görülmüştür. Bunların koşulsuz sevgi algısı olduğu görülmektedir.

Bunun yanında bazı müdürlerin karşılık ve beklentiye dayalı bir sevgi anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Müdürlerin; annenin çocuğuna duyduğu sevginin bile karşılıklı olduğunu, diğer insanlardan sevgi beklemenin doğal olduğunu, diğerlerinin sevgisine ihtiyaç duyulduğunu, sevmenin bir araç mutluluğun ise bir amaç olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

**“Sevgi-Değer İlişkisi” ile ilgili olarak;** müdürlerin güven, fedakârlık, iyilik, şefkat, menfaatsizlik değerleri ile sevgi arasında olumlu ilişki kurdukları görülmüştür. Ancak sevgi-değer ilişkisinde genel olarak sevginin değil bu değerlerin temele alındığı belirlenmiştir. Müdürlerin; sevgide güveni temele aldıkları, sevgi ile hoşgörüyü eş anlamlı kullandıkları, fedakârlık duygusuna oldukça fazla vurgu yaptıkları, sevgiyi “katlanmak”, “dayanmak”, “tahammül etmek” anlamlarına gelen “müsamaha” kavramı ile açıkladıkları görülmüştür. Bu bağlamda müdürlerde koşulsuz sevgi anlayışının oluşmadığı görülmüştür.

**“Sevginin Oluşumu/Gelişimi” ile ilgili olarak;** müdürlerin sevginin insanın fitratında olmadığı, hatta insanın fitratında öfke ve nefretin baskın olduğu, sevginin bir yetenek olduğu yönünde koşullu sevgi algısına sahip oldukları görülmüştür. Müdürlerin sevginin zamanla değişeceği, yok olacağı yönündeki algılarının da koşullu bir sevgi algısı olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3.2. Müdürlerin Demokrasi Algıları

**“Egemenliğin Sahibi” ile ilgili olarak;** müdürlerin egemenliğin halka ait olması ve yöneticilere ait olması gerektiğine yönelik algılara sahip oldukları görülmüştür.

Bazı müdürlerin; halkın kendi kendini yönetmesine, yöneticileri seçmesine, demokratik yaşama etkin katılıma, istişareye ve ortak akla vurgu yaptıkları görülmüştür. Ortak akıl ile alınan kararların kişilerin tek başlarına alacakları kararlardan daha etkili ve doğru olacağını, baskı ve kontrolün azalacağını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca demokrasinin hem yönetim, hem de bir yaşam biçimi olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir. Bunların olumlu bir demokrasi algısı olduğu görülmektedir.

Bunun yanında bazı müdürlerin, her zaman çoğunluğun söylediğinin doğru olmayacağı, tek bir kişinin/yöneticinin tek başına doğru kararlar alabileceği şeklinde demokrasi karşıtı bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca müdürlerin, çoğunluk tarafından alınan kararların sorumluluğunun halka ait olacağı ve bunun da iyi bir şey olmadığı, ülke yönetiminde sadece yöneticilerin söz sahibi olması gerektiği, yönetime gelenlerin istediklerini yapabilecekleri, kişilerin temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlı olması gerektiği, ancak bu şekilde ülkenin devamının sağlanabileceği yönünde “kişi” merkezli ve anti demokratik algılara sahip oldukları da tespit edilmiştir. Bu durum aynı zamanda demokrasi bilgilerinin yetersiz olduğunu da gösterir niteliktedir. Kemahloğlu ve Keyman (2011)’ın Türkiye’deki demokrasi algısını belirlemek için yaptıkları araştırmada görüşülenlerin yüzde 21’i “bazı durumlarda demokrasiden taviz verilebilir” yanıtını vermiş, bazıları da “yönetim biçiminin demokrasi olup olmadığı beni ilgilendirmez” şeklinde cevaplandırmışlardır. “Düzeni ve güvenliği sağlamak için bazen demokrasiden taviz verilebilir şeklindeki ifadeye ne derece katılıyorsunuz?” sorusuna ise kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını verenler toplam yüzde 44,8 olmuştur.

**“Demokrasinin İşlevi” ile ilgili olarak;** müdürlerin olumlu ve olumsuz algılara sahip oldukları ancak olumsuz algılarının çok fazla olduğu görülmüştür.

Bazı müdürler; demokrasinin iyi bir yönetim şekli olmadığını, devleti çoğunluğun yönettiğini, halkın düşüncelerinin çeşitli yollarla şekillendirildiğini, demokrasinin gelişmiş devletler tarafından küçük devletleri yönetmek için kullanıldığını, devletlerin kötü emellerini gizlemek için kullanılan “paravan bir sistem” olduğunu hatta demokrasiden vazgeçilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Tüm bunlar demokrasiye dair olumsuz bir algının mevcut olduğunu, demokrasiye ve onun felsefesine inanılmadığını ve demokrasi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir.

Bunun yanında bazı müdürlerin bireylerin demokratik yönetimlerde, özgür iradeleriyle doğruyu bulabilecekleri, sanıldığı gibi halkın çeşitli yollarla kolayca kandırılmayacak kadar akıllı ve donanımlı olduğu yönünde demokratik bir algıya sahip oldukları da belirlenmiştir.

**“Demokrasinin Unsurları” ile ilgili olarak;** müdürlerin hukukun üstünlüğü ve kuvvetler ayrılığı ilkelerini destekledikleri görülmüştür. Müdürlerin çoğulculuğa olumlu baktıkları, çoğulculuğun zenginlik olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Bazı müdürlerin her vatandaşın eşit oy hakkına sahip olmasına olumlu bakmadıkları görülmüştür. Herkesin bilinçli oy vermediğinin, bu nedenle herkesin eşit oy hakkına sahip olmaması gerektiğinin, yani eğitimsiz insanların ülke yönetiminde söz sahibi olamayacağına düşünülmesi görülmüştür. Bu olumlu bir demokrasi algısı değildir.

Müdürlerin, muhalefet ile insanlara seçenek sunulduğunu, böylece çeşitliliğin desteklendiğini düşündükleri görülmüştür. Ancak müdürlerin muhalefetin “geri bildirim” yönünü değil “rekabet” yönünü vurguladıkları belirlenmiştir. Bunun da olumsuz bir algı olduğu söylenebilir.

Müdürlerin demokrasinin yerleşmesi açısından eğitime önem verilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

#### 4.1.3.3. Müdürlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları

“Eğitimde Öğretmen-Öğrenci Rolü” ile ilgili olarak; müdürlerin öğrencinin merkezde olması ve öğretmenin merkezde olması gerektiğine dair iki farklı algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bazı müdürlerin; öğretmenin rehberlik, yönlendirme, gözlem, öğrenme ortağı olma, katılımı teşvik etme, güdüleme rollerini öne çıkardıkları, sınıftaki “mutlak otorite” olan rolü yerine “işbirliği”, “iletişim” ve “etkileşim” kavramlarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Müdürlerin; öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, eğlenceli, yaparak yaşayarak gerçekleşen ve uygulama odaklı bir eğitimi savundukları, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine ve entelektüel bakış açısı kazanmasına, araştırma ve düşünmeye, bilgilerin gerçek hayatla ilişkisinin kurulmasına vurgu yaptıkları, bilginin hazır olarak sunulmasına ve ezberci anlayışa karşı çıktıkları görülmüştür. Tüm bunların öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olduğu görülmektedir. Demirtaş ve Kahveci (2015) müdürlerin öğrenci merkezli etkinlikler yoluyla eğitimdeki eksikliklerin giderilmesinin mümkün olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Bazı müdürlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemedikleri, geleneksel eğitim algısına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilere seçme hakkı verilemeyeceğinin, öğrencilerin kendi kararlarını alabilecek kapasiteye sahip olmadığının düşünüldüğü görülmüştür. Müdürlerin öğretmenin görevini geleneksel anlayışa uygun olarak bilgiyi öğretme olarak düşündükleri, öğrenci merkezli anlayışa uygun olan “rehber olma”, “kolaylaştırma” ve “koçluk yapma” rollerini kabul etmedikleri, öğrenciye “rehberlik” yapmanın yetmeyeceğini ve öğrencilerin ödevlerinin sürekli denetlenerek ödev alışkanlığı kazandırılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Müdürlerin etkinlik yoluyla ve eğlenirken öğrenme fikrine karşı çıktıkları, çoklu zekâ kavramına olumsuz baktıkları görülmüştür. Öğrencinin merkeze alınmasının ahlaki çöküşe yol açacağını, gücün öğretmenin elinde olması gerektiğini, öğretmenin rol model olma ve öğrenciyi şekillendirme görevi olduğunu, eğitimin hayata hazırlık olduğunu düşündükleri görülmüştür. Müdürlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışına hâkim olmadıkları ve bu anlayışa karşı bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

**“Seviye Sınıfları” ile ilgili olarak;** bazı müdürlerin seviye sınıflarını destekleyici bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu bakışın odak noktasını “başarılı” öğrenciler oluşturmaktadır. “Başarılı” olduğu düşünülen öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasının önemsendiği görülürken “başarısız” diye etiketlenen öğrencilerin bu durumdan nasıl etkileneceğinin hesaba katılmadığı görülmüştür. Seviye sınıflarının öğrenci ve öğretmenler üzerinde oluşturduğu olumsuzluklar düşünüldüğünde (Aslan vd., 2014; Eskicumalı, 2002; Yılmaz vd., 2009; Zimmer, 2003) bu algının öğrenci merkezli anlayışa ters olduğu söylenebilir.

**“Eğitimde Veli Rolü” ile ilgili olarak;** bazı müdürlerin eğitimin veli memnuniyeti üzerine kurulmaması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Veliyi memnun etmenin öğrenciyi memnun etmekten geçtiği, bunun da öğrenciyi merkeze almakla sağlanabileceği düşünüldüğünde bu görüşün öğrenci merkezli eğitim anlayışına uzak olduğu söylenebilir. Zira Kaczan, Rycielski ve Wasilewska (2014) yaptıkları çalışmada ebeveyn memnuniyetini tanımlayan faktörler arasında en güçlü belirleyicinin “çocuğun okuldan memnuniyeti” olduğu görülmüştür. Yang, Badri, Al Rashedi ve Almazroui (2017) yapmış oldukları çalışmada da sonuçlar, “öğrencinin okul memnuniyeti” ile “velinin okul memnuniyeti” arasında yüksek derecede korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonucunu destekleyecek şekilde Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez (2017) yapmış oldukları çalışmada okul müdürlerinin okula, öğretmene ve öğrenciye yönelik olumlu ancak veliye yönelik olumsuz bir düşünce yapısına sahip olduklarını belirlemişlerdir.

#### **4.1.3.4. Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler**

Müdürlerin koşulsuz sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Müdürlerin; “her insanın sevgiye eşit derecede layık olmadığı” yönündeki algılarının, “her vatandaşın ülkenin karar alma süreçlerine katılmak için eşit derecede nitelikli sayılmayacağı” yönündeki demokrasi algıları ile uyum gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin “öğrencilerin seviye sınıflarına ayrılması gerektiği”, yani her öğrencinin nitelikli eğitim almaya aynı derecede hakkı olmadığı yönündeki



eğitim algılarının da insana atfedilen değer bağlamında aynı felsefeyi yansıtmakta olduğu ve sevgi ve demokrasi algıları ile uyum gösterdiği görölmüştür.

Müdürlerin; insanları kısıtlama ve hür iradelerine müdahale olarak düşünölebilecek olan “diğer insanlardan sevgi beklemenin doğal olduğu” yönündeki sevgi algılarının, “kişilerin özgürlüklerinin kısıtlı olması gerektiği” şeklindeki demokrasi algısı ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Müdürlerin; “çoğunluğun fikrine her zaman güvenilemeyeceği, yöneticinin tek başına doğu kararlar alabileceği, ancak bu şekilde ülkenin devamının sağlanabileceği” şeklindeki demokrasi algıları ile “öğrencilerin doğru olanı seçme bilincine sahip olmadıkları, onlar yerine öğretmenin karar vermesi, sürekli denetleme yapması gerektiği ve öğretmenin rol model olma görevi olduğu” şeklindeki eğitim algılarının “yönetici/öğretmen merkezli” anlayışa işaret etmekte olduğu ve birbiri ile uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Müdürlerin; “demokrasinin istismar edilerek kötüye kullanıldığı” şeklindeki demokrasi algıları ile “öğrencinin merkeze alınmasının, kontrolün eline verilmesinin öğrenci tarafından istismar edileceği, bu durumun zafiyete, ahlaki çöküşe yol açacağı” şeklindeki eğitim algıları arasında uyum olduğu görölmüştür.

Müdürlerin; “herkesin sevimeyeceği, herkesin sevme sevilme kabiliyetine sahip olmadığı” şeklindeki sevgi algıları ile “öğrencilerin doğru olanı seçme kabiliyetine sahip olmadıkları” şeklindeki algılarının uyumlu olduğu belirlenmiştir. Birinin koşulsuz sevgi anlayışına uymadığı görölrken diğerinin demokratik bir algı olmadığı görölmüştür.

Müdürlerin; “sevginin zor olduğu ve güçlü kişilerin işi olduğu” şeklindeki algıları ile “gücün öğretmende olması gerektiği” şeklindeki algıları arasında güce yapılan vurgu açısından uyum olduğu belirlenmiştir.

Müdürlerin; “karşılık beklemeden sevmek”, “karşidakini olduğu gibi kabul etmek”, “karşidakinin özgür bir birey olmasına izin vermek” ve “sevme eylemini kalıplara bağlamamak” şeklindeki sevgi algıları ile “tüm bakış açılarının saygıyla karşılanması”, “düşüncelerin baskı altına alınmaya çalışılmaması” ve “halkın

kısıtlama olmadan yönetime etkin bir şekilde dâhil olması” şeklindeki demokrasi algıları arasında kişinin düşünce ve fikirlerine saygı duyma, onu özgür bir birey olarak kabul etme bağlamında uyum olduğu görülmüştür. Eğitimde öğretmenin “mutlak otorite” ve “kontrol” yönünün değil “rehberlik” yönünün vurgulanması, öğretmenin “öğrenme ortağı” olarak görülmesi, öğrencinin yaparak yaşayarak, uygulama odaklı öğrenmesi ve kendini gerçekleştirme yönündeki algı da öğrenciye tanınan “özgürlük” ile ilgilidir. Bu bağlamda müdürlerin eğitim algılarının da sevgi ve demokrasi algıları ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Müdürlerin; eğitim ortamında öğretmen ve öğrencinin işbirliği ve etkileşimine yaptıkları vurgu ile demokraside “çoğulculuğa” yaptıkları vurgu arasında da uyum olduğu görülmüştür.

#### **4.1.4. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler**

Bu bölümde öğretmen, öğrenci ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasındaki ilişkilere ait sonuçlar ayrı ayrı sunulmuştur.

##### **4.1.4.1. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Sevgi Algıları Arasındaki İlişkiler**

Öğrencilerde kademeler ilerledikçe; karşılık bekleme, ön yargı ve sahiplenme şeklindeki koşullu sevgi algısının arttığı görülmüştür. İlkokul kademesinde iyi özelliklere sahip olanların sevilmesi gerektiği düşüncesi, ortaokulda buna ek olarak sevgimize karşılık verenlerin, bize fayda sağlayanların ve bize iyi davrananların sevilmesi gerektiği düşünceleri ortaya çıkarken lise kademesinde bize fayda sağlayanların sevilmesi gerektiği görüşünün daha fazla vurgulandığı görülmüştür. Müdürlerin; sevginin çikarsız, karşılık beklentisiz olması gerektiği yönünde algılarının olduğu, bunun yanında diğer insanlardan sevgi beklemenin doğal olduğunun düşünüldüğü görülmüş, menfaat odaklı, bencil bir sevgi algısının var olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin; sevgiye karşılık aranmaması, beklentiye girilmemesi yönünde algılarının olduğu, bununla birlikte sevginin karşılıklı tepkiler üzerine kurulu olduğu, karşılıksız sevmenin mümkün olamayacağı şeklinde algıya sahip oldukları da belirlenmiştir. Öğretmenlerde; sevginin karşısındaki kişiliğine,

davranışlarına hatta konumuna göre değişeceği şeklindeki algının yoğun olduğu, sevginin davranışlara göre şekillenmeyeceğine yönelik algının ise zayıf olduğu belirlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve müdürler karşılaştırıldığında “sevginin davranışlara göre şekilleneceği” algısının en yoğunluklu olarak öğretmenlerde yer aldığı söylenebilir.

Öğrencilerin sevginin kaynağı ile ilgili bazı olumsuz algılara sahip oldukları, lise kademesinde maneviyata yapılan vurguda artış olduğu, ancak hala sevginin kaynağı olarak duyguların ön planda tutulduğu görülmüştür. Bunun öğrencilerin yaş özellikleri ile ilgili bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin; insanın sevgi üzerine yaratıldığı, sevginin insanın fitratında yer aldığı yönünde olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Müdürlerde ise sevginin insanın fitratında olduğu yönünde bir algıya rastlanmamış ancak sevginin insanın fitratında olmadığı, hatta insanın fitratında öfke ve nefretin baskın olduğu yönünde olumsuz bir sevgi algısı tespit edilmiştir. Bu durumda sevginin kaynağı ile ilgili olarak en olumlu algıya sahip olanların öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sevginin kişisel ve toplumsal faydalarının olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin de sevginin hem bireyin mutluluğu, hem de toplumdaki ilişkilerin sağlığı için gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Müdürlerin sevginin işlevi konusundaki algılarına yönelik herhangi bir sonuca ulaşamamıştır.

Sevginin ilkokulda iyilik ve kardeşlik odaklı, ortaokulda saygı ve hoşgörü odaklı, lisede ise saygı ve güven odaklı olduğu, lise kademesinde kısmen de olsa fedakârlık kavramının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin algılarında saygının temele alındığı, ön koşul olarak görüldüğü, ayrıca sevgi ile fedakârlık değerleri arasında ilişki kurulduğu belirlenmiştir. Müdürlerin sevgi algılarında sevginin değil, güvenin ve fedakârlığın temele alındığı görülmüştür.

#### 4.1.4.2. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Demokrasi Algıları Arasındaki İlişkiler

Müdürlerin; halkın kendi kendini yönetmesinin, yöneticileri seçmesinin ve demokratik yaşama etkin katılmasının gerekliliğine ilişkin olumlu algılarının olduğu ancak her zaman çoğunluğun söylediğinin doğru olmayacağı, tek bir kişinin tek başına doğru kararlar alabileceği, ülke yönetiminde sadece yöneticilerin söz sahibi olması gerektiği, devletin menfaati için kişilerin temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanabileceği şeklindeki olumsuz algılarının yoğunluklu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin egemenliğin sahibinin yöneticilerin olması gerektiği şeklinde bir algıya sahip olmadıkları, demokrasinin halkın iradesine dayalı bir yönetim şekli olduğunu, halkın yönetime katılımının ve kararlarda söz sahibi olmasının gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin müdürlere göre daha olumlu bir demokrasi algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin; demokratik algıların yanı sıra “kişi merkezli” ve demokratik olmayan algılara sahip oldukları görülmüştür. İlkokuldan liseye doğru gittikçe öğrencilerin “kişi merkezli” algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve müdürlerin demokrasinin olumsuz işlevlerine dair algılarının yoğun olduğu tespit edilmiştir. Hem öğretmen hem de müdürlerin demokrasiyi; batı tarafından oluşturulan bir değer olması, kötüye kullanılması/istismar edilmesi, halkın algılarının çeşitli yollarla yönetilmesi yönüyle eleştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu konudaki algılarına yönelik herhangi bir sonuca ulaşamamıştır.

Hem öğretmen, hem müdür hem de öğrencilerden bir kısmının her vatandaşın eşit oy hakkına sahip olması gerektiği yönünde bir algıya sahip oldukları gibi, cahil halkın yönetimde söz sahibi olmaması, sadece akıllı kesimin oy kullanması gerektiği yönünde bir algıya sahip oldukları da belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve müdürlerin demokrasinin unsurları olan; hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, çoğulculuk, muhalefet, temel hak ve özgürlüklere yönelik genel olarak olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Ancak hem öğretmenlerin hem de müdürlerin “eşit oy” anlayışına dolayısıyla eşitliğe yönelik

olumsuz algılarının olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ise demokrasinin unsurlarına yönelik bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının olduğu, genel olarak temel hak ve özgürlükler, hukukun üstünlüğü, yargı, adalet ile ilgili algılarının olumlu olduğu, eşitliği ise yanlış anladıkları tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerin muhalefete yönelik algılarının tamamen olumsuz olduğu, ortaokul öğrencilerinin muhalefeti genel olarak “karşıtlık” üzerinden değerlendirdikleri, lisede ise olumlu algılarının biraz arttığı belirlenmiştir.

#### **4.1.4.3. Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Öğrenci Merkezli Eğitim Algıları Arasındaki İlişkiler**

Öğretmenlerin; öğrencinin merkezde olması, kendi seçimlerini yapması, öğretmenin rehber olması gerektiği şeklinde öğrenci merkezli, bunun yanında öğretmenin otorite olması, meydanın öğrenciye bırakılmaması, öğretmenin saygınlığının yok edilmemesi şeklinde öğretmen merkezli bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Müdürlerin de bir yandan öğretmenin rolünü rehberlik ve yönlendirme olarak gördükleri, diğer yandan öğretmenin rolünü öğrenciyi şekillendirmek ve bilgiyi öğretmek olarak gördükleri, öğrencilere seçme hakkı verilemeyeceğini, kontrolün öğrenciye verilmesinin ahlaki çöküşe yol açacağını düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerinin genel olarak öğretmeni ders anlatan, bilgi öğreten, kontrolü sağlayan bir otorite figürü olarak algıladıkları, ilkokuldan liseye doğru gittikçe bu algının bir nebze azaldığı, her kademedeki öğrencilerin sorumluluk algılarının uslu durma ve dersi dinleme odaklı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin; öğretimin işbirlikli etkinlikler yoluyla yaparak yaşayarak gerçekleştirilmesi, eğitim ortamının zenginleştirilmesi ve eğlenceli hale getirilmesi gerektiğine inandıkları görülmüştür. Müdürlerin ise bir yandan bilginin hazır olarak sunulmasına ve ezberci anlayışa karşı çıktıkları, araştırma ve düşünmeye, bilgilerin gerçek hayatla ilişkisinin kurulmasına, yaparak yaşayarak gerçekleşen bir eğitime vurgu yaptıkları, diğer yandan ise eğlenirken öğrenme fikrine karşı çıktıkları, ayrıca çoklu zekâ kavramına da şüpheli yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin dersin işlenişine yönelik algılarının anlatım gibi geleneksel uygulamalara odaklı olduğu, etkinlikle ders işleme algılarının zayıf olduğu görülmüştür. Materyal kullanımına yönelik de geleneksel anlayışın hâkim olduğu, hatta bazı öğrencilerin materyal

kullanımına karşı olumsuz tutum besledikleri belirlenmiştir. Bu durumda öğretmen ve müdürlerin ideal olana yönelik görüş sundukları, öğrencilerin ise gördükleri ve şahit olduklarına yönelik fikir beyan ettikleri söylenebilir.

Müdürlerin seviye sınıflarına karşı olumlu bir algıya sahip oldukları, öğretmenlerin ise seviye sınıflarına ilişkin olumlu ve olumsuz yönde iki farklı algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Müdürlerin eğitimin veli memnuniyeti üzerine kurulmaması gerektiği yönündeki algılarına karşın, öğretmenlerde eğitimdeki aksaklıkların veliden kaynaklandığı, ailelerin çocuklarına gereken ilgi, alaka ve özeni göstermedikleri hatta imkânları suiistimal ettikleri şeklinde bir algının yer aldığı tespit edilmiştir.

#### 4.2. Öneriler

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak MEB'e, öğretmen ve müdürlere, YÖK'e ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

##### **MEB'e Öneriler:**

- Okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesindeki öğrencilere demokrasi ile ilgili doğru bilgilerin kazandırıldığı öğretim programları hazırlanmalıdır.
- Demokrasi de dâhil bütün değerlerin sevgiye bağlı olarak geliştiği düşünülerek, okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesindeki öğrencilere koşulsuz sevgi anlayışının kazandırıldığı öğretim programları hazırlanmalıdır.
- Öğretmen ve idarecilere sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algılarını geliştirecek hizmetiçi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmaları konusunda cesaretlenmeli ve desteklenmelidir.

##### **Öğretmen ve Müdürlere Öneriler:**

- Öğretmenler demokrasi ve sevgi değerlerini öğrencilere mevcut derslerin içinde örtük olarak kazandırmalıdır.

- Okullar demokratik bir kültüre kavuşturulmalı, kurumun tüm paydaşları ve öğrenciler okul ile ilgili karar alma süreçlerine dâhil edilmelidir.
- Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabildikleri demokratik ve öğrenci merkezli sınıf ortamları oluşturulmalıdır.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerini çekecek öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmalı ve işbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları düzenlenmelidir.

#### **YÖK'e Öneriler:**

- Öğrencilere kazandırılması beklenen koşulsuz sevgi ve demokrasi değerleri öncelikle bu değerleri onlara aktaracak olan öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılmalı, bunun için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına öğrenci merkezli eğitim felsefesi kazandırılmalıdır.
- Öğretmen adayları lisansta öğrenci merkezli yöntemlerle eğitim almalıdır. Böylece bu yöntemleri benimsemeleri ve gelecekte kendi öğretimlerinde kullanmaları kolaylaştırılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde demokrasi ve insan hakları dersi ve sevgi eğitimi dersi ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer almalıdır.

#### **Araştırmacılara Öneriler;**

- Yapılacak araştırmalarla velilerin sevgi ve demokrasiye ilişkin algıları incelenebilir.
- Mevcut araştırma nicel bir yaklaşımla yeniden yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdelmalak, M., & Trespalacios, J. (2013). Using a learner-centered approach to develop an educational technology course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 324-332.
- Acar, A. (1999). Türkiye’de temsili demokrasi-katılma ilişkisi ve ‘seçmen’ birey profile. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 233-246.
- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Açıkgöz, R. (2008). Adalet ve özgürlük bağlamında Türkiye’de demokrasi. *Köprü Dergisi*. [https://www.yeniasya.com.tr/semseddin-cakir/esitlik-mi-adalet-mi\\_468005](https://www.yeniasya.com.tr/semseddin-cakir/esitlik-mi-adalet-mi_468005) adresinden 25.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Adana, F., Arslantaş, H., & Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Akamca, G. Ö., & Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 178-187.
- Akgül, M. E. (2010). Kuvvetler ayrılığı ilkesinin dönüşümü ve günümüz demokratik rejimlerindeki anlamı. *Ankara Barosu Dergisi*, 68(4), 79-101.
- Akın, A., & Eker, H. (2012). Duyarlı sevgi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 75-85.
- Akın, N. S. (2007). İslam’da insan sevgisi. *I. Kutludoğum Sempozyumu “Hz. Peygamber ve İnsan Sevgisi” Bildiri Kitabı* (ss. 113-121), Şanlıurfa.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.



- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Aktaş, Ç. (2000). Toplumsal açıdan erenlerin ser çeşmesi: Hacı Bektaş Veli. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 14, 199-231.
- Aktaş, M. (2015). Demokrasi kavramına eleştirel bir bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 87-105.
- Akyıldız, A. (2016). Demokrasinin sayılarla sınavı: Seçim sistemleri. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 7, 127-148.
- Akyıldız, S. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik değerleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 151-165.
- Akyol, A. (2012). Ahlâk-ı Nâsırî’de ahlâk ve siyaset ilişkisi: Sevgi erdemi merkezli bir okuma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 7-29.
- Aldan Karademir, Ç., & Özsoy, N. (2009). Düzey dersliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Alibal, M. (1994). Projektif testlerle kişilik değerlendirmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(7), 1301-3718.
- Aliefendioğlu, Y. (2005). Temsili demokrasinin “seçim” ayağı. *TBB Dergisi*, 60, 71-96.
- Alkan, C. (1980). Eğitim-din arası ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26, 33-40.
- Alkan, M. Ö. (2006). Türkiye’de seçim sistemi tercihinin misyon boyutu ve demokratik gelişime etkileri. *Anayasa Yargısı*, 23, 133-165.

- Almaz, H. (2007). Mevlânâ'nın sözlerindeki çekiciliğin nedenleri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 45-54.
- Alshurman, M. (2015). Democratic education and administration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 861-869.
- Anderson, P. (2016). *Compassionate concern: Seeing truth in the face of the other*. Faculty Publications, College of Christian Studies, Paper 197.
- Andrade, H., Huff, K., & Brooke, G. (2012). *Assessing learning*. Assessment in the Context of Student-centered Learning: The Students at the Center Series, 1-32.
- Angerer, S., Glätzle-Rützler, D., Lergetporer, P., & Sutter, M. (2014). *Donations, risk attitudes and time preferences: A study on altruism in primary school children*. Discussion Paper, No: 8020.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Annu, S., & Sunita, M. (2015). Extracurricular activities and student's performance in secondary school of government and private schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 1(1), 53-61.
- Araz, R. (2007). *Yunus'da gördüğümüz insan sevgisi ve hoşgörü yaklaşımları*. Mürekkep Kültür, Sanat Edebiyat Serisi, 3-6.
- Arseven, Z., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2016). Teachers' adoption level of student centered education approach. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 133-144.
- Arslan, E. (2010). *Kur'an-ı Kerim'de "hubb" (sevgi) kavramı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

- Aslan, G., Küçükler, E., & Gürbüzler, A. (2014). Seviye sınıfları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 894-913.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
- Assiotis, A., & Sylwester, K. (2015). Does democracy promote the rule of law?. *Journal of Economic Development*, 40(1), 63-92.
- Atak, H., & Taştan, N. (2012). Romantik ilişkiler ve aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 520-546.
- Atasü, E. (1995). Hoşgörü, Doğu'dan Batı'ya. *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı*, Ankara: UNESCC Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Ateş, A. O. (2002). İlahi dinlerin ortak değerleri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-26.
- Aydın, M. (2017). Dünya barışı ve dinler. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12(23), 9-17.
- Aylar, E. (2015). Merkezi sınavların başarının değişen anlamı üzerine etkisi. 30.07.2019 tarihinde <file:///C:/Users/Seyma%20Sahin/Downloads/basari.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Aypay, A. (2018). Ergen gözüyle ceza ve etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 249-268.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23, 69-75.
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 14-22.

- Bagi, S. K. (2009). Democracy and human well-being. *Northeast Business & Economics Association Proceedings*, 29-32.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bailey, G., & Colley, H. (2015). 'Learner-centred' assessment policies in further education: putting teachers' time under pressure. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 153–168.
- Bakioğlu, A., & Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkisinin incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 65-83.
- Bal, P. N., & Topuz, C. (2015). Özgeciliği artırmaya yönelik psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4), 206-216.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 281-293.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(2), 181-214.
- Baş, G., & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.
- Başgil, A. F. (2006). *Demokrasi yolunda*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Battal, A. (2010). *Bedüzzaman ve demokratik toplum tasavvuru*. Köprü Dergisi, Sayı: 111.

- Bavelas, J. B., Kenwood, C., & Phillips, B. (2000). Handbook of interpersonal communication. In M. Knapp & J. Daly (Eds.), *Discourse analysis* (pp. 102-129). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bayhan, P., & Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum*, 11(5), 33-44.
- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: Patronaj ve nepotizm. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-13.
- Bayındır, N., & Arıcı, A. F. (2015) Sınıf tahtalarının etkili kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 74-83.
- Baynazoğlu, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(221), 51-71.
- Bayram-Jacobs, D., & Hayırsever, F. (2016). Student-centred learning: How does it work in practice?. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(3), 1-15.
- Becker, P., & Raveloson, J. A. (2008). What is democracy?. Antananarivo: KMF-CNOE & NOVA STELLA.
- Bektaş, A. (2017). *Dört kapı*. İstanbul: Nefes Yayınları.
- Benediktsdottir, J. (2017). Creating schools that emphasize democracy and citizenship. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(1), 25-29.
- Berscheid, E. (2010). Love in the fourth dimension. *The Annual Review of Psychology*, 61, 1-25.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bilici, M. (2007). *İncil'de ve Kur'an'da insan sevgisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Birgin, O., & Gürbüz. R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-180.
- Blomquist, K. P. (2016). *Jealousy in close relationships among emerging adults*. (Unpublished Phd thesis). Department of Psychology and Neuroscience Duke University, USA.
- Boddy, C., Bond, D., & Ramsey, E. (2011). Projective techniques: Are they a victim of clashing paradigms? 25.09.2019 tarihinde <https://mpira.uni-muenchen.de/33331/> adresinden elde edilmiştir.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Bostan, L. (2007). *Lise Biyoloji öğretmenlerinin "öğrenci merkezli öğretim ve uygulamalı çalışmalar" hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 523-554.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learnercentered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12-28.

- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Brobeck, E. (2018). *School uniform requirements: Effects on student academic performance* (Unpublished master thesis). School of Education, Hamline University.
- Brocas, I., Carrillo, J. D., & Kodaverdian, N. (2017). *Altruism and strategic giving in children and adolescents*. Technical Report, CEPR Discussion Paper, DP 12288.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 30-35.
- Brown, R. M. (2018). Toward a just and compassionate society: A Christian view. *CrossCurrents*, 45(2), 164-174.
- Brown, S. W., & King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1, 245–254.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London & New York: Routledge.
- Buhârî, Muhammed b. İsmail (1992). *el-Câmiu 's-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Bulmer, E. (2017). *Direct democracy*. Strömsborg: International IDEA.
- Bulut, H. İ. (2011). Semavi dinlerin ortak ahlak ilkeleri ya da evrensel değerler. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 65-81.

- Bunyawanih, S., Järvelä, M. L., & Ghaffar, A. (2018). The influence of uniform in establishing unity, hierarchy, and conformity at Thai universities. *Journal of Education and Training Studies*, 6(7), 28-37.
- Büke, A. (2016). Kuvvetler ayrılığının parlamenter sistemde siyasi partilerin faaliyetlerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 225-239.
- Bülbül, T., & Toker-Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.
- Cammarota, J., & Romero, A. (2006). A critically compassionate pedagogy for Latino youth. *Latino Studies*, 4, 305-312.
- Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success* (Unpublished Phd thesis). Missouri, USA.
- Carcary, M. (2009). The research audit trial-enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 7(1), 11-24.
- Carpenter, J., & Pease, J. S. (2012). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.
- Carr, P. R., & Thésée, G. (2017). Seeking democracy inside, and outside, of education: Re-conceptualizing perceptions and experiences related to democracy and education. *Democracy & Education*, 25(2), 1-12.
- Castillo, F. (2016). Perceptions on love of the young people: An assessment based on the love attitude scale. In S. F. Tang & L. Logonathan (Eds.), *Assessment for learning within and beyond the classroom*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal*, 26(2), 245-256.



- Cemaloğlu, N., Sezgin, F., Şahin, F., Sönmez, E. (2017). Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 79-101.
- Certel, H. (2010). Din istismarı üzerine. *Journal of Islamic Research*, 22(1), 1-11.
- Cheek, J. (2004). At the margins? Discourse analysis and qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14(8), 1140-1150.
- Chilton, B., & Neusner, J. (1995). *Judaism in the new testament: Practices and beliefs*. USA: Routledge.
- Clifford, M. (2010). Hiring quality school leaders: Challenges and emerging practices. Issue Brief, Learning Point Associates.
- Collins, W. J. (2013). Education, Democracy, and Social Discourse. *Schools: Studies in Education*, 10(2), 298-303.
- Corbin, J., & Straus, A. (2008). *Basics of qualitative research: Technique and procedure for developing grounded theory*. USA: Sage Publication.
- Conn, P. H. (1973). Social pluralism and democracy. *American Journal of Political Science*, 17(2), 237-254.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Craft, S. W. (2012). *The impact of extracurricular activities on student achievement at the high school level* (Unpublished master thesis). The University of Southern Mississippi, USA.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. USA: Sage Publication.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.

- Cypress, B. S. (2017). Rigor or reliability and validity in qualitative research: perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 253-263.
- Çakır, Ş. (2018). Eşitlik mi, adalet mi?. *Yeniasya Gazetesi*. 24.09.2019 tarihinde [https://www.yeniasya.com.tr/semseddin-cakir/esitlik-mi-adalet-mi\\_468005](https://www.yeniasya.com.tr/semseddin-cakir/esitlik-mi-adalet-mi_468005) adresinden erişilmiştir.
- Çamlıyer, H. (1997), *Çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Manisa: Can Ofset.
- Çay, Y. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, N. (2018). Değişen devlet algısı: Toplumsallıktan bireyselliğe. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 60-78.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-117.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 67-72.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Sosyal bilgiler dersi “demokrasinin serüveni” ünitesi ile öğrencilerin bilişsel yapılarının ve kavramsal gelişim süreçlerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 56-86.
- Çeliköz, N., & Selimoğlu, S. (2017). Sosyal bilgiler araştırma ödevlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 305-315.

- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çiydem, E. (2014). The perceptions of prospective teachers about democracy and human rights, and the roles laid by them on social sciences course on this subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 679-686.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- Dağlı, A., & Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(37-2), 38-69.
- Dahl, R. A. (1998). *On democracy*. USA: Yale University Press.
- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Daniels, D., & Perry, K. (2003). "Learner-centered" according to children. *Theory Into Practice*, 42(2), 102-108.
- Darsih, E. (2018). Learner-centered teaching: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal*, 4(1), 33-42.
- Demir, N. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. *Ege Akademik Bakış*, 10(2), 597-611.
- Demirel, T. (2011). *Demokrasi ve demokratikleşme üzerine*. Ankara: Ak Parti Siyaset Akademisi.
- Demirkol, M. (2015). Barışın inşasında sevgi ve adaletin gücü. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue(4)*, 416-424.

- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2015). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında eğitim öğretim durumu ile ilgili eksikliklerin giderilmesinde izledikleri stratejiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Mcgraw-Hill Book Company.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. USA: The Pennsylvania State University.
- Diaz-Lefebvre, R. (2004). Multiple intelligences, learning for understanding, and creative assessment: Some pieces to the puzzle of learning. *Teachers College Record*, 106(1), 49-57.
- Dikmen, H. (2003). Hz. Peygamber'de hoşgörü ve insan sevgisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 129-153.
- Diñç, E., & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988.
- Doğan, S. (2014a). Eğitim bilimine giriş. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.). *Eğitimin işlevleri*. İstanbul: Eğiten Kitap.
- Doğan, S. (2014b). Mesnevi'de eğitim yöntemi ve pedagojik yaklaşımlar. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması* (ss. 345-369). Eskişehir: Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı.
- Doğanay, A. (2010). What does democracy mean to 14-year-old Turkish children? A comparison with results of the 1999 IEA Civic Education Study. *Research Papers in Education*, 25(1), 51-71.
- Dosick, R. W. (1995). *Living Judaism: The complete guide to Jewish belief, tradition, and practice*. HarperCollins e-books.
- Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching* (1<sup>st</sup> ed.). Virginia: Stylus Publishing.

- Duman, B. (2008). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 287-321.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Düzgün, Ş. A. (2011). Sevginin istismarı ve sevgide aşırılık (kültler). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 5-25.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* (Essays in Social Psychology). Philadelphia: Psychology Press.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
- Edley, N. (2001) Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.). *Discourse as data: a guide for analysis* (pp. 189-228). (Çev. S. Arkonaç), London: Sage Publication.
- Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eker, S. (2012). Alfred Adler'in Kişilik Kuramı'nın demokrasi düşüncesi açısından önemi. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(22), 157-180.
- Ekici, G., & Akdeniz, H. (2018). Lise öğrencilerinin "ödev" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 135-162.

- Ekici, M. (2006). *Hristiyanlık'ta ve İslam'da sevgi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elçi, E. (2011). Türkiye'de "kadın olmak" söylemi: Kadınlarla yapılmış bir söylem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 31, 1-28.
- Elgin, D. (2015). Love as a great transition story. *Journal of Sustainability Education*, 9, 1-6.
- Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning?. *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 59-70.
- Er, H., & Sariçam, H. (2016). Ebeveynlerin kardeş kıskançlığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. *5. Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sakarya.
- Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 93-106.
- Erdoğan, M. (2008). Adalet ve eşitlik. *Muhafazakâr Düşünce*, 4(15), 9-22.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu*. İstanbul: İmak Ofset.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 144-152.
- Eriksson, L., Isemo, S., & Abrahamsson, H. (2017). *On justice, fairness and equity in Gothenburg*. Mistra Urban Futures Working Paper-1, Swedish.
- Eskicumalı, A. (2002). Okul bilgisinin dağıtılması ve eğitimde gruplama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 47-68.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1991). The concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 425-438.
- Fehr, B., & Sprecher, S. (2009). Compassionate love: Conceptual, measurement, and relational issues. In S. Fehr, L. Sprecher, G. Underwood (Eds.). *The science*

*of compassionate love theory, research, and application* (pp. 27-53). USA: Wiley-Blackwell Publication.

Fitzgerald, J. C. (2009). Textbooks and primary source analysis. *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 37-43.

Fortuna, P., & Panizza, U. (2015). Democracy, education and the quality of government. *J Econ Growth*, 20, 333-363.

Frambacha, J. M., Driessena, E. W., Beh, P., & Vleutena, C. P. M. (2014). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1001–1021.

Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.

Fromm, E. (1978). *Psikanaliz ve zen budizm* (Çev. İ. Güngören). İstanbul: Met/Er Matbaası.

Fromm, E. (2011). *The art of loving*. Choun Publishing.

Froyd, J., & Simpson, N. (2008). Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning. *In Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference*, Washington DC, USA.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.

Gasset, J. O. (1995). *Sevgi üstüne çeşitli yaklaşımlar* (1. baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

- Gentile, E., & Imberman, S. A. (2010). Dressed for success? The effect of school uniforms on student achievement and behavior. 06.08.2019 tarihinde [https://www.utdallas.edu/research/tsp-erc/pdf/seminar\\_paper\\_imberman.pdf](https://www.utdallas.edu/research/tsp-erc/pdf/seminar_paper_imberman.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 239-255.
- Glass-Coffin, B. (2006). A mother's love: Gender, altruism, and spiritual transformation. *Zygon*, 41(4), 893-902.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Goldman, B., & Cropanzano, R. (2015). "Justice" and "fairness" are not the same thing. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 313-318.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). Love, love, and more love for children: Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16, 861-872.
- Gönenç, L. (2011). *Yargının bağımsızlığı ve tarafsızlığı*. TEPAV Anayasa Çalışma Metinleri-3.
- Göz, K. (2011). İbn Sina'da aşk ve varlık. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 2011, 39-49.
- Gözlügöl, S. V. (2013). Uluslararası hukuk boyutuyla hukukun üstünlüğü. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 1423-1453.
- Groot, I., Veugelers, W., & Goodson, I. (2013). *Adolescents' democratic engagement: A qualitative study into the lived citizenship of adolescents in the Dutch democratic pluralist society*. Enschede: Ipskamp Drukkers.



- Groves, R. & Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20(2), 87-104.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Gülçiçek, A. D. (2003). Hacı Bektaş Veli'nin yaşam felsefesi, inanç ve öğretisi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 9(27), 267-279.
- Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gümüş, A. T. (2014). Demokrasilerde sivil toplum ve devlet-sivil toplum ilişkisinde karşılaşılabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 18(3-4), 529-572.
- Gündoğan, A. O. (2002). Çoğulculuk ve değer bunalımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 43-52.
- Güneş, A. (2005). Toplumsal bir zorunluluk: Bir arada yaşamak. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 89-103.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- Günindi, Y. (2012). Environment in my point of view: Analysis of the perceptions of environment of the children attending to kindergarten through the pictures they draw. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 594-603.
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Journal of World of Turks*, 5(1), 185-202.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.

- Güven, S., & Akdağ, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 69-80.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A. N., & Aydoğdu, M. (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.
- Ha, Y. L. (2013). Who's the teacher? Who's the learner? Professional growth and development of a novice. *Childhood Education*, 90(1), 43-53.
- Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374.
- Haley, M. H. (2004). Learner centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *Teacher College Record*, 106(1), 163-180.
- Halifax, J. (2011). The precious necessity of compassion. *Humanities: Art, Language, and Spirituality in Health Care*, 4(1), 146-153.
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3), 498-501.
- Hanayama, S. (2001). Christian 'love' and Buddhist 'compassion'. *Global Religious Vision*, 2(1-2), 1-11.
- Hansen, M. H. (2010). The mixed constitution versus the separation of powers: Monarchical and aristocratic aspects of modern democracy. *History of Political Thought*, 31(3), 509-531.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Seçen, H., & Gürses, A. (1997). Sevgi ve hoşgörü ortamının oluşmasında evrene bilgece yaklaşımın rolü. *Türk Yurdu*, 17(121), 53-56.

- Harris, J., & Spina, N. (2013). *Literature review: Student-centred schools make the difference*. Australia: AITSL.
- Hatemi, H. (2005). *Adalet kavramının içeriği ve mutlaklığı ve değişmezliği*. Köprü Dergisi, 92.
- Hatfield, E. (1988). Passionate and companionate love. In R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.). *The psychology of love* (pp. 191-217). New Haven: Yale University Press.
- Hatfield, E., & Rapson, R. L. (1994). Love and intimacy. *Encyclopedia of Mental Health*, 2, 583-592.
- Hemberg, J., Eriksson, K., & Nystrom, L. (2017). Love as the original source of strength for life and health. *International Journal of Caring Sciences*, 10(2), 629-636.
- Herman, W. E. (1995). Humanistic influences on a constructivist approach to teaching and learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, California.
- Hick, J. (1968). Yahudilik ve Hristiyanlık'ta Tanrı kavramı (Çev. A. Topaloglu). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 207-216.
- Hill, R. P. (2002). Compassionate love, agape, and altruism: A new framework for understanding and supporting impoverished consumers. *Journal of Macromarketing*, 22(1), 19-31.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- Hussain, N., Nawaz, B., Nasir, S., Kiani, N., & Hussain, M. (2013). Positive teacher-student relationship and teachers experience-A teacher's perspective. *Global Journal of Management and Business Research Interdisciplinary*, 13(3), 1-4.

- İnan, A. (2001). Din istismarı ve din istismarının istismarı. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 163-174.
- İnel, Y., Urhan, E., & Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402.
- İşten, İ. (2014). Yargı bağımsızlığı ve tarafsızlığı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 285-313.
- Jampolsky, G. (1995). *Sevgi korkudan özgürleşmektir* (Çev. S. Serin). İstanbul: Pegasus Ajans.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *ETR&D*, 39(3), 5-14.
- Jones, R. H. (2012). *Discourse analysis A resource book for students*. USA: Routledge.
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kaczan, R., Rycielski, P., & Wasilewska, O. (2014). Parental satisfaction with school-determining factors. *Edukacja*, 6(131), 39-52.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 51-61.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.

- Karacoşkun, M. D. (2014). Gazâlî düşüncesinde sevgi ve aşk. *Somuncubaba Dergisi*, 21(165), 68-69.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Karamustafaoğlu, O., Bayar, A., & Kaya, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri üzerine bir araştırma: Amasya örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 436-462.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karandashev, V., & Clapp, S. (2016). Psychometric properties and structures of passionate and companionate love. *An International Journal on Personal Relationships*, 10(1), 56-76.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-17.
- Karatekin, K., & Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1405-1431.
- Kartal, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algısı: Polonya-Türkiye karşılaştırması. *Elementary Education Online*, 17(2), 562-579.F
- Kasım, R. (2016). Kur'an'da vela ve baraa Allah resulü ve müslümanlar örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 2(Özel Sayı), 30-70.

- Kaya, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bazı demokrasi kavramları hakkındaki görüşleri ve yanılgıları (Aksaray örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kaya, İ., Sölpük, N., Göçen, G., Bingöl, T., Parlakyıldız, B., & Arslan, N. (2017). Farkli kademedede eğitim gören öğrencilerin değerlerle ilgili kavramlara atfettikleri anlamlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 743-772.
- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 33-50.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(34), 1-20.
- Kemahlıoğlu, Ö., & Keyman, E. F. (2011). *Türkiye'de demokrasi algısı*. İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi MetroPOLL Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Khare, N. (2017). Separation of power and rule of law in india, unswerving deepening of democracy. *International Journal of Recent Research Aspects*, 4(8), 114-117.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, A. (2015). *İlköğretim 8.sınıf vatandaşlık ve demokrasi dersinde öğrencilerin kavram yanılgılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kılıç, A., & Şahin, Ş. (2016). Öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenci başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 41-62.
- Kılıç, A., & Şahin, Ş. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 269-286.
- Kılıç, C., & Arslan, H. (2007). İslam düşüncesinde aşk metafiziği (İbn Sina ve Mevlana'da aşk felsefeleri). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 321-351.
- Kiiza, J. (2005). The role of opposition parties in a democracy. *Regional Conference on Political Parties and Democratisation in East Africa*, Arusha.
- Kirchgässner, G. (2016). Direct democracy: Chances and challenges. *Open Journal of Political Science*, 6, 229-249.
- Klopfenstein, B. J. (2003). *Empowering learners: Strategies for fostering selfdirected learning and implications for online learning* (Unpublished master thesis). The University of Alberta, Alberta.
- Klymkowsky, M. W. (2007). Teaching without a textbook: Strategies to focus learning on fundamental concepts and scientific process. *CBE Life Sci Educ.*, 6(3), 190-193.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koç, G. E., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

- Koç, G. E., & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Koçak, D., Doğan Gül, Ç., Gül, E., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Koçak, M. (2006). Seçim sistemleri ve demokrasi karşılaştırmalı analiz: İHAM ve AB ölçütleri. *Anayasa Yargısı*, 23, 115-132.
- Kojima, H., & Kojima, Y. (2005). Teacher roles in learner-centered communicative EFL instruction. *Bull. Fac. Educ. Hirosaki Univ.*, 94, 59-72.
- Kokab, S., & Ajmal, M. A. (2012). Perception of love in young adults. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(1), 43-48.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- KONDA (2010). *Hukuk ve adalet algı ve beklentiler*. KONDA Barometresi Siyasal Araştırmalar Dizisi, 1-59.
- Korolev, A. (2016). Regime responsiveness to basic needs: A dimensional approach. *St Comp Int Dev*, 51, 434-455.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 341-355.



- Kristeller, J. L., & Johnson, T. (2005). Cultivating loving kindness: A two-stage model of the effects of meditation on empathy, compassion, and altruism. *Zygon*, 40(2), 391-407.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225.
- Kurt, H. (2007). Mevlâna'da insanlığın birliği ve diyalog. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 167-175.
- Kurt, S. (2006). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 199-213.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z., & Çetin, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-22.
- Ladner, L. (2003). *The lost art of compassion: Discovering the practice of happiness in the meeting of buddhism and psychology*. New York City: Harper Collins.
- Lai, B., & Melkonian-Hoover, R. (2005). Democratic progress and regress: The effect of parties on the transitions of states to and away from democracy. *Political Research Quarterly*, 58(4), 551-564.
- Lake, G. (2011). *What about love? Reminders for being loving*. 05.10.2019 tarihinde [https://www.lifeandlove.de/docs/What\\_About\\_Love.pdf](https://www.lifeandlove.de/docs/What_About_Love.pdf) erişim sağlanmıştır.

- Land, S. M., Hannafin, M. J., & Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments: foundations, assumptions, and design. In D. Jonassen, S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 3-25). USA: Taylor & Francis.
- Landemore, H., & Elster, J. (2012). *Collective wisdom principles and mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research*. NJ: Pearson Education International.
- Levin, B. (1994). Democracy and education, students and schools. *Conference "Under Scrutiny Again: What Kind of Secondary Schools Do We Need?"*, Vancouver, Canada.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Loeser, M. K., Whiteman, S. D., & McHale, S. M. (2016). Siblings' perceptions of differential treatment, fairness, and jealousy and adolescent adjustment: A moderated indirect effects model. *J Child Fam Stud.*, 25(8), 2405-2414.
- Lupton, D. (1992). Discourse analysis: A new methodology for understanding the ideologies of health and illness. *Australian Journal of Public Health*, 16(2), 145-150.
- Luz, F. S. R. (2015). *The relationship between teachers and students in the classroom: Communicative language teaching approach and cooperative learning strategy to improve learning* (Unpublished master thesis). Bridgewater State University, USA.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61.

- Magno, C. (2010). The functions of grading students. *The Assessment Handbook*, 3, 50-58.
- Makransky, J. (2012). Compassion and wisdom in psychotherapy. In C. K. Germer & R. D. Siegel (Eds.), *Compassion in Buddhist psychology*. USA: Guilford Press.
- Manap, J., Idris, F., Abu Zahrin, S. N., & Ali, Z. (2015). How do mothers nurture love via parenting?. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(2), 11-19.
- Manning, M. L. (2000). Child-centered middle schools: A position paper association for childhood education international. *Childhood Education*, 76(3), 154-159.
- Mara, E. L. (2017). New perspective of learner-centered education in nowadays didactics. *MATEC Web of Conferences*, 121, 1-7.
- Maryellen, W. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2<sup>nd</sup> ed). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- Massey, K. (2018). *Competitive behavior styles in adolescent friendships: The roles of context, gender, jealousy, and friendship bonds* (Unpublished master thesis). University of Alabama, USA.
- Massouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Learner-centered instruction: A critical perspective. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 50-60.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271-289.
- McCarthy, M. (2005). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The Learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182-193.
- McGurgan, S. (2017). Using the culture of childhood to facilitate compassionate, student centered and holistic education. *Vidyottama Sanatana International Journal of Hindu Science and Religious Studies*, 1(1), 21-29.
- McLean, A. C. (2012). Destroying the teacher: The need for learner-centered teaching. *English Teaching Forum*, 50(1), 32-35.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Megwalu, A. (2014). Practicing learner-centered teaching. *The Reference Librarian*, 55, 252-255.
- Mengi, F., & Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley & Sons, Inc.
- Mesfin, B. (2008). *Democracy, elections & political parties A conceptual overview with special emphasis on Africa*. ISS Paper, 166, 1-12.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miner, M., Ghobary, B., Dowson, M., & Proctor, M. T. (2014). Spiritual attachment in Islam and Christianity: Similarities and differences. *Mental Health, Religion & Culture*, 17(1), 79-93.
- Miri, L. R. (2006). Using projective techniques in the evaluation of groups for children of rehabilitating drug addicts. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(5), 519-535.

- Mithans, M., Grmek, M. I., & Čagran, B. (2017). Participation in decision-making in class: Opportunities and student attitudes in Austria and Slovenia. *International Journal of Management in Education*, 11(4), 165-184.
- Moate, R. M., & Cox, J. A. (2015). Learner-centered pedagogy: Considerations for application in a didactic course. *The Professional Counselor*, 5(3), 379-389.
- Müftüoğlu, Ö. (2011). Yunus Emre'nin insanla ilgili dizelerine yansıyan Kur'an kültürü. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 201-216.
- Müslim, Ebu'l-Huseyn Müslim b. Haccâc el-Kuşeyrî (1992). *el-Câmiu's-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Neff, L. A., & Karney, B. R. (2009). Compassionate love in early marriage. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood (Eds.), *The science of compassionate love theory, research, and application* (pp. 201-220). USA: Wiley-Blackwell Publication.
- Neto, F., & Wilks, D. C. (2017). Compassionate love for a romantic partner across the adult life span. *Eur J Psychol*, 13(4), 606-617.
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2002). Content analysis. *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1, 221-230.
- Niculescu-Waggoner, C. (2016). *No rule of law, no democracy: Conflicts of interest, corruption, and elections as democratic deficits*. USA: State University of New York Press.
- Nielsen, K. (1979). Radical egalitarian justice: Justice as equality. *Social Theory and Practice*, 5(2), 209-226.
- Nolen, J. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115-119.
- Norman, D. A., & Spohrer, J. C. (1996). Learner-centered education. *Communications of the ACM*, 39(4), 24-27.

- Nursi, S. (2001). *Sözler*. İstanbul: Yeni Asya Neşriyat.
- Odhambo, G., & Hii, A. (2012). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232-247.
- Okland, G. M. (2012). Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 119-138.
- Okumuş, E. (2014). Değer ve din istismarı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 13-31.
- Okutan, M. (2010). Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Olatunji, F. O. (2013). Democracy and the challenge of the rules of law in developing Democratic society. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 3(2), 67-79.
- Oman, D. (2011). Compassionate love: Accomplishments and challenges in an emerging scientific/spiritual research field. *Mental Health, Religion & Culture*, 1-37.
- Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI*, 9(32), 109-112.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z., & Kılıç, A. (2019). Rekabete dayalı eğitim anlayışı bağlamında bilgi yarışmalarına bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 253-266.
- Önder, M. (2013). Sevgi, din dili ve hikâyelerin çocukların din eğitimindeki yeri ve önemi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 1285-1298.
- Öner, Ç. (2017). Spor bilimleri fakülteleri antrenörlük öğrencilerinin otantik liderliklerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve duyarlı sevgi becerileri açısından incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-20.

- Özarslan, M. Z. (2014). *Kitleleri harekete geçirme aracı olarak sosyal algı yönetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbey, A., & Sarıçam, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinde demokrasi algısı, deontik adalet, toplumsal değerler algısı arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 161-181.
- Özbey, A., & Sarıçam, H. (2019). Üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerde duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(16), 142-152.
- Özdayı, N. (1998). Eğitim yöneticilerinin demokrasi ve hoşgörü tutumları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *M Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 221-235.
- Özdemir, G. (2013). Farklılıkların kesiştiği coğrafyalar için bir öneri: Radikal demokrasi. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 73-93.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Özdemir, Y., Şimşek, U., & Aktaş, E. (2006). Demokrasi üzerine. *KKEFD/JOKKEF*, 14, 259-269.
- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Duyuşsal alan öğrenilerinden sevgi ve sevgi kuramları (sevgiye dair söylenceler). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 135-149.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabi'nin mutluluk anlayışı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Özgen, M. K. (2013). Spinoza'da aşk felsefesi. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 3(1), 85-103.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi: Sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim*, 200, 5-26.
- Özsoy, S. (2009). Türk Modernleşmesi, demokrasi ve eğitim: Dewey perspektifinden bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1925-1931.
- Palombella, G., & Morlino, L. (2010). *Rule of law and democracy: Inquiries into internal and external issues*. Leiden: Brill NV.
- Pandey, S. C., & Patnaik, S. (2014). Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination. *Jharkhand Journal of Development and Management Studies*, 12(1), 5743-5753.
- Paris, C., & Combs, B. (2000). Teachers' perspectives on what it means to be learner-centered. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235-250.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). California: Sage Publication.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D*, 51(2), 57-76.



- Pehlivan, H., Köseoğlu, P., & Şen, Z. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında uygulanan ödül, ceza ve ayrımcılığa ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2091-2109.
- Peterson, B. A. (2014). Nonviolent action as a necessary component in educating for democracy. *Democracy & Education*, 22(1), 1-7.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., & Elley-Brown, M. (2012). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.
- Poelker, K. E., Gibbons, J. L., Hughes, H. M., & Powlishta, K. K. (2016). Feeling grateful and envious: adolescents' narratives of social emotions in identity and social development. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 289-303.
- Polat, M. N. (2011). *İlahi dinlerde sevgi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The evocative power of projective techniques for the elicitation of meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 30-41.
- Post, B. B. (2010). *From fear to love*. USA: Post Institute & Associates.
- Post, R. (2005). Commentaries: "thinking about democracy" democracy and equality. *Law, Culture and the Humanities*, 1, 142-153.
- Post, S. G. (2003). *Unlimited love altruism, compassion, and service*. USA: Templeton Foundation Press.
- Post, S. G. (2010). Humanism, posthumanism, and compassionate love. *Technology in Society*, 32, 35-39.
- Raffagnino, R., & Puddu, L. (2018). Love styles in couple relationships: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 307-330.

- Rashedi, R., Plante, T. G., & Callister, E. S. (2015). Compassion development in higher education. *Journal of Psychology & Theology*, 43(2), 131–139.
- Regan, P. C. (2009). Love, companionate and passionate. In H. T. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (pp. 1007-1011). CA: Sage.
- Regan, P. C. (2016). Loving unconditionally: Demographic correlates of the agapic love style. *Interpersona*, 10(1), 28–35.
- Reidy, D. A. (2001). Pluralism, liberal democracy, and compulsory education: Accommodation and assimilation. *Journal of Social Philosophy*, 32(4), 585-609.
- Reis, H. T., Maniaci, M. R., & Rogge, R. D. (2014). The expression of compassionate love in everyday compassionate acts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(5) 651-676.
- Reklau, M. (2018). Love yourself first boost your self-esteem in 30 days. [https://www.marcrekla.com/Love\\_Yourself\\_First\\_Final\\_Version\\_264.pdf](https://www.marcrekla.com/Love_Yourself_First_Final_Version_264.pdf) adresinden 24.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Richter, F. D., & Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 74-80.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting sample. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage.
- Rodriguez-Valls, F. R., & Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.

- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & Joseph, G. O. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 365-416.
- Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhainn, S. N. (2010). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education, 112*(2), 88-104.
- Sabancı, A., & Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında öğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldırma davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 348-363.
- Sadık, F. (2018). Children and discipline: Investigating secondary school students' perception of discipline through metaphors. *European Journal of Educational Research, 7*(1), 31-44.
- Sadık, F., & Sarı, M. (2011). Öğretmen adayları ve demokrasi: Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algılarının metaforlar yoluyla değerlendirilmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sivas*.
- Sadık, F., & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, 1*(1), 48-62.
- Sadykova, G., & Tutar, H. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi, 2*(1), 1-16.
- Salazar, L. R. (2016). The relationship between compassion, interpersonal communication apprehension, narcissism and verbal aggressiveness. *The Journal of Happiness & Well-Being, 4*(1), 1-14.
- Salimoğlu, K. B. (2015). Lise öğrencilerinin uyum bozucu şemalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Kırgızistan ve Türkiye örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 131-154.

- Sancaklı, S. (2006). Hz. Peygamber'in erdemli insan yetiştirme bağlamında îsâr (diğergamlik) kavramına verdiği önem. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 7(17), 29-56.
- Sanders, E. P. (1992). *Judaism: Practice and belief*. London: SCM Press.
- Sarı, M., & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova üniversitesi örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Saulnier, B. M., Landry, J. P., Longenecker, H. E., & Wagner, T. A. (2008). From teaching to learning: Learner-centered teaching and assessment in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 169-173.
- Saunders, W. (2013). *Love+compassion=community. Beyond civility growing compassionate love in communities*. Los Angeles: YMCA of Metropolitan.
- Saxon, D. P. (2013). Student responsibility and self-directed learning: An interview with Christine McPhail. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 14-17.
- Sayar, A. (2010). *Nermi Uygur'un sevgi anlayışı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Sayar, M. K. (2009). Aşkın ve sevginin psikolojisi. *İslam'da Sevgi Temelinde Beşeri Münasebetler Toplantısı*, İstanbul.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G., & Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Schmidh, M. (2002). *Demokrasi kuramına giriş* (Çev. M. E. Köktaş). Ankara: Vadi Yayınları.
- Schnell, T. (2000). I believe in love. *Implicit Religion*, 3(2), 111-122.

- Schweisfurth, M. (2014). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266.
- Setala, M., & Schiller, M. (2009). *Referendums and representative democracy: Responsiveness, accountability and deliberation*. New York: Routledge.
- Sevgi, A. (2012). Yunus Emre'de insan sevgisinin evrensel niteliği üzerine. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 99-103.
- Sezer, G. O. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıfta kullandıkları materyal tercihlerinin incelenmesi. *ACJES*, 1(1), 23-33.
- Sislian, R., Gabardo, M., Macedo, S. H., & Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 63-69.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 67-80.
- Slev, A. M. (2014). Perceptions of democracy and democratic principles among Romanian law students. *Revista Academiei Forțelor Terestre Nr. 1(73)*, 38-44.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 451-457.
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4) 392-403.
- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 65-77.

- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629–651.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 37-40.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şahin, S. (2018). Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2113-2126.
- Şahin, Ş. (2015). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim uygulamalarının öğrenci merkezli anlayışa göre geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Öğretmenlerin değerleri zedeleyen davranışları gösterme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(2), 3305-3319.
- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2018). Söylem analizi model önerisi. *Uluslararası Öğrenme Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 752-760), Amasya.
- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2019). Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 176-197.
- Şentürk, H. (2008). Sosyal ilişkilerde saygı kavramı: Psikoloji ve din açısından bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20, 217-228.

- Şimşek, S. (2012). Cibran Halil Cibran'ın eserlerinde beşerî ve evrensel sevgi. *İstanbul Üniversitesi Şarkiyat Mecmuası*, 125-138.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185.
- Talebi, K. (2015). John Dewey-philosopher and educational reformer. *European Journal of Education Studies*, 1(1), 1-13.
- Tarhan, N. (2010). *Duyguların dili: Duygusal zekaya yeni bir yorum*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tavormina, R. (2014). Why are we afraid to love?. *Psychiatria Danubina*, 26(1), 178-183.
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili-2 dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 86-102.
- Thrana, H. M. (2016). Love: Recognising relationships in work with vulnerable youth. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 15(3), 72-89.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre (1992). *es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Topper, T. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki demokrasi eğitimi: İkinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (Kars ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.
- Toyotome, M. (1961). *3 kinds of love*. USA: Interscience Press.
- Tozduman Yaralı, K., Özkan, H. K., & Güngör Aytar, A. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learnercentred classroom. *ELT Journal*, 47(1), 22-31.
- Tuncel, G., & Balkan, S. (2013). Türkiye demokrasisinin aksak ayağı: Muhalefet. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5341-5370.
- Tunç, H. (2008). Demokrasi türleri ve müzakereci demokrasi kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 1113-1132.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek?. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 136-154.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Turner, B. (1986). *Equality*. USA: Tavistock Publication.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123-131.
- Türk, E. (2014). Çocukluk döneminde duygusal gelişim ve din eğitimi. *Marife*, 14(3), 143-158.



- Türk, H. S. (1995). Demokratik rejimlerde seçim kanunları ve Türkiye için yeni bir seçim kanunu önerisi (ss. 553-563). *Demokrasi ve Seçim Sistemleri Uluslararası Konferansı*, İstanbul.
- Türkoğlu, M. E., Tofur, S., & Cansoy, R. (2012). Sevginin eğitimdeki gücü. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Underwood, J. P. (2002). The human experience of compassionate love: Conceptual mapping and data from selected studies. In S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, & W. B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and altruistic love: science, philosophy, and religion in dialogue* (pp. 72-88). New York: Oxford University Press.
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24.
- Urhan, V. (2016). Siyaset felsefesinde adalet, eşitlik, özgürlük. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 26, 103-119.
- Uygun, O. (2010). Demokrasinin çoğunlukçu ve çoğulcu modelleri iki bin beş yüz yıllık bir tartışmanın analizi. *Çoğulcu Demokrasi Çoğunlukçu Demokrasi İkilemi ve İnsan Hakları Toplantısı* (ss. 22-76). Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- 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.
- Vander Hook, S. (2011). *Democracy*. USA: Abdo Consulting Group, Inc.

- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of Education, 36*(2), 233-246.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Verba, S. (2006). Fairness, equality, and democracy: Three big words. *Social Research, 73*(2), 499-540.
- Vieten, C., Amorok, T., & Schlitz, M. M. (2006). I to we: The role of consciousness transformation in compassion and altruism. *Zygon, 41*(4), 915-931.
- Way, S. M. (2011) School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly, 52*(3), 346-375.
- Webber, K. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education, 53*, 201–228.
- Weber, K. (2012). *Compassionate communication: God's love and our faith* (Unpublished master thesis). Minnesota, USA.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Welker, K. M., Slatcher, R. B., Baker, L., & Aron, A. (2014). Creating positive out-group attitudes through intergroup couple friendships and implications for compassionate love. *Journal of Social and Personal Relationships, 31*(5), 706-725.
- Welwood, J. (1985). On love: Conditional and unconditional. *The Journal of Transpersonal Psychology, 17*(1), 33-40.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue (Çev. S. Arkonaç). *Discourse and Society, 9*(3), 387-412.

- Wilkinson, D. (2012). Student-centered activities in mixed-level classes. In A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT2011 Conference Proceedings*, Tokyo.
- Wilson, N. L. (2009). *Impact of extracurricular activities on students* (Unpublished master thesis). The Graduate School University of Wisconsin-Stout, USA.
- Wilson, S. M., & Peterson, P. L. (2006). *Theories of learning and teaching what do they mean for educators?* Washington, DC: National Education Association.
- Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J. L., Simon, B., Pimentel, J. H., & Gabel, L. E. (2008). Student perceptions of learner-centered teaching. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74.
- Wojtasik, W. (2013). Functions of elections in democratic systems. *Political Preferences*, 4, 25-38.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Yağan, S. (2010). *Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin demokrasi ve demokrasi eğitime ilişkin görüşleri: Eskişehir il örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 15-22.
- Yalar, T., & Yanpar Yelken, T. (2009). Liselerde blok ders uygulamasının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278.
- Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., & Almazroui, K. (2017). Examining the differences in school satisfaction between students and their parents in Abu Dhabi. *International Journal of Academic Research in Education*, 3(2), 1-12.

- Yavuz, B. (2009). Çoğulcu demokrasi anlayışı ve insan hakları. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 283-302.
- Yazoğlu, R. (2017). Mevlana ve batı düşüncesindeki insanlık sevgisinin karşılaştırılması. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 1-13.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 865-884.
- Yılmaz, A. (2000). *Modern demokrasi gelişimi ve sorunları*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Yılmaz, A. (2001). Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme ve sosyal gelişim üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 147-158.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1),453-463.
- Yılmaz, S., Çengel, M., Akar-Vural, R., & Gömleksiz, M. (2009). Düzey derslikleri: İlköğretim 7-8. sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 194-219.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 37(3), 1041-1060.
- Zabeli, N., Anderson, J., & Saqipi, B. (2018). Towards the development and implementation of learner-centered education in Kosovo. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 49-64.

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22, 307–315.





**EKLER**

## EK 1: Sevgi Algısı Kelime Çağrışım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin sevgiye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

<b>Sevgiyle ilişkilerini düşünerek aşağıda yer alan kelimelerin yanına o kelimeyle ilgili olarak aklınıza ilk gelen kelimeyi yazınız.</b>	
Anahtar Kelime: Aşk Aşk: ..... Aşk: ..... Aşk: .....	Anahtar Kelime: Fedakârlık Fedakârlık: ..... Fedakârlık: ..... Fedakârlık: .....
Anahtar Kelime: Hoşgörü Hoşgörü: ..... Hoşgörü: ..... Hoşgörü: .....	Anahtar Kelime: İlgi İlgi: ..... İlgi: ..... İlgi: .....
Anahtar Kelime: İyilik İyilik: ..... İyilik: ..... İyilik: .....	Anahtar Kelime: Kardeşlik Kardeşlik: ..... Kardeşlik: ..... Kardeşlik: .....
Anahtar Kelime: Kıskançlık Kıskançlık: ..... Kıskançlık: ..... Kıskançlık: .....	Anahtar Kelime: Merhamet Merhamet: ..... Merhamet: ..... Merhamet: .....
Anahtar Kelime: Paylaşmak Paylaşmak: ..... Paylaşmak: ..... Paylaşmak: .....	Anahtar Kelime: Saygı Saygı: ..... Saygı: ..... Saygı: .....
Anahtar Kelime: Sevgi Sevgi: ..... Sevgi: ..... Sevgi: .....	Anahtar Kelime: Şefkat Şefkat: ..... Şefkat: ..... Şefkat: .....

## EK 2: Demokrasi Algısı Kelime Çağrışım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

<b>Demokrasiyle ilişkilerini düşünerek aşağıda yer alan kelimelerin yanına o kelimeyle ilgili olarak aklınıza ilk gelen kelimeyi yazınız.</b>	
<b>Anahtar Kelime: Adalet</b> Adalet: ..... Adalet: ..... Adalet: .....	<b>Anahtar Kelime: Azınlık</b> Azınlık: ..... Azınlık: ..... Azınlık: .....
<b>Anahtar Kelime: Bağımsızlık</b> Bağımsızlık: ..... Bağımsızlık: ..... Bağımsızlık: .....	<b>Anahtar Kelime: Ceza</b> Ceza: ..... Ceza: ..... Ceza: .....
<b>Anahtar Kelime: Çoğulculuk</b> Çoğulculuk: ..... Çoğulculuk: ..... Çoğulculuk: .....	<b>Anahtar Kelime: Çoğunluk</b> Çoğunluk: ..... Çoğunluk: ..... Çoğunluk: .....
<b>Anahtar Kelime: Devlet</b> Devlet: ..... Devlet: ..... Devlet: .....	<b>Anahtar Kelime: Egemenlik</b> Egemenlik: ..... Egemenlik: ..... Egemenlik: .....
<b>Anahtar Kelime: Eşitlik</b> Eşitlik: ..... Eşitlik: ..... Eşitlik: .....	<b>Anahtar Kelime: Güç</b> Güç: ..... Güç: ..... Güç: .....
<b>Anahtar Kelime: Hak</b> Hak: ..... Hak: ..... Hak: .....	<b>Anahtar Kelime: Hukuk</b> Hukuk: ..... Hukuk: ..... Hukuk: .....



<p>Anahtar Kelime: İktidar</p> <p>İktidar: .....</p> <p>İktidar: .....</p> <p>İktidar: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Muhalefet</p> <p>Muhalefet: .....</p> <p>Muhalefet: .....</p> <p>Muhalefet: .....</p>
<p>Anahtar Kelime: Özgürlük</p> <p>Özgürlük: .....</p> <p>Özgürlük: .....</p> <p>Özgürlük: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Seçim</p> <p>Seçim: .....</p> <p>Seçim: .....</p> <p>Seçim: .....</p>
<p>Anahtar Kelime: Vatandaş</p> <p>Vatandaş: .....</p> <p>Vatandaş: .....</p> <p>Vatandaş: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Yargı</p> <p>Yargı: .....</p> <p>Yargı: .....</p> <p>Yargı: .....</p>
<p>Anahtar Kelime: Yasama</p> <p>Yasama: .....</p> <p>Yasama: .....</p> <p>Yasama: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Yürütme</p> <p>Yürütme: .....</p> <p>Yürütme: .....</p> <p>Yürütme: .....</p>

### EK 3: Eğitim Algısı Kelime Çağrışım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin eğitime ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığımız zaman için teşekkür ederim.

<b>Eğitimle ilişkilerini düşünerek aşağıda yer alan kelimelerin yanına o kelimeyle ilgili olarak aklınıza ilk gelen kelimeyi yazınız.</b>	
<b>Anahtar Kelime: Başarı</b> Başarı: ..... Başarı: ..... Başarı: .....	<b>Anahtar Kelime: Bilgi</b> Bilgi: ..... Bilgi: ..... Bilgi: .....
<b>Anahtar Kelime: Ceza</b> Ceza: ..... Ceza: ..... Ceza: .....	<b>Anahtar Kelime: Ders Kitabı</b> Ders Kitabı: ..... Ders Kitabı: ..... Ders Kitabı: .....
<b>Anahtar Kelime: Disiplin</b> Disiplin: ..... Disiplin: ..... Disiplin: .....	<b>Anahtar Kelime: Eğitim</b> Eğitim: ..... Eğitim: ..... Eğitim: .....
<b>Anahtar Kelime: Kural</b> Kural: ..... Kural: ..... Kural: .....	<b>Anahtar Kelime: Not</b> Not: ..... Not: ..... Not: .....
<b>Anahtar Kelime: Okul</b> Okul: ..... Okul: ..... Okul: .....	<b>Anahtar Kelime: Ödül</b> Ödül: ..... Ödül: ..... Ödül: .....
<b>Anahtar Kelime: Öğrenci</b> Öğrenci: ..... Öğrenci: ..... Öğrenci: .....	<b>Anahtar Kelime: Öğrenme</b> Öğrenme: ..... Öğrenme: ..... Öğrenme: .....

<p>Anahtar Kelime: Öğretmen</p> <p>Öğretmen: .....</p> <p>Öğretmen: .....</p> <p>Öğretmen: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Sınav</p> <p>Sınav: .....</p> <p>Sınav: .....</p> <p>Sınav: .....</p>
<p>Anahtar Kelime: Sınıf</p> <p>Sınıf: .....</p> <p>Sınıf: .....</p> <p>Sınıf: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Sınıf Arkadaşı</p> <p>Sınıf Arkadaşı: .....</p> <p>Sınıf Arkadaşı: .....</p> <p>Sınıf Arkadaşı: .....</p>
<p>Anahtar Kelime: Yarışma</p> <p>Yarışma: .....</p> <p>Yarışma: .....</p> <p>Yarışma: .....</p>	<p>Anahtar Kelime: Yorumlama</p> <p>Yorumlama: .....</p> <p>Yorumlama: .....</p> <p>Yorumlama: .....</p>

### EK 4: Sevgi Algısı Cümle Tamamlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin sevgi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

<p><b>1. Sevginin tanımını</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p>
<p><b>2. Sevginin kaynağının ne olduğunu</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Sevginin kaynağı, .....</p> <p>Sevginin kaynağı, .....</p> <p>Sevginin kaynağı, .....</p> <p>Sevginin kaynağı, .....</p>
<p><b>3. Sevginin faydalarını/görevlerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p>
<p><b>4. Kimlerin sevilmesi gerektiğini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>..... sevilmelidir.</p> <p>..... sevilmelidir.</p> <p>..... sevilmelidir.</p> <p>..... sevilmelidir.</p>

<p><b>5. Varlıkların neden sevmeleri gerektiğini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>..... için sevmelidir.</p> <p>..... için sevmelidir.</p> <p>..... için sevmelidir.</p> <p>..... için sevmelidir.</p>
<p><b>6. Sevginin oluşumunu/gelişimini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Sevginin oluşumu/gelişimi için, .....</p> <p>Sevginin oluşumu/gelişimi için, .....</p> <p>Sevginin oluşumu/gelişimi için, .....</p> <p>Sevginin oluşumu/gelişimi için, .....</p>
<p><b>7. Sevgi ile değerlerin ilişkisini</b> düşünerek düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p> <p>Sevgi, .....</p>

### EK 5: Demokrasi Algısı Cümle Tamamlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin demokrasi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

<p><b>1. Demokrasinin temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Demokrasi, .....</p>
<p>Demokrasi, .....</p>
<p>Demokrasi, .....</p>
<p><b>2. “Hukukun Üstünlüğü” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Hukukun üstünlüğü, .....</p>
<p>Hukukun üstünlüğü, .....</p>
<p>Hukukun üstünlüğü, .....</p>
<p><b>3. “Kuvvetler (Güçler) Ayrılığı” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Kuvvetler ayrılığı, .....</p>
<p>Kuvvetler ayrılığı, .....</p>
<p>Kuvvetler ayrılığı, .....</p>
<p><b>4. “Yargı Bağımsızlığı” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Yargı bağımsızlığı, .....</p>
<p>Yargı bağımsızlığı, .....</p>
<p>Yargı bağımsızlığı, .....</p>
<p><b>5. “Çoğulculuk” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Çoğulculuk, .....</p>
<p>Çoğulculuk, .....</p>
<p>Çoğulculuk, .....</p>

<p>6. <b>“Temel Hak ve Özgürlükler” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Temel hak ve özgürlükler, .....</p> <p>Temel hak ve özgürlükler, .....</p> <p>Temel hak ve özgürlükler, .....</p>
<p>7. <b>“Seçim” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Seçimler, .....</p> <p>Seçimler, .....</p> <p>Seçimler, .....</p>
<p>8. <b>“Muhalefet” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Muhalefet, .....</p> <p>Muhalefet, .....</p> <p>Muhalefet, .....</p>
<p>9. <b>“Adalet” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümleleri boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Adalet, .....</p> <p>Adalet, .....</p> <p>Adalet, .....</p>
<p>10. <b>“Eşitlik” kavramının temel özelliklerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Eşitlik, .....</p> <p>Eşitlik, .....</p> <p>Eşitlik, .....</p>
<p>11. <b>Demokrasi ve toplum ilişkisini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p> <p>Demokratik toplum, .....</p> <p>Demokratik toplum, .....</p> <p>Demokratik toplum, .....</p>

## EK 6: Eğitim Algısı Cümle Tamamlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin eğitim algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

<p><b>1. Derse hazırlık aşamasında öğretmen ve öğrenci görevlerini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Dersin planlamasında .....</p> <p>Ders konuları .....</p> <p>Ders etkinlikleri ve materyaller .....</p>
<p><b>2. Öğrencilerin sınıf içindeki görev ve sorumluluklarını</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Sınıf ortamında öğrenciler .....</p> <p>Sınıf ortamında öğrenciler .....</p> <p>Sınıf ortamında öğrenciler .....</p>
<p><b>3. Öğretmenlerin sınıf içindeki görev ve sorumluluklarını</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Sınıf ortamında öğretmen .....</p> <p>Sınıf ortamında öğretmen .....</p> <p>Sınıf ortamında öğretmen .....</p>
<p><b>4. Dersin işlenişi, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretim materyallerinin kullanımı</b> konularını düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Dersin işlenişinde, .....</p> <p>Dersin işlenişinde, .....</p> <p>Dersin işlenişinde .....</p>
<p><b>5. Sınıfta öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerini</b> düşünerek cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.</p>
<p>Sınıf ortamında öğrenciler, .....</p> <p>Sınıf ortamında öğrenciler, .....</p> <p>Sınıf ortamında öğrenciler, .....</p>



6. <b>Öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkileri</b> düşünerek cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.
Öğretmen ile öğrenciler, .....
Öğretmen ile öğrenciler, .....
Öğretmen ile öğrenciler, .....
7. Sınıf içinde alınan kararları ve sınıf yönetimini düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.
Sınıf içi kararlar, .....
Sınıf içi kararlar, .....
Sınıf yönetimi, .....
8. Öğrencilere verilmesi gereken ödevleri düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.
Öğrencilere verilecek ödevler, .....
Öğrencilere verilecek ödevler, .....
Öğrencilere verilecek ödevler, .....
9. <b>Öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini</b> düşünerek aşağıdaki cümlelerin boş kalan kısımlarını tamamlayınız.
Öğrencilerin değerlendirilmesinde .....
Öğrencilerin değerlendirilmesinde .....
Öğrencilerin değerlendirilmesinde .....

## EK 7: Sevgi Algısı Hikâye Tamamlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin sevgi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sizden aşağıda yer alan parçayı okuyarak kendi sevgi anlayışınız doğrultusunda tamamlamanız beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

### ORMANDA SEVGİ ÜZERİNE BİR DİYALOG

Bir varmış bir yokmuş... Uzak diyarların birinde türlü türlü hayvanların yaşadığı kocaman bir orman ve bu ormanda yaşayan bir aslan ailesi varmış. Baba aslan kızını, yakın arkadaşı ceylanla birlikte görmüyormuş uzun süredir. Ceylanla aralarında neler olduğunu sormuş ona. Daha sonra baba ile kızı arasında aşağıdaki diyaloglar yaşanmış:

**Genç Kız:** Ceylan beni sevmiyor artık, benimle hiç ilgilenmiyor. Yerime birilerini bulmuş hemen. Kendimi çok değersiz hissettiriyor. Onu sevmiyorum artık. Benim değerimi bilmeyen birisi benim sevgime de layık değildir zaten.

**Baba Aslan:** Bu bahsettiğin sevgi değil güzel kızım, bencil bir duygu. Bencillik; sahiplenmek isteyen egodan kaynaklanır. Ego, sevdiklerine sahip olamadığında huzursuz ve mutsuz olur. Gerçek sevgi, karşımızdakiler bize bir şey verdiklerinde ya da bize bir yarar sağladıklarında oluşmaz. Kişinin başkaları tarafından isteklerinin ve ihtiyaçlarının tatmin edilmesini beklemesi sonuçta hayal kırıklığına uğramasına sebep olur. Gerçek olan başka birini, hiçbir şey beklemeden bütünüyle sevmektir.

**Genç Kız:** Bizi üzen, bize saygı duymayan ve bize zarar veren kişilerden uzak durmamız bencil olduğumuz anlamına gelmez. Önce kendi mutluluğumuzu ve iyiliğimizi düşünmemiz gerekir. Kendimizi seviyor ve kendimize saygı duyuyorsak başkalarının bize zarar vermesine izin veremeyiz. Bizi üzen insanlar bizi hak etmiyorlar ve sevlmeye değmezler.

**Baba Aslan:** Sevgi, fedakârlık, şefkat, merhamet gibi duyguları içinde barındırır. Diğerlerinin iyiliğini istemeyi ve başkalarının iyiliği için kendi iyiliğini feda etmeyi gerektirir. Kişileri oldukları gibi kabul etmeyi ve sebep aramadan sevebilmeyi öğrenmeliyiz.

**Genç Kız:** Böyle bir sevgi olamaz bence! Hiç kimse kimseyi sebepsiz sevmeyiz. Bazı hayvanların sevgiye layık olmadığını düşünüyorum ben! Mesela tilkiyi bir düşün, ormanda boş boş dolanır ve aklından bir sürü kurnazlık geçer. Kuyruğunu sallaya sallaya: "ne yapsam ne etsem de bu hayvanları bir kandırsam" diye düşünür. Açgözlü fare ile hiç işim olmaz. Görgüsüz ve beceriksiz öküzü sevmem. Saygı, sevginin ön koşuludur. Bize saygı duymayan kişiye sevgimiz önce azalır, sonra da tamamen biter. Öfkeli ve saygısız köpeği sevmem o yüzden! Yalancılara güvenilmez ve onlarla iş yapılmaz. O halde yalancı ve dedikoducu kurtla hiç işim olmaz. İyi arkadaşlar sürekli birbirlerini geliştirmeye çalışırlar. Benimle sürekli yarış eden ve kıskanan yılanı nasıl sevmemi beklersin ki! Kendisini etraftaki herkesten üstün gören kibirli papağanı da sevmiyorum. Herkesi yargılıyor ve her olayı eleştirmenin bir yolunu buluyor.



## EK 8: Demokrasi Algısı Hikâye Tamamlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin demokrasi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sizden aşağıda yer alan parçayı okuyarak kendi demokrasi anlayışınız doğrultusunda tamamlamanız beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

### BİR ÜLKE HAYAL EDİN!

Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni Canan Hanım derste devlet yönetiminden bahsetmektedir. Canan öğretmen: “Bir insan topluluğunun var olduğu her yerde, yönetim ve yöneticiler de var olmuştur daima. İdeal devlet ve iyi yönetim arayışı en eski çağlara kadar uzanmaktadır” sözleriyle giriş yapar konuya.

Canan öğretmen konuşmasına: “Bu derste sizden bir yazı yazmanızı istiyorum çocuklar. Yazınızı hiç kimseden onay beklemeden, kendi özgür düşünceleriniz doğrultusunda yazmalısınız. Çünkü herkesin fikirleri, idealleri, istek ve arzuları birbirinden farklı olabilir” diyerek devam eder. Çocuklar öğretmenlerinin kendilerinden nasıl bir yazı istediğini merak etmekte ve dikkatlice onu dinlemektedirler.

Canan öğretmen şöyle sürdürür açıklamalarını: “Bir ülke hayal edin. Sonra onun nasıl yönetilmesini istediğinizi düşünün. Hayalinizdeki bu ülkenin yönetim şekli nasıl olmalıdır? Devlet yönetiminin temel özellikleri neler olmalıdır? Yöneticiler nasıl belirlenmeli ve hangi haklara sahip olmalıdır? Kararlar nasıl alınmalı, kurallar nasıl konulmalı, güç ve yetki nasıl şekillenmelidir? Yöneticilerin ve vatandaşların görev ve sorumlulukları neler olmalı, insanlar hangi haklara sahip olmalı, insanların birbirleriyle ve devletle ilişkileri nasıl olmalıdır? Tüm bunları düşünerek yazmanızı istiyorum yazınızı”.

Selim bir süre düşünür kendi ideal devletini. Nasıl bir ülke olmalıdır orası? Mutlu insanların yaşadığı herkesten saklı bir ülke hayal eder Selim. Bu ülkede hep huzur hâkimdir. Peki, nasıl yönetilmelidir hayalindeki bu güzel ve huzurlu ülke. Düşünür, düşünür ve sonra yazmaya başlar...

**Selim:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## EK 9: Eğitim Algısı Hikâye Tamamlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğrencilerin eğitim algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sizden aşağıda yer alan parçayı okuyarak kendi eğitim anlayışınız doğrultusunda tamamlamanız beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

### GİZEMLİ OKUL

Zehra Hanım oğlu Ali'den: "Bu gün okula gitmeyeceğim!" cümlesini duyarak başladı yeni bir güne daha. Ondan bu cümleyi duymaya çok alışmıştı genç kadın zaten. Her sabah onu okula gitmeye nasıl ikna edeceği konusunda ne kadar da çok sıkıntı yaşıyordu. Hep neşesizdi, uykuya dalmakta güçlük çekiyordu biricik evladı. Ali'nin iştahı kesik ve ödevlere karşı ilgisi çok azdı. Her sabah ya başı ağrır ya karnı ağrır ya da midesi bulanırdı Zehra Hanım sabırlıydı, anlayış göstererek oğluyla konuşmaya ve okula gitmeyi neden reddettiğini öğrenmeye çalışırdı. Ama nafile... Kayda değer hiçbir cevap alamamıştı bugüne kadar oğlundan, "okulu seviyorum" cevabı dışında.

Sonra bir gün Zehra hanımlar başka bir şehirdeki, başka bir eve taşındılar ve Ali başka bir okula gitmek zorunda kaldı. Zehra Hanım, zaten okulu hiç sevmeyen oğlunun yeni bir okula uyum sağlamasının zor olacağını düşündü ve endişelendi uzun zaman.

Aradan birkaç ay geçmişti. Günler geçiyordu ve Ali her geçen gün okulu daha fazla seviyordu. Zehra Hanım evladına: "Ne değişti yavrucuğum anlat bana. Ne değişti de bu kadar çok seviyorsun artık okulu?" diye sordu ısrarla.

Ali: "Bu okul diğer okuldan farklı" dedi ve ekledi: " Her şey çok farklı!".

Zehra Hanım hem çok şaşırды hem de meraklandı bu cevap karşısında. "Anlat oğlum, Bana okulunu, öğretmenlerini anlat. Derslerde neler yaptığınızı anlat. Öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkilerini anlat. Daha neler neler olduğunu ayrıntılarıyla bilmek istiyorum." dedi yavrusuna.

Ali bu sefer anlatmaya oldukça istekli görünüyordu. Şunları anlattı Ali annesine uzun uzun:

**Ali:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## EK 10: Sevgi Algısı Hikâye Yorumlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, öğretmen ve müdürlerin sevgi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

### SEVGİ EĞİTİMİ DERSİNDEN BİR DİYALOG

Yüksek lisans öğrencileri sevgi eğitimi dersindedirler. Dersin hocası öğrencilere “sevgi nedir?” sorusunu yöneltir ve sonrasında Ali, Ceren, Elif, Hakan ve Meral arasında aşağıdaki diyaloglar yaşanır:

**Ali:** Sevgi; var oluşun özüdür. Fedakârlık, şefkat, merhamet gibi duyguları içinde barındırır. Hazdan, keyiften, heyecandan öte bir şeydir. Başkalarının iyiliği için kendi iyiliğini feda etmeyi, insanları ön yargısız şekilde anlamayı, oldukları gibi koşulsuz şekilde kabul etmeyi gerektirir.

**Ceren:** Kulağa çok hoş geliyor, iyi hissettiriyor ama koşulsuz sevgi diye bir şey yoktur aslında... Koşulsuz sevgi fikri o kadar çok romantikleştirilmiştir ki, onun var olması fikrine âşık olmuşuzdur. Her şey karşıtı ile bilinir. Koşulsuz sevgi varsa, koşulsuz nefret de olmalıdır. Hâlbuki kimse kimseden bir sebebi olmadıkça nefret etmez. O halde hiç kimse de hiç kimseyi sebepsiz ve karşılıksız sevmez.

**Elif:** Ben Ali'ye katılıyorum. Sevgi yayılır ve her şeye nüfuz eder. O, mutlak güçtür ve zor kullanmadan her şeyi kendine çeker. Sevgi, haz ve yarar odaklı değildir. Karşılıklı tepkiler üzerine de kurulu değildir. Yani insanlar bize bir şey verdiklerinde ya da bize bir yarar sağladıklarında oluşmaz.

**Ceren:** Sizin hayatınızda kaç tane ilişkiniz oldu bir düşünün, karşılığında hiçbir şey beklemediğiniz? Ancak kendinizi koşulsuz olarak sevebilirsiniz çünkü her şeyden öte o sizsinizdir. Çocuklarınızı sevginize karşılık vermeseler bile koşulsuz olarak sevebilirsiniz çünkü onlar sizin bir parçanızdır. Ancak onun bile bir sınırı vardır... Ailenizi seversiniz çünkü onlar sizin ailenizdir. Başkalarının ailesini kendi aileniz gibi sevemezsiniz. Koşul, onların “sizin” olmasıdır. Budur insanın doğası...

**Ali:** Bu bahsettiğin sevgi değil, bencilce bir duygu bence... Bencillik; sahiplenmek, kontrol etmek ve hâkim olmak isteyen egodan kaynaklanır. Ego, "seni seviyorum, çünkü sen benimsin" dediğinde sevgiden değil, üstünlük kurmak ve sahiplenmekten bahseder. Ego, sevdiklerine sahip olamadığı zaman huzursuz ve mutsuz olur. Hâlbuki koşulsuz sevgi huzursuz etmez.

**Meral:** Ben de Ceren ile aynı fikirdeyim. Kişiler arası ilişkilerde karşılıklı doyum ve kazanımlar vardır. Nihayetinde bir kediyi dahi seviyor olsak onu mutlu ederken kendi duygularımız da tatmin olur. Herkes bazı beklentilerle bir ilişkiye girer. İnsanların bizim için yaptıklarına ve bize nasıl davrandıklarına bakarız. Karşımızdakinin beklentilerimizi karşılayabilme derecesi, onları ne kadar sevdiğimizi belirler. Aslında biz diğer insanların kendimizi iyi hissettirmesini takdir ederiz. Sevilmediğimizi, takdir edilmediğimizi, önemsenmediğimizi düşündüğümüzde biz de karşımızdakinin bunlara layık olmadığını düşünürüz. Zaten, insanları "hiçbir karşılık beklemeden" sevdiği ve onlara iyilik yaptığı düşünülen kişiler de gerçekte çevresindekiler tarafından onaylanma çabası içindedirler.



## EK 11: Demokrasi Algısı Hikâye Yorumlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form öğretmen ve müdürlerin demokrasi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

### DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI DERSİNDEN BİR DİYALOG

Yüksek lisans öğrencileri Demokrasi ve İnsan Hakları dersindedirler. Dersin hocası öğrencilere “Demokrasi nedir?” sorusunu yöneltir ve sonrasında öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar yaşanır:

**Betül:** Demokrasi; halkın, halk tarafından ve halk için yönetimidir kısaca.

**Cemil:** Sözde halk yönetimi demeliyiz ona! İnsanların beyinlerini kontrol altında tutabilirsiniz. İnsanlar ne düşünür, nasıl düşünür yönetilebilirsiniz. İnsanları basın yoluyla ya da eğitim yoluyla şekillendirebilirsiniz. Eğer basında güçlü iseniz, okul programları ile eğitimi şekillendirebiliyorsanız, o zaman halkın yönetiminden yani demokrasiden değil halkın yönetilmesinden bahsedebilirsiniz.

**Esra:** Ben de demokrasiden; halkın devlet yönetiminde söz sahibi olmasını, devletin örgütlenmesinde, yasaların yapımında ve bütün ulusal politikaların belirlenmesinde insan hakları eksenli hareket edilmesinin zorunlu olmasını anlıyorum.

**Cemil:** Demokrasi, zamanımızın en büyük tabusu ve dokunulmazıdır bence. Son yüzyılın tek gerçeği, olmayan bir şeyin dünyaya nasıl süslenerek sunulduğudur. Kendilerini gelişmiş ülkeler olarak tanımlayan ülkeler, üçüncü dünya ülkelerine yaptıkları müdahaleleri, insan hakları, özgürlük ve eşitlik gibi sloganlarla masumlaştırmaya çalışıyorlar. Demokrasinin “demokrasinin beşiği” ilan edilen ülkelerde bile tam olarak uygulanmadığı unutulmamalıdır.

**Esra:** İnsan hakları, özgürlük ve eşitlik demokrasinin vazgeçilmezleridir. Demokratik anlayış, devletin her vatandaşını özerk, biricik ve değerli görmesini gerektirir. İnsanlara sırf insan olmalarından dolayı değer verilir. Bireylerin potansiyellerini toplumun iyiliği için çalışarak açığa çıkarabilmelerini mümkün kılar. Demokrasinin dayandığı en önemli ilkelerden biri vatandaşların hatta tüm dünya insanların insan olma sıfat ve şerefinde ortak olduğu ve hukuki olarak birbirine eşit olduğu ilkesidir.

**Semih:** Halka “eşitlik” adı altında sunulan durum çoğu zaman eşitsizliktir aslında. Örneğin demokrasilerde “yerli” ile “yabancı” ayrımı kalmaz. Sığıntılarla, yurttaşların eşit olması durumu nasıl kabul edilebilir ki! Bu çeşitliliklere ahlaki olarak savunulabilir ve siyasi olarak geçerli bir eşitlik zemini bulmak, demokrasinin karşısına dikilen en ciddi problemdir.

**Cemil:** Bu “eşitlik” anlayışı bence de hiç rasyonel değil. Seçimleri düşünelim mesela. Oy kullananların entelektüel farklılıkları seçimlerde eşit muamele görmelerine engeldir bence. Bir aydının oyu, sıradan bir işçinin oyu ile nasıl bir tutulabilir ki? Sıradan insanlar toplum için neyin iyi olup olmadığını ayırt edemezler. Yeterli donanıma sahip olmayan insanlara oy kullanma hakkının tanınması, Sokrates’in dediği gibi, yeterli donanıma sahip olmayanlara, fırtınalı bir havada yolculuk yapılacak bir geminin kontrol yetkisini vermek gibidir.



**Betül:** Şaşkınlık içinde dinliyorum sizi arkadaşlar! Demokrasinin en temel ilkelerden biri, her vatandaşın ülkenin karar alma sürecine katılmak için eşit derecede nitelikli sayılmasıdır. Seçimlerde “eşit oy” ilkesi hayati bir öneme sahiptir. Bazılarının oylarının daha değerli, bazılarının oylarının daha değersiz sayılması insan haklarına da aykırıdır ayrıca.

**Filiz:** İnsan ürünü olan her sistem gibi, demokrasinin de büyük çıkmazları vardır. En büyük yanlış “yuların” milletin eline verilmesidir. Böylece, güç ve yetkilerin suiistimal edilme ve sistemin “halk despotizmine” dönüşme tehlikesi oluşur. Demokrasilerde seçmenin cehaleti devletin güvenliği için tehlikeye dönüşür. Zamanında Galilei diye bir adam çıktı ve “Dünya yuvarlaktır!” dedi. Hâlbuki o zaman yaşayan herkes ondan farklı düşünüyordu. Eğer “Dünya yuvarlak mıdır?” sorusunun sorulduğu bir seçim yapılsaydı çoğunluk “hayır yuvarlak değildir” diyecekti. Yani dünyada tek bir kişi doğruyu görüyor ve diğerleri göremiyor olabilir. Bu bile aslında demokrasinin en iyi rejim olmadığını gösterir.

**Semih:** Evet çok doğru! Tam tersi de olabilir. Seçimle gelen mekanizma pekâlâ bir despotizme dönüşebilir. Siyasal iktidar, sayısal çoğunluğunu kullanarak, yasamayı da yanına alıp kendine uygun bir devlet düzeni kurmaya çalışabileceği gibi, asker ya da yargı gibi güçler de meşru olmayan uygulamalara girişebilirler. Unutulmamalı ki, Hitler de demokratik bir seçimle iktidarı ele geçirmişti.

**Esra:** Özgürlük ve zenginliğe götüren ana yol demokrasidir arkadaşlar. Demokrasinin en temel ilkelerinden biri de hukukun üstünlüğüdür. Hukukun üstünlüğü, kimsenin yasaların üzerinde olmadığını ve herkesin statü, ırk, cinsiyet ve zekâ ayrımı olmadan yasaların önünde eşit olduğunu ifade eder. Hukukun üstünlüğü, hükümetin gücünü sınırlayarak yönetimin keyfilğini engeller. Bu ilke, güç ve yetkilerin suiistimal edilme riskini ortadan kaldırarak, hem vatandaşların kanunların gerektirdiği davranışları yerine getirmelerini hem de hükümetin yasalara göre hareket etmesini gerekli kılar.

**Cemil:** Devlet gücüne sınırlamalar konulmuş olması devleti işlevsizleştirir. Az sayıda yönetici, işleri daha çabuk görür. Gerçek olan, insanlık tarihi boyunca sayıca çok az olan akıllı adamların, sayısız kitleleri yönetmiş olmalarıdır. Dünyaya egemen olabilmek için güçlü liderlere ihtiyaç vardır. Hiçbir yönetim, demokrasi kadar iç savaş ve karışıklıklara elverişli değildir. Böylesi bir yönetim sıradan insanlar için değildir, çok olgun insanların varlığını gerektirir ki bu da pratikte mümkün değildir.

**Mehmet:** Gücün kötüye kullanılma olasılığı, gücün yoğunluğuyla doğru orantılı olarak artar ve tüm güç bir kişinin elinde bulunduğu anda doruğa ulaşır. Hiç kimsenin aşırı güç sahibi olmaması ve kurumlar arasında bir kontrol ve dengeler sistemi kurulması gerekir. Bu da kuvvetler ayrılığını gerektirir. Yasama, yürütme ve yargının devletin farklı organlarında bulundurulması iktidarın tek elde toplanmasını engellemek ve bu üç kurumun birbirini denetleyebilmesini sağlamak çok önemlidir.

**Betül:** Bu anlamda muhalefet de oldukça önemlidir. Tek partili olan ya da muhalefetin işlevsiz olduğu sistemler iktidarın isteklerinin, seçmen isteklerinin yerini alması sonucunu doğurur.

**Filiz:** Ben muhalefetin yalnızca anlaşmazlık ve karşıtlık oluşturmak için var olduğunu düşünüyorum. Siyasi partiler, hizipçilik kaynağı ve istikrar için bir tehdittir bence. Demokrasi, rekabet üzerine kurulduğu için, rakipleri ezmek için her türlü iftira, şantaj ve yalan normal sayılır. Adaylar seçmene kendilerini beğendirmek için olduklarından farklı davranırlar.



## EK 12: Eğitim Algısı Hikâye Yorumlama Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form öğretmen ve müdürlerin eğitim algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

### ÖĞRETMENLER KURULU TOPLANTISINDAN DİYALOGLAR

Sene başı öğretmenler kurulu toplantısı için tüm öğretmenler öğretmenler odasında toplanmıştır. Müdür, öğrencilere daha iyi eğitim verilebilmesi için neler yapılabileceğini sorar öğretmenlere. Sonrasında öğretmenler arasında aşağıdaki diyaloglar yaşanır:

**Zeynep öğretmen:** Öğrencilerin başarılarını ve davranış durumlarını göz önünde bulundurarak seviye sınıfları oluşturmamız. Böylece üst seviyedeki öğrenciler daha hızlı ilerleyebilir, alt seviyedeki öğrencilere ise daha fazla yardım edilebilir. Her ne kadar bu uygulamanın öğrencilerin sosyal gelişimi açısından bazı zararları olduğu söylene de başarıya ulaşmak istiyorsak bunu yapmaya mecburuz.

**Filiz öğretmen:** Öğrencileri seviyelerine göre ayırtmak yerine çalışma grupları oluşturarak ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturabiliriz. Öğrencilerin bireysel ilgileri üzerinde durmalı ve öğrencilere kendi öğrenme etkinliklerini ve projelerini oluşturma özgürlüğü tanınmalıdır. Öğrencilere bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunabilirsek seviye farklılıkları problemini de çözümlenmiş oluruz.

**Saim öğretmen:** Çocuklara ancak yetişkinlerin baş edebileceği özgürlüklerin ve seçeneklerin sunulması kesinlikle doğru değildir! Her konuda fikirlerinin sorulması onların omuzlarına ağır yükler yükleyecek ve onları çaresiz bırakacaktır. Öğrencilere; “Hangi konuyu öğrenmek istersin?”, “Okula giderken ne giymek istersin?”, “Hangi dersleri almak istersin?” gibi soruların sorulması bize ne kazandırır ne kaybettirir iyi düşünmek lazım! İyi bir geleceğe sahip olabilmeleri için öğrencilerin neleri öğrenecekleri, bu işi bilen öğretmenler tarafından planlanmalıdır.

**Filiz öğretmen:** Günümüzde okulların öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını görmezden gelme gibi bir lüksleri bulunmamaktadır. Gençlerin şiddete meyil, intihar, alkol-madde kullanımı, devamsızlık ve okulu bırakma oranlarındaki artışlar, ayrıca okullardaki disiplin sorunları oldukça endişe verici boyutlara geldi. Geleceğimiz için gerekli olan; çocukları bilginin üreticileri, kullanıcıları ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak geleceğe hazırlayacak öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmaktır.

**Yılmaz öğretmen:** “Öğrenci merkezli” eğitim, “öğretmen merkezli” eğitim fikrine karşıtlıktan beslenen bir kavramdır... Batıdan alınıp pasaport sorulmadan içimize sokulmaya çalışılan bir fitne unsuru... Merkez olma işini profesyonellerden alıp, hizmeti alanlara vermek hangi aklın ürünü olabilir? Merkez olmak bir donanım ve mesuliyet gerektirir. Himayesindeki öğrencilere şefkatle eğitim veren öğretmenleri ve otorite sahibine yani öğretmenlere saygı duyan bir nesli oluşturacak sistemler üretmeliyiz. Öğrenci öğrenciliğini bilmeli, öğretmen de öğretmenliğini! Aksi halde mutsuz öğretmenler ve öğretmenlerinin yüzüne çemkiren şımarık öğrencilerden başka bir “kazanım” elde edemeyiz!

**Meral öğretmen:** Öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde katarak, kendi deneyimleri yoluyla anlam oluşturmalarını sağlamalıyız. Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre içeriği belirleme, etkinlikleri gerçekleştirme ve değerlendirme inisiyatifine sahip olmalılar. Öğretmenin görevi, soruları ya da problemleri olan öğrencilere rehberlik etmek ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Öğretmen, “kılavuz” işlevini yerine getirmeye çalışmalıdır. Bir kılavuz insanlara yol gösterir, çoğu zaman onlarla birlikte yolculuk eder, ancak hiçbir zaman yolcuların yerine geziyi gerçekleştirmez.

**Saim öğretmen:** Nasıl söylersiniz ‘öğretmen sadece rehberdir’ sözünü! Saçmalık tüm bunlar... ‘öğretmen rehberdir’ dediler, ‘formasız okul’ dediler, ‘çantasız eğitim’ dediler, ‘ders değil, oyun’ dediler... Peki, sonuç nedir? Tabi ki hüsrana! Günümüzde en ileri ülkelerde bile, gençler önceki nesillerden daha az bilgili, daha az çalışkan, daha sağlıksız, daha az ahlaklı ve iradesiz maalesef. ‘Öğrenci merkezli eğitim’ gibi içi boş sloganlar bizi ‘öğretmensiz eğitime’ doğru götürmekte ki işte o zaman maalesef ne koruyacağımız gençlerimiz, ne de koruyacağımız ülkemiz kalacak!

**Meral öğretmen:** Evet neden olmasın! Öğrenme etkinlikleri öğrenciler tarafından kontrol edilebilir, hatta öğretmensiz bile gerçekleşebilir. Günümüzde eğitimin amacı; problem çözebilen, bilgilerini gerçek yaşama uyarlayabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve yaşam boyu öğrenen öğrenciler yetiştirmektir. Öğretmenler öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri öğrenme deneyimlerini ve ortamlarını tasarlarlarken, öğrenciler yapılandırılmış öğrenme faaliyetlerini kendileri yönetebilirler bence.

**Yılmaz öğretmen:** Nasıl yani! Öğretmenin görevi öğrencileri eğlendirmek mi! Öğretmen dersi çekici kılmak için aktörlük ve palyaçoluk gibi öğretmenlik dışında her şeyi yapacak... Ve sonuçta da kimseyi memnun edemeyecek... Hayır! okul, eğlenmeye değil öğrenmeye gelinecek bir yerdir. Eğitim sıkı ve zor bir çaba olduğundan disiplin ve ciddiyet gerektirir. Sınıf ortamında öğretmenin otoritesi hissedilmelidir. Öğretmen otoriteyi sağlamak için gerekirse cezaya bile başvurabilmelidir bence...

**Filiz öğretmen:** Öğrencilerin kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı ortamların öğrencilerin ilgisini çekemediği bir gerçektir! Katı disiplin anlayışının hâkim olduğu, hele hele cezaya başvuru ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir.

**Yeliz öğretmen:** Bu yaklaşımı ne kadar benimsemeye çalışsak da maalesef pratikte pek mümkün değil bu. Bu yaklaşımda planlama, uygulama ve değerlendirme süreci çok zaman alıyor. Planlamanın yapılması, içeriğin hazırlanması, sürecin yönetilmesi, işbirlikli grupların koordine edilmesi, süreç içinde öğrenmelerin değerlendirilmesi öğretmenin iş yükünü çok fazla artırıyor. Grup çalışmalarında aktif öğrenciler, zayıf ve çekingen öğrencilerin üzerine baskı kuruyor ya da iş yükü birkaç öğrencinin üzerine yığılıyor. Lider öğrenciler daha iyi öğreniyor ama diğerleri geri kalıyor. Kalabalık sınıflarda her öğrencinin aktif şekilde sürece katılma olanağı yok maalesef...

**Hakan öğretmen:** Evet çok doğru! Ayrıca bu anlayışta, öğrenciler asla zor ya da emek gerektiren konular üzerinde kafa yormuyorlar! Öğretimin seviyesi sınıftaki en zayıf öğrenciye göre ayarlanmak zorunda kalınıyor. Öğretmen, öğrenmek istemeyen öğrencinin gönlünü yapmaya çalışıyor sabırla!



### EK 13. Uzmanlara Gönderilen Mail Örneği

Sayın Hocam,

İsmim Şeyma Şahin. Düzce Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında doktora öğrencisiyim. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

“Öğretmen, Öğrenci ve Eğitim Yöneticilerinin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışları” isimli doktora tez çalışmamı Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç danışmanlığında yürütüyorum. Araştırma ile öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve eğitim konularındaki algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Tezimde veri toplama yöntemi olarak projeksiyon tekniklerini kullanıyorum. Öğrencilerden “hikaye tamamlama tekniği” ile, öğretmen ve müdürlerden “hikaye yorumlama tekniği” ile veri toplayacağım. Bu amaçla 6 farklı araç geliştirildi. İlkokul 4, ortaokul ve lise seviyelerindeki öğrencilerden hikaye tamamlama yöntemiyle veri toplanacak, öğrencilerden tamamlanmamış hikayeleri kendi sevgi, demokrasi ve eğitim algıları (3 ayrı araç) doğrultusunda tamamlamaları istenecektir. Öğretmen ve müdürlerden ise hikaye yorumlama yöntemiyle veri toplanacak, tamamlanmış hikayeleri (örnek olayları) kendi sevgi, demokrasi ve eğitim algıları (3 ayrı araç) doğrultusunda yorumlamaları istenecektir.

Eğitim alanındaki uzmanlığınız doğrultusunda sizden bu metinler hakkında uzman görüşü almak istiyorum. Değerli vaktinizi ayırarak metinleri,

- seviyeye uygunluk
- veri toplamaya elverişlilik

açılarından değerlendirmeniz tez çalışmama büyük katkı sağlayacaktır. Şimdiden emeğiniz ve değerli vaktiniz için teşekkür ederim.

Şeyma Şahin

## EK 14. Araştırma İzni



T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.23719465  
Konu : Araştırma İzin Onayı  
( Şeyma ŞAHİN)

10.12.2018

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : a) 26.11.2018 tarihli ve 92112801/300/25127 sayılı yazımız.  
b) Valilik Makamının 10.12.2018 tarihli ve 23690112 sayılı Onayı.

İlgi (a) yazı gereği; Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Şeyma ŞAHİN'in "Öğretmen, Öğrenci ve Eğitim Yöneticilerinin Sevgi, Demokrasi ve Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışları" konulu tez çalışmasının uygulanmasına ilişkin Valilik Oluru ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Ahmet YAKUPOĞLU  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:

- 1- Olur (1 Sayfa)
- 2- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 3- Mühürlü Form (24 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

10 Aralık 2018

*Handwritten signature*  
Hikmet ALİFİNİŞİK  
V.M.K.I

Adres: Valilik Binası D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü 81100  
Elektronik Ağ: www.duzce.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme81@meb.gov.tr

Bilgi için: Mehmet POLAT-Şef Dahili:1625  
Tel: 0 (380) 524 13 80  
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4fd1-c0c9-3a68-9e54-e8cb kodu ile teyit edilebilir.