

Üniversite Öğrencilerinin Demokrasinin Eğitime Yansımaları Hakkındaki Görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

The Opinions of University Students about the Reflections of Democracy in Education (Cankırı Karatekin University)

Pervin Oya Taneri¹

Özet: Demokrasinin ilkelerinin gelecek nesillere benimsetilmesinde eğitim kurumlarının önemli rolleri vardır. Üniversitelerin demokratik toplumların sürdürülmesi ve geliştirilmesindeki etkisi bilindiğinden, üniversitelerde demokrasinin ilkelerinin ne kadar farkında olunduğunun ve bu ilkelerinin benimsenip benimsenmediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramların üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılmasıdır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı bu araştırmanın verileri, açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya Çankırı Karatekin Üniversitesi’nde öğrenim gören 72 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri 2012/13 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara göre, üniversite öğrencileri, tüm bireylere eşit davranan, öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayrımcılık yapmayan eğitimciyi demokratik olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde öğrenciler demokratik sınıf ve okulun en önemli özelliğinin eşitlik, ayrımcılık yapmama, ifade özgürlüğü, hoşgörü, saygı ve adalet olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları ise demokratik okulun sadece bir ideal olduğunu, gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Eğitimde demokrasi, demokratik okul, demokratik sınıf, demokratik eğitimci, üniversite öğrencileri.

Abstract: Educational institutions have significant roles to adopt the next generation to the principles of democracy. It is known that universities have a role in the maintenance and development of democratic societies, thus it is necessary to reveal whether the principles of democracy adopted by universities or not. The purpose of this research is to explore the perceptions of university students on the concepts like “democratic educator”, “democratic classroom”, and “democratic school”. Phenomenological approach one of the qualitative research design was used in the research. Data were collected through a questionnaire composed of open-ended questions and focus group interviews. Seventy-two university students from Cankırı Karatekin University were participated in this study. The data were collected during the fall semester of 2012/13 academic year. The data were analyzed through descriptive analysis and content analysis. According to the findings, the university students describe democratic educator as an educator who behaves all individuals equally, does not make discrimination in relation to academic success and socio-economic status of students. Similarly, the students claimed that the most important characteristics of democratic school and democratic classroom are equality, indiscrimination, freedom of expression, tolerance, respect, and justice. Some of the university students stated that democratic school is only an ideal; it is not possible to realize.

Key Words: Democracy in education, democratic school, democratic classroom, democratic educator, university students.

GİRİŞ

Demokrasi, çoğunlukla yönetim biçimi olarak algılanmakla birlikte, dünyada var olma şekli ve birlikte yaşama biçimidir. Demokrasi ve eğitim birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Diğer bir deyişle, demokrasi, eğitimdeki temel değer ve uygulamaları içerirken, eğitim de demokrasiyi güçlendirmenin ve sürdürmenin bir yoludur (Moss, 2011). Apple ve Beane’e (2007) göre ise demokrasi sosyal ve politik ilişkilerde yer alan temel inançtır; demokratik yaşam biçiminin temellerini oluşturan ilke ve değerleri içerir (Beane, 2005). Dewey’e (1916) göre ise demokrasi bir yönetim şekli olmaktan öte, bir ortak yaşama biçimidir. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere demokrasi, paylaşımı, farklı

¹ Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: oyataneri@karatekin.edu.tr

bakış açılarının ve görüşlerin karşılıklı değişimi ve müzakere edilmesi için fırsatları artırmak anlamına gelir (Moss, 2011).

Günümüzde, insanların etkileşim içinde oldukları her alanda demokrasinin gerekliliğinden, demokratik insan davranışlarının öneminden söz edildiği halde, toplumlarda sayıları gün geçtikçe artan şiddet olayları, halen ortadan kalkmayan ırkçı söylemler, yaşanan haksızlıklar ve eşitsizlikler, zenginleşen ülkeler yanında fakirleşen ülkelerin var olması demokrasinin temel ilkelerinin bireyler tarafından gerçek anlamda içselleştirilip yaşantı haline getirilip getirilmediğinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır.

Dewey'e (1916; akt:Perry, 2009) göre bilinçli bir biçimde paylaşılan bilgi ve deneyimlerin çeşitliliği, toplumsal birimlerle karşılıklı ilişkilerin zenginliği ve özgürlük düzeyi toplumsal yaşamın kalitesini belirlemektedir. Eğitim sisteminin bir yandan toplumu etkilediği diğer yandan da toplumdan etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, demokratik bir toplumdan söz edebilmek için eğitim sisteminin, demokratik yaşamı destekleyici işlev görmesi önemli rol oynamaktadır (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010). Özellikle çok kültürlü toplumlarda eğitim sisteminin demokratik ilkeler üzerine kurulması bireyler arası hoşgörü, farklı fikirlere saygı duyma, başkalarıyla yapıcı, saldırgan olmayan ilişkiler kurma yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Demokratik eğitim farklılıkların ortaya çıkarılmasını ve yaşatılmasını destekler (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010).

Eğitim kurumları, demokrasi bilincinin oluşmasında ve yerleşmesinde önemli bir role sahip olduğundan (Çarıkcı & Er, 2010; Çilenti, 1998) eğitimin amacı, demokrasinin temel ilkelerini — eşitlik, adalet ve özgürlük— okulda verilen yazılı ve yazılı olmayan eğitim aracılığıyla eğitimin tüm bileşenlerine, dolayısıyla da tüm topluma kazandırmak ve benimsetmektir. Bu bağlamda, aile ortamı ve okullar demokrasinin ortaya çıkarılıp sağlıklı bir biçimde yaşatılacağı alanlardır. Okullarda bireyler arası ilişkiler, karar alma süreci, sınıf içi ve dışı etkinlikler, öğretmen davranışları başta olmak üzere demokratik okul kültürünün gözlenebileceği pek çok durum vardır. Demokrasi eğitimi resmi olarak okullarda verildiğinden (Çarıkcı & Er, 2010), demokrasinin gelecek nesillere benimsetilmesinde eğitim kurumlarının rolü önemlidir (Doğan 2001). Öğrencilerin demokratik davranış geliştirebilmeleri hem okullardaki demokrasi uygulamalarından hem de ailedeki ve toplumdaki uygulamalardan etkilenmektedir (Çarıkcı & Er, 2010).

Hoşgörü ve adil bir toplum gerçekleştirmek, özgürlük, çoğulculuk, insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi demokratik değerleri benimseyen ve koruyan bireyler yetiştirmek, başkalarının haklarına saygılı, etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek, eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerindedir. Ancak ülkemizde insan hak ve özgürlüklerine saygılı, kendini ve çevresini geliştiren, demokratik tutum ve davranışlara sahip nitelikli bireyler yetiştirmede istenilen düzeye ulaşamamıştır (Kepenekçi, 2000). Bu nedenle bu hedeflere ulaşabilmek için başta eğitim kurumları olmak üzere, eğitim politikalarının, öğretmen yetiştirme sistemlerinin, öğretim programlarının ve anne baba tutumlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Demokratik eğitim, bireylerin eleştirel düşünme, ilgili olma ve soru sorma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (O'Brien, 2005). Demokrasi eğitimiyle bireylerin demokratik davranış biçimlerini öğrenmeleri ve yaşamları boyunca bu davranışları sürdürmeleri amaçlanmaktadır. Okullarda demokrasi kültürünü kazanmış olan bireylerin bu davranışlarını uygulamalı olarak gerçekleştirmelerini sağlamak için gerçek yaşamla eğitim programı arasında bağlantı kurmak gereklidir (Genç & Güner, 2012). Eğitim kurumlarında öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılan demokratik süreçlere benzeyen durumlar üzerinde düşünmelerine ve tartışmalarına olanak sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, velilerin, sivil toplum örgütlerinin, danışmanların, eğitim yöneticilerinin ve eğitim kurumlarındaki tüm çalışanların eğitimle ilgili karar alma süreçlerine aktif bir biçimde katılmaları da öğrencilerin demokrasi kavramının somutlaştırılmaları üzerinde etkili olmaktadır.

1.1. Demokratik Eğitim

Demokrasi, politik bir sistem olduğu kadar bireysel özgürlüklerin de temelidir ve bu özgürlükler, eğitim sistemi içinde gelişebilir (Morrison, 2008). Bu nedenle, demokratik eğitim, özgürlük temelli eğitimle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak, demokratik eğitimle ilgili üzerinde uzlaşmaya varılmış tek bir tanım yoktur. Apple ve Beane (2007) demokrasinin tanımı üzerinde henüz bir uzlaşmaya varılamamışken, okullarda demokrasinin taşıdığı anlam konusunda uzlaşmanın mümkün olmayacağını belirtmektedir. Bu nedenle, farklı disiplinler demokratik eğitimin farklı özellikleri üzerinde durmaktadır. Tıpkı demokrasinin uygulanış biçimlerinde olduğu gibi, demokratik eğitimin de birbirinden farklı uygulamaları bulunmaktadır. Demokratik eğitimin amaçları eğitimin nerede yapıldığına, eğitim alan bireylere ve kaynaklara erişime bağlı olarak değişmekle birlikte (Williams-Boyd, 2003) en genel anlamıyla demokratik eğitim, öğrenmenin kendisini demokratikleştirmektir (Gould, 2003).

Okullarda akademik başarının önemszenmesi ve teşvik edilmesi rekabeti, dolayısıyla da elemeyi ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle, okullarda demokratik ortam oluşturmak için akademik başarının ödüllendirilip, teşvik edilmesi yerine kültürel çeşitliliğin gelişmesine olanak verilmelidir. Zajda vd.'nin de (2008) belirttiği gibi demokrasi, toplumlarda çeşitliliğe değer verdiği zaman etkilidir. Demokratik eğitimde, bireyler ve gruplar arasındaki çeşitliliği kabul edilir; bireyler arasındaki iletişim, etkileşim ve ilişkiler bu çeşitlilik içindeki bütünleşmeyle güçlenir (Dewey, 1916; akt:Perry, 2009).

Demokratik eğitim yalnızca sınıfla, okulla ya da belli bir kurumla sınırlandırılmaz. Hatta okulun ve eğitim programının dışındaki durumlar ya da yaşantılar daha belirleyici olmaktadır. Okullarda yeni yeni hayata geçirilen okul meclisleri, öğrenci başkanlık seçimleri gibi uygulamalar gençlerin karar alma sürecine katılımını ve demokrasinin ilkelerini öğrenmesini çok az etkilemektedir. Biçer (2009), çalışmasında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin orta düzeyde kazandırıldığını belirtmektedir. Biesta, Lawy ve Kelly (2009), gençlerin demokrasi konusunda en az okulda öğrendikleri kadar ya da daha fazla bilgiyi ailelerinden, arkadaşlarından, boş zaman etkinliklerinden, kitle iletişim araçlarından, reklamlardan ve bireysel deneyimlerinden öğrendiklerini belirtmektedir.

Biesta (2011) demokrasi eksikliğiyle savaşmanın yollarından birinin de demokrasiyi daha çok uygulamak olduğunu belirtmektedir. Ona göre yetişkin eğitimi, vatandaşlık ve toplumun sesi konularında yapılan durum çalışmaları, öğrenmenin -özellikle toplu ve eylem temelli öğrenmelerin- demokratikleşmenin gerçek uygulama ve süreçlerindeki önemli rolünü ortaya çıkarmakta olup yetişkinleri demokrasi konusunda eğitmenin en iyi yolu demokratikleşmeyi gerçek uygulamalarda göstermektir.

Demokratik eğitimin ayrımcılık yapmama ve haklar, karar verme sürecine eşit katılım ve başarı için eşit teşvik etme gibi bileşenleri vardır (English, 2002). Demokratik eğitimde, demokratik felsefe ve eğitim arasında etkileşim kurulur, okullar demokratik süreçlerle yönetilir, verilen eğitim çoğulcudur ve insan haklarına saygıya dayalıdır, ilişkiler ve değerlendirmeler diyaloga dayalıdır ve bireylerin eleştirel düşünceleri teşvik edilir. Daha açık ifade edilecek olursa, demokratik okullarda gençler de dahil olmak üzere, eğitimle doğrudan ilgili olan tüm bireyler okuldaki karar verme süreçlerine katılma hakkına sahiptir, öğretmen ve öğrenciler ortak planlama yapar ve farklı görüşler desteklenir (Rainer & Guyton, 1999). Okul yönetiminde ve politikaların belirlenmesinde geniş katılım sağlanmaktadır. Doğası gereği pek çok farklılıkları barındıran okul toplumunda, ancak bu farklılıklar bir sorun olarak değil bir zenginlik olarak görülür ve ödüllendirildiğinde demokrasiden söz edilebilir. Ayrıca, eğitim olanaklarına erişim konusunda da bireyler arasında bir eşitlik olması demokratik eğitimin en önemli ilkelerinden biridir (Apple & Beane, 2007).

1.2. Demokratik Eğitimci

Neredeyse tüm eğitimcilerin farklı eğitim felsefeleri ve öğretim biçimleri vardır. Demokratik eğitimciyi tanımlamadan önce demokratik vatandaşın sahip olması gereken özelliklerden söz etmek daha uygun olacaktır. İskoçya’da Mükemmellik İçin Eğitim Programı 2004 adlı dokümanda bütün çocukların ve gençlerin “sorumlu vatandaşlık” özelliklerini kazanmaları öngörülmektedir. Programda sorumlu vatandaşlık şöyle betimlenmektedir: Demokratik bireyler, diğer bireylerle saygılıdır; sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yaşama katılmaya gönüllüdür; dünyaya karşı bir anlayış ve bilgi üretir; farklı inançları ve kültürleri anlar; bilinçli seçimler yapar ve bilinçli kararlar alır. Çevresel, bilimsel ve teknolojik meseleleri değerlendirir; karmaşık, tartışmalı konularda bilinçli ve ahlaklı bir bakış açısı geliştirir (SE, 2004). Buradan hareketle, demokratik eğitimcinin ilk önce demokratik vatandaş özelliklerini taşıması gerektiği anlaşılmaktadır. Okulların ve eğitimin demokratikleşmesi, eğitimcilerin belirgin çabalarıyla gerçekleşmektedir. Demokratik okullarda eğitimcinin rolü, demokrasiyi hayata geçirmek için gerekli düzenlemeler yapılması ve olanakların devreye sokulması için girişimde bulunmaktır (Apple & Beane, 2007).

Bazı eğitimciler geleneksel eğitim anlayışının etkisiyle tüm otoriteyi kendilerinde tutmayı, eğitim-öğretim ile ilgili tüm konuları kontrol etmeyi tercih ederken, bazıları da daha demokratik bir yaklaşımı benimser; yetki ve sorumlulukları öğrencileriyle paylaşır, karar alma sürecinde öğrencilerin görüşlerini de göz önünde bulundurur. Çoğulcu bakış açısına sahip olan eğitimciler, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde mesleki kararlar alır (Shechtman, 2002). Demokratik yaklaşım yalnızca sınıf yönetimini kolaylaştırmakla kalmayıp öğrencilerin öğrenmelerini de olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf içinde ve okulda yapılan her uygulama demokrasinin işleyişi hakkında ipuçları taşımaktadır. Eğitimcinin kullandığı öğretim yöntemleri, öğrencileri gruplandırma biçimi, öğrencilerle iletişimi, öğretmenin adalet ve eşitlik gibi konulardaki tutumlarını yansıtmaktadır. Oakes (2005), öğrencileri heterojen gruplara ayırmanın akademik ve başarıyı arttırmanın yanı sıra sosyal adalet ve eşit erişim sağlamada da önemli bir işlevi olduğunu belirtir.

Demokratik eğitimci, demokrasinin ilkelerinin farkında olan ve bu ilkeleri uygulamaya özen gösteren kişidir. Demokratik eğitimcinin rolü sadece okulla ya da sınıfla sınırlı değildir. Diğer bir deyişle, ‘demokratik eğitimciler sadece okuldaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın değil, aynı zamanda bunları yaratan koşulları değiştirmenin arayışındadır’ (Apple & Beane, 2007, s. 42).

Demokratik eğitimcinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir; bireyler arası farklılıkları kabul eden ve toplumun vazgeçilmez bir ögesi olarak gören, tüm bireylere adil ve eşit davranan, bireyler arası işbirliğini sağlayan, hoşgörülü, sorumlulukları paylaşan, öğrencileri karar alma sürecine dahil eden, çoğunluğun kararlarına saygı duyulurken azınlığın haklarının da korunmasının gerekliliğini vurgulayan, sınıfta saygı ortamı yaratan eğitimcidir.

1.3. Yükseköğrenim ve Demokrasi

Eğitim düzeyi ile demokrasi arasında bir ilişki olduğu (Lipset, 1994), yükseköğrenimin daha demokratik bir siyasete yol açtığı hipotezi pek çok araştırma ile desteklenmektedir (Barro, 1999; Glaeser, LaPorta, Lopez-de-Silanes & Shleifer, 2004; Papaioannou & Siourounis, 2008). Eğitim, vatandaşlık kültürünün ve demokratik siyasete katılımın önemli bir belirleyicisidir (Almond & Verba, 1989).

Yükseköğrenimin demokratik vatandaşlık üzerindeki etkilerini konu alan çok az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmaların çoğunda örgün eğitimin süresi arttıkça demokratik vatandaşlığa olumlu katkılarının da arttığı kabul edilmektedir. Yükseköğrenimin demokratik toplum oluşturulmasında ve sürdürülmesinde rolü olduğu düşüncesi yeni olmamakla birlikte, günümüzde araştırmacılar, üniversitelerin demokratikleşme sürecine ve demokratik yaşamın kalitesinin arttırılmasına katkılarının toplumdaki herhangi bir kurumun ya da iş kolunun katkılarından daha fazla olup olmadığını araştırmaktadır (Biesta, 2011). Yükseköğrenimin demokrasiye katkıları ilk olarak aydınların, bilgili ve eleştirel düşünen vatandaşların eğitimi düşüncesinde yer almıştır. Günümüzde de yükseköğrenimin demokrasiye katkıları tartışılmaktadır. Bu tartışmaların odak noktasını eğitim

programlarının ve öğretim uygulamalarının, öğrencilerin sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması oluşturmaktadır (Rowland, 2003).

Mattes ve Mughogho (2010), hem eğitimin demokratik vatandaşlık üzerindeki etkilerini hem de yükseköğrenimin ayırt edici etkilerini geniş bir yelpazede incelenmişlerdir. Mattes ve Mughogho'ya (2010) göre, üniversiteler ve yüksekokullar demokratik vatandaşlık için gereken (örn: katılımcılık, temel demokratik değerler v.b.) eleştirel becerilerin gelişimi için fırsatlar sunmaktadır. Bazı araştırmacılar, eğitim kurumlarının özellikle üniversitelerin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesi üzerinde dururken, bazıları da yükseköğrenimin kendisinin dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır (Biesta, 2011). Delantly (2003) üniversitelerin yalnızca seçkinlerin ya da uzmanların sesinin duyurulduğu değil, halkın söyleminin yer aldığı bir mekan olması gerektiğini savunmuştur. Böylece üniversiteler, sosyal değişime cevap veren değil önyak olan kamusal alanların temsilcisi olacaktır. Çelik (2002) de okulların sadece kültür üretmekle kalmayıp kültürü aktaran örgütler olduğunu savunmaktadır.

Özellikle uluslararası öğrenci kabul eden üniversitelerin artması ve öğrenci değişim programlarının yaygınlaşmasıyla birlikte yükseköğrenimde farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve etnik gruplardan, farklı dil, din, cinsiyet ve yaşlardan bireyler bir araya gelmeye başlamıştır. Bu durum bireyler arası hoşgörü, inanç farklılıklarına saygı, ayrımcılığa karşı olumsuz tutum geliştirme, işbirlikçi çalışma, kendini özgürce ifade etme gibi demokrasi ilkelerinin yaşamın bir parçası haline getirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bireylerin demokratik yaşam biçimini benimsemeleri için ilk olarak demokrasi kavramının ve bunun eğitime yansımalarının farkına varmaları gerekmektedir.

Eleştirel öğrenme, etnik tartışma ve yurttaş katılımı için önemli kamusal alanlar olan üniversitelerde demokrasinin ilkelerinin ne kadar farkında olunduğunun ve bu ilkelerinin benimsenip benimsenmediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bakımdan üniversite öğrencilerinin eğitim sisteminden çıkmadan önce demokrasi konusunda nasıl bir kavramsal algı oluşturduklarının belirlenmesi, o toplumda demokratik yaşam biçiminin gelişiminin tahmin edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramların üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada, bu genel amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencileri demokratik eğitimci kavramını nasıl algılamaktadır?
2. Üniversite öğrencileri demokratik sınıf kavramını nasıl algılamaktadır?
3. Üniversite öğrencileri demokratik okul kavramını nasıl algılamaktadır?
4. Üniversite öğrencilerine göre demokratik okul kavramının altında yatan temel ilkeler nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşamlarında karşılarına çıkan demokrasi, demokratik okul, demokratik sınıf ve demokratik eğitimci gibi kavramlar hakkındaki algılarının derinlemesine incelenmesi ve görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada belli bir olguya (demokrasi olgusuna) ilişkin bireysel algıların veya bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

2.2. Örneklem

Nitel araştırmalar doğası gereği esnek olduğundan, bu çalışmada birden fazla örnekleme yöntemi aynı anda kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme ve doğrulayıcı

durum örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmaya Çankırı Karatekin Üniversitesi'nin Sağlık Yüksek Okulu'nda öğrenim gören Hemşirelik birinci sınıf öğrencileri ile başlanmış, daha sonra bu öğrencilerden elde edilen verilerin zenginleştirilmesi ve verilerin ne derecede geçerli ve tutarlı olduğunun belirlenmesi amacıyla Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin de görüşleri alınmıştır.

Araştırmada toplam 75 lisans öğrencisine ulaşılmış, anketlerden üç tanesi araştırmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların 45'i kadın ve 30'u erkektir, yaşları 18 ile 23 aralığındadır ve yaş ortalaması 20'dir. Öğrencilerin 29'u Hemşirelik Bölümünde, 43'ü de Felsefe Bölümünde öğrenim görmektedir. Araştırma verileri 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak demokratik sınıf ortamının nasıl olması gerektiği konusunda görüşlerini paylaşmalarına ve tartışmalarına olanak veren odak grup görüşmeleri (Powell, Single & Lloyd, 1996) ve açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmelerinin seçilmesinin nedeni bu yöntemin hem tarama modellerinden daha fazla bilgi elde edilmesine olanak sağlaması hem de katılımcıların yeni düşüncelerini çabuk ve gerçekçi bir biçimde ortaya çıkarmasıdır (Krueger & Casey, 2000). Bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında odak görüşmeler daha az zaman gerektirir, görüşmecinin görüşlerine daha az vurgularken, katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarır. Bu tür görüşmelerde elde edilen detaylı nitel veriler araştırmacının konuyu derinlemesine incelemesine yardımcı olur. Ayrıca, bu tür görüşmeler katılımcıların ön hazırlık yapmadan ve fazla emek harcamadan araştırmaya katkıda bulunmalarına olanak verir (Bader & Rossi, 2002). Odak görüşmelerin en önemli yararlarından biri de katılımcılar arasındaki görüş alışverişinin bireylerin düşüncelerinin derinlemesine yansıtılmasını teşvik etmesidir (Gray, Williamson, Karp & Dalphin, 2007). Lindlof ve Taylor (2011) odak görüşmelerde her bir bireyin konuşmaları arasında bağlantı kurulmasını, konuşmacıların birbiri üzerinde yayılan ve süren etkisini "bir çeşit zincirleme ya da dalga etkisi" olarak adlandırmaktadır. Grup etkisiyle ortaya çıkan bu yansıtımlar bireysel görüşmelerde gizli kalan önemli noktaların ortaya çıkarılmasını sağlar (Tracy, 2013).

Odak görüşmelerinde az sayıda genel ve açık uçlu soru sorularak bütün katılımcıların görüş ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2008). Görüşmelerde olabildiğince fazla bilgi edinebilmek için gönüllü ve benzer deneyimlere sahip olan katılımcıların seçilmesine özen gösterilmiştir. 8-10 katılımcıdan oluşan iki odak grup görüşmesi yapılarak, katılımcıların etkileşim içinde konuyu tartışmaları, birbirlerinin cevaplarını dinleyerek verilen cevaplara eklemeler yapmaları ya da eleştiri getirmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların uzlaşmaya varmalarını sağlamak gibi bir çaba gösterilmemiş, yalnızca birbirlerinin görüşlerini dinleyerek kendi görüşlerini etki altında kalmadan ifade etmeleri beklenmiştir. Odak grup görüşmeler ideal süre 90 dakika olduğundan (Tracy, 2013) bu süre aşılmamaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler açık uçlu anket sorularının yazılmasına da yardımcı olmuştur. Anket soruları, odak grup görüşmelerinde katılan öğrenciler de dahil olmak üzere 75 öğrenciye uygulanmış, 72 anket analizlere dahil edilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Veri çözümleme sürecinde ilk olarak ses kayıt cihazı ile kaydedilen odak grup görüşmeleri metin haline getirilmiş ve anketlerden elde edilen ham verilerle birlikte içerik analizine tabii tutulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu süreçte ilk olarak odak görüşmelerden ve anketlerden elde edilen metinler araştırmacı ve bir meslektaş tarafından birkaç kez okunmuştur. Tekrar okumaları sırasında ifadelerin benzerliğine göre veriler gruplandırılmış ve temalar belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde

toplanan verilerin özgün formuna sadık kalınarak, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmasının yanı sıra belirlenen temalar ışığında veriler arası ilişkiler belirlenmiş ve kodlamalar yapılmıştır (Wolcott, 1994).

2.5. Geçerlik, Güvenilirlik ve Etik

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin geçerliği katılımcıların samimi görüşlerine bağlı olduğundan (Gray vd. 2007), gönüllü bireylerin çalışmada yer almasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, diledikleri zaman herhangi bir tazminat olmadan araştırmadan çekilebilecekleri, araştırmadan elde edilen bilgilerin yalnızca araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçla kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sırasında katılımcıların gerçek bilgileri gizli tutularak her katılımcının bölümünü gösteren büyük harf (Felsefe= F, Hemşirelik= H) ile cinsiyetini küçük harf (Kadın=k, Erkek=e) ve bir sayı (#) kullanılmıştır (Örn: Fk#12, He#8 vb.). Katılımcıların cümlelerinden alıntılar yapılırken, katılımcının araştırmaya katkısı olmayan cümleleri kısaltılmış, kısaltmalar “(…)” şeklinde gösterilmiştir.

Verilerin güvenilirliğinin sağlanması için katılımcılar, veri toplama süreci ve analizler ayrıntılı olarak betimlenmiştir (Bochner, 2000). Ayrıca, araştırmada birden fazla veri toplama ve örnekleme tekniği kullanılarak veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmada farklı sınıflardan, bölümlerden, yaş gruplarından ve cinsiyetten öğrencilerin bakış açılarına yer verilerek, bu gruplar arasındaki görüş farklılıklarının araştırma sonuçlarına nasıl yansıdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Tracy, 2010). Diğer taraftan, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için aynı verileri kodlayan araştırmacıların uzlaşma yüzdesi, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ile 0.87 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” kavramlarını nasıl algılandıklarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmanın bulguları araştırma sorularına göre sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

3.1. Öğrencilerin Demokratik Eğitimcinin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun demokratik eğitimcinin davranışlarını akademik başarı ve derse katılımı ilişkilendirdikleri göze çarpmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demokratik eğitimci/öğretmen denilince akıllarına ne geldiği sorusuna verdikleri cevapların frekansları gösterilmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, katılımcılara göre demokratik bir eğitimcinin en belirgin özellikleri “eşitlik, tarafsızlık, farklı görüşlere saygı ve ayrımcılık yapmama, adil olma”dır.

Tablo 1: Demokratik Eğitimcinin Özelliklerine İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Eğitimcinin Davranışlarını Niteleyen Kavramlar</i>	<i>f</i>
Eşitlik	41
Ayrımcılık yapmama	32
Farklı görüşlere saygı	28
Adil	10
Hoşgörülü	8
Nesnel	8
Tarafsız	3
Önyargısız	2
Eleştiriye açık	2
Çağdaş	1

Ancak, katılımcıların eşitlik algısının, demokrasinin temel ilkelerinde tanımlanan eşitlik anlayışından biraz farklı olduğu dikkat çekmektedir. Daha açık belirtmek gerekirse, katılımcıların çoğu demokrasinin din, dil, cinsiyet, etnik köken ayrımı gözetmeden herkese eşit davranmaya dayanan eşitlik ilkesinin demokratik eğitimcilerdeki yansımalarının sadece “öğrencilere ayrımcılık yapmadan söz hakkı tanınması ve not verirken adil olması” biçiminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar görüşmelerde “ayrımcılık” kavramını cinsiyete, akademik başarıya, sosyo ekonomik durumlarına göre öğrencilere farklı davranılması anlamında kullanılmaktadır. Aşağıdaki alıntılar öğrencilerin bu görüşlerini örneklemektedir:

“Notu düşük ya da yüksek fark etmeden tüm öğrencilere aynı şekilde davranan öğretmen.” (Hk#6).

“Her öğrenciye eşit davranan bir öğretmen. Düşük (not) alanla ilgilenmeyip yüksek (not) alanla ilgilenen bir öğretmen demokratik değildir.” (Hk#7).

“Kız-erkek, tembel-çalışkan ayrımı yapmadan tüm öğrencilere eşit davranan biri.” (Hk#28).

“Konu paylaşımı yaparken (...) sınav kağıtlarını değerlendirirken, öğrenciler arasında cinsiyet, derslerdeki başarı durumu, belli bir dini veya siyasi gruba yönelik fikirleri barındıranlara karşı ayırım gözetmeyen, (...) ikili ilişkilerini göz önünde bulundurmeyen (...) öğretmen demokratiktir. Her koşulda tarafsızlığını koruyabilmeli, kendi düşüncelerini dayatmak yerine tartışma ortamı sağlayarak fikir alternatiflerini ortaya koyabilmelidir.” (Fe#33).

Araştırma bulgularında katılımcıların çoğu eğitimcinin sınıf içi rolleri üzerinden görüş bildirmekle beraber, bazı katılımcılar eğitimcinin rolünün sadece sınıf içi davranışlarla sınırlı olmaması gerektiğini savunmuşlardır. Bir felsefe öğrencisi bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Tüm öğrencilere gerek derste gerekse sosyal hayatta aynı şartlarda eşit davranıp, öğrenciler arasındaki farklılığı, ayrımcılığı hissettirmeyen, çok yönlü bir öğretmen bana göre demokratiktir.” (Fk#32).

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar bireysel farklılıklara değer veren, eleştiriye açık, farklı görüşleri hoşgörüle karşılayan bir eğitimci tanımı yapmaktadırlar. Bu konuda bir felsefe öğrencisinin aşağıdaki sözleri dikkate değerdir:

“Demokratik öğretmen farklılıkların farkındadır (...) öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz, kızmaz (...) öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaz ve öğrenciler arasında eşitliği sağlar. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmesini ve sınıfta herkesin kendisini ifade etmesini sağlar (...). her şeyden önce adil olmalıdır (...)” (Fe#34).

3.2. Öğrencilerin Demokratik Sınıf Ortamı ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar demokratik sınıf ortamını bireylerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende ve özgür hissetmelerine olanak veren, siyasi ve etnik gruplaşmaların olmadığı, farklı görüşlere saygı duyulduğu bir yer olarak betimlemektedirler. Katılımcıların çoğu hak ve özgürlüklerine vurgu yaparken bu hak ve özgürlüklerin tamamlayıcısı olan sorumluluklardan ve aktif katılımdan yalnızca birer katılımcı söz etmiştir. Tablo 2’de katılımcıların demokratik sınıf ortamı nasıl olmalıdır sorusuna verdikleri cevaplarının frekansları gösterilmektedir:

Tablo 2 : Demokratik Sınıf Ortamının Özelliklerine İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Sınıf Ortamını Davranışlarını Niteleyen Kavram/ Sıfat/Tanım</i>	<i>f</i>
İfade özgürlüğü	44
Eşitlik	35
Ayrımcılık olmaması	28
Karar alma sürecine katılım	17
Saygı	11
Hoşgörü	10
Çoğunluk ilkesi	7
Barışçıl çözümler	2
Tartışma	2
Fırsat eşitliği	2
Aktif katılım	1
Hak ve sorumluluklar	1

Hemşirelik bölümünde okuyanlar sınıf içi demokratik ortamla ilgili olarak en çok karar alma sürecine katılımın önemini vurgularken, felsefe bölümü öğrencileri, ifade özgürlüğü, hoşgörü, saygı, ayrımcılık yapılmaması ve eşitlik konuları üzerinde durmaktadır. İzleyen satırlardaki alıntılar bu durumla ilgili örneklerden bazılarıdır:

“Sınıfla ilgili bir karar verileceği zaman sınıftaki herkesin görüşü alınmalıdır. Çoğunluğun fikrine uyulmalıdır.” (Hk#20).

“Sınıfın demokratik olması demek herhangi bir konuda verilecek olan kararın bir kişi tarafından değil, tüm sınıf üyelerinin ortaklaşa vermesiyle sınıf demokratik olur.” (Hk#18).

“Her türlü düşünceye, farklı anlayışlara (karşı) hoşgörülü olan sınıf demokratiktir.” (Fe#52).

“Karşıt görüşlerin, hoşgörü, saygı ve rasyonel tutumlarla tartışılabilmesi.” (Fe#54).

“Sınıfın demokratik olması bireylerin önünde duvar olmaması demektir. İsteyen istediği fikri kendince ama saygılı bir dille, çekinmeden ifade edebilmeli. Kimse seçimleri için suçlu tutulmamalı ve görünüşe aldanılmamalı.” (Fk#57).

Katılımcılardan bazıları sınıfta demokratik bir ortam olmadığını, sınıf içindeki tartışmalar sırasında topluluktan dışlanma korkusu nedeniyle sınıftaki diğer bireylerin ve dersin sorumlusunun çoğunluğunun kabul ettiği görüşlere uygun olmayan görüşlerini paylaşırken temkinli davrandıklarını, bazı görüşlerini kendini kısıtlayarak belirttiklerini bazı fikirlerini ise söylemekten vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir. İzleyen satırlar katılımcıların bu endişelerini yansıtmaktadır:

“(Demokratik sınıfta) öğrenciler arkadaşlarıyla alay etmemeli, onlara iyi davranmalı. (...) ben hep bu korkuyla sınıfta konuşamadım. İçimdeki korkuyu hala atamıyorum. Söyleyemediklerim (...) hep sınıf ortamından kaynaklanmaktadır.” (Fk#58).

“(Demokratik sınıf) acaba düşüncemi söylediğimde hoca bana (kafayı) takar mı? Bu düşüncelerim notlarıma yansır mı? gibi soruları barındırmamalıdır. Ben (...) 3. sınıftayım fakat derslerde düşüncelerimi söyleyemiyorum. Sırf hocanın fikrine ters düşmemek için düşüncelerimi söyleyemiyorum (...).” (Fk#59).

“(...) biri düşüncesini söylediği zaman diğerinin saygıyla karşılaması gerekiyor. Mesela bizim sınıfta öyle bir ortam yok (...). Geçen gün derste kendi düşüncesini söyleyen bir kız öğrenciyi erkek öğrenci ‘sen ne bilirsin...’ dedi ve hoca müdahale etmedi. (...) Şimdi gel de bu sınıfta düşünceni söyle.” (Fk#64).

3.3. Öğrencilerin Demokratik Okul ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar demokratik okulu tanımlarken okulun düşünce özgürlüğüne yer veren, laiklik, hoşgörü, eşitlik, güven, barış ve saygı temeline dayalı olması gerektiğinden söz etmişlerdir. Okulda alınan kararlarda söz haklarının olması gerektiğini savunmuşlardır. Tablo 3'te katılımcıların cevaplarının frekansları gösterilmektedir:

Tablo 3: Demokratik Okulun Özelliklerine İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Okulu Niteleyen Kavram/ Sıfat/Tanım</i>	<i>f</i>
Eşitlik	25
Hoşgörü	22
Seçim/ oylama	7
Kurallar	4
Demokratik yönetim	2
Ast üst ilişkileri	2
Tutarlılık	2
Laik	2

Katılımcıların pek çoğu okulda özellikle sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı açısından bireyler arasında ayrımcılık yapılmaması gereği üzerinde durmuşlar, demokratik okul düşüncesinin kendi okullarında yerleşmediğinden söz etmişlerdir.

“(...) her öğrenciye aynı şekilde davranılması gerektiğine inanıyorum. Yani zengine ayrı, fakir öğrenciye ayrı davranmak hiçbir şekilde demokratik değildir.” (Fe#63).

“Okulun demokratik olması (...) çalışkan-tembel, zengin aile çocuğu veya fakir aile çocuğu diye ayırmamasıdır (...)” (Fk#64).

Katılımcılardan yalnızca bir tanesi sivil toplum örgütlerinin bulunmasının gerekliliğine vurgu yapmış ve düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir okula girdiğimizde o okulun her çeşit farklı yayına, farklı görüşe sahip sivil toplum örgütlerine v.s. yer vermesi, insanların kılık-kıyafeti o okulun demokratik olup olmadığı hakkında bilgi verebilir.” (Fk#62).

Okulda alınan kararlarda söz sahibi olmak ve okulda verilen eğitimin niteliği ve gerçek yaşama etkileri konusunda çok az sayıda katılımcı görüş bildirmiştir.

“(...) okulda uygulanacak bir şey (okul başkanı seçimi gibi) öğrenciler danışılarak yapılıyorsa bu okul demokratiktir. Kantinde yapılacak değişiklik için öğrencinin fikri alınıyorsa demokratiktir.” (Hk#26)

“Çok yönlü bir eğitim anlayışıyla, öğrencilere gerek özel gerekse sosyal hayatlarında duyarlı, bilinçli, özgürce fakat diğer bireylere saygılı bireyler yetiştirmeyi ve en önemlisi öğrencilerin duygu ve düşüncelerine saygı gösterecek eğitim veren okullar bana göre demokratiktir.” (Fk#32).

3.4. Öğrencilerin Demokratik Okul Düşüncesinin Altında Yatan Temel İlkeler ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar demokratik okul düşüncesinin altında yatan temel ilkelerle ilgili soruda en önemli ilkelerin “düşünce özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, adalet ve saygı” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 4’te katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların frekansları verilmiştir:

Tablo 4: Demokratik Okul Düşüncesinin Altında Yatan Temel İlkelere İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Okul Düşüncesinin İlkelerini Niteleyen Kavram/ Sıfat/Tanım</i>	<i>f</i>
Düşünce özgürlüğü	23
Eşitlik	18
Hoşgörü	14
Adalet	13
Saygı	12
Çoğunluk	5
Şeffaflık	4
Laiklik	2
Barış	2
Huzur	2
Güven	1
Halkçılık	1
Rahatlık	1

Katılımcılar okulun tüm düşüncelere saygı duymasının ve tüm bireylere adil biçimde davranmasının öneminden söz etmektedirler. Ayrıca katılımcılar bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlüklerin korunmasını temel değer olarak ifade etmektedirler.

“Demokratik okul düşüncesinin altında yer alan ilkeler; adalet, eşitlik, özgür düşünce, rahat fikir beyanı.” (Fe#34).

“(…) eşitliği ilke edinen okul tipidir bence (…) öğrenciler yaklaşımı eşit kılmaktır amaç. Çünkü eğitim her öğrencinin hakkıdır ve bu hak kimsenin elinden alınmamalıdır.” (Fk#38).

“(…) bence tüm öğrencilerin eşit olarak görülmesidir (…). Öğrencilerin adaletli bir okulda eğitim görmesidir. (He#44).

“(…)özgür, laik, eşitlikçi bir yaşam sürmektir. İnsanlar arasında ayırım yapmadan, düşüncelere saygı duyularak, din ile siyaseti, eğitimi v.s. birbirine karıştırmadan bir eğitim sistemine sahip olmalıyız.” (Fk#59).

Katılımcılar öğrenim gördükleri kurumda yalnızca belli ve dar bir demokrasi anlayışının yer aldığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar okullarındaki ortamın demokratik olduğunu düşünürken bazıları demokratik okulların imkansızlığını, okulda ayrımcılık yapıldığını dile getirmişlerdir. Alıntılar incelendiğinde öğrencilerin farklı bakış açıları daha iyi anlaşılacaktır:

“Bizim okulda dikkatimi çeken olay, bir sosyal etkinlik olduğunda katılan, daha doğrusu seçilen öğrenciler! Hangi ölçütlere göre seçiliyor? Diğerlerinin hiç haberi bile olmazken! Saçma bulduğum bir konudur bu.” (Hk#7).

“Demokratik okul kulağa hoş geliyor. Ben bu konuda bir sıkıntı görmüyorum. En azından bizim üniversite bünyesinde oldukça güzel adımlar var bu konuda. Rektörümüz bizlerle birebir görüşüyor. Hocalarımız da aynı şekilde. Öğrenciler arasında eşitlik yine

apaçık ortada (...) Şartlar aynı, kişiye göre muamele görmedim daha (...). Bence demokratik okul tam da bizimkisi gibi olmalıdır.” (Hk#29).

“Bizim üniversitemiz de tamamen taraflı, kısmen demokratik (...) sınav sonuçlarından ve ikili ilişkilerde taraflı olduğu gayet açıktır.(Fe#33).

“Bizim üniversitemizde de maalesef demokratik, eşitlikçi bir yaklaşımda bulunmayan hocalarımız da mevcut. Benim rahatsız olduğum hocaların birkaç öğrenciyi baz alıp diğerlerini önemsememesidir.” (Fk#53).

“(…) siyasi iktidarın kendi ideolojisini dikte ettirmeye çalıştığı bir eğitim sisteminde ne kadar demokrat olunabilir?” (Fe#61).

Katılımcılardan bazıları ise demokrasiye ve demokratik okula olan inancını yitirdiğini çarpıcı bir biçimde dile getirmiş, ne demokratik okulun ve ne de demokratik öğretmenin var olacağına inanmaktadır:

“Demokrasi, öğretmen, okul, hastane, doktor, market, kasap olarak ayrı ayrı nitelendirildiği sürece demokrasi olmaktan çıkıyor. Demokratik öğretmen dendiğinde bu yüzden akla bir şey gelmiyor. Günümüzde bırakın demokrasiyi, akıl yıkamalar, paralar, oyunlarla yönetilen bir ülkede demokratik öğretmen de aramıyoruz demokratik okul da.” (He#11).

“Ne günümüz Türkiye’inde ne de Türk okullarında demokrasiden bahsetmek şu an için imkansız bence.” (Hk#28).

“(…) okulları kendi fikirlerine sahip olanlara karşı, diğerleri ise kendi gruplarına karşı tolerans göstermekte, en azından ayrımcılık yapmaktadır. Türkiye’de doğal olarak demokratik okul bulunmamaktadır. Varsa da ben haberdar değilim.” (Fe#33).

“Demokratik okul olduğunu düşünmüyorum. Önceliği olan öğrenciler var (...) bu hiç de adil değil (...) öğrenci her zaman kendini ifade edemiyor.” (Fk#36).

“(…) kesinlikle okuduğum okulda demokratik bir ortam söz konusu değildir.” (Fk#43).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramları nasıl algılandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin demokrasinin ilkelerinin eğitimdeki yansımalarını dar bir çerçeveden ele aldıklarını, demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunun farkına varmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin demokratik eğitimci denildiğinde, eğitimcinin sadece sınıf ve okul içi davranışlarına odaklandıkları, eğitimcinin yaşadıkları toplumdaki ve dünyadaki sorunlar karşısındaki tutumları konusunda hiçbir görüş belirtmedikleri görülmüştür. Öğrenciler, demokratik eğitimcinin sınıfta öğrencileri onaylama ve değerlendirme biçiminin adil olması gerektiğini, yeteneğe bağlı olarak değişmemesi gerektiğini düşünmektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde eğitimcinin rolünün yalnız sınıfla ve okulla sınırlı olmadığı savunulmaktadır. Apple ve Beane’e (2007) göre de demokratik eğitimcilerin hem okuldaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın hem de bu eşitsizliklere neden olan koşulları değiştirmenin yollarını araması beklenmektedir.

Demokratik sınıf ortamı konusunda da üniversite öğrencileri sıklıkla sınıf içinde gruplaşmaların olmadığı, farklı görüşlere saygı duyulan, öğrencilere cinsiyet, din, siyasi görüş farkı gözetmeden eşit davranılan bir ortamı betimlemektedirler. Yılman (2006) da eğitimin amacının, bireyler arasındaki farklılıkları beslemek ve çeşitlilik içinde bütünlüğü ve ahengi yaratmak olduğunu savunur. Katılımcıların çoğu kararlara katılma ve özgür seçimler olması gerektiğini vurgulamıştır. Zajda vd. (2008)'da sınıf içinde alınan kararlarda öğrencilerin söz hakkı olmasının öneminden söz etmekte ve öğrencilere kendi öğrenme biçimlerini seçme özgürlüğü verilmediğinde ve kurallar konulduğunda onların ezilen bireyler haline getirileceğini belirtmektedir.

Doğrudan ayrımcılık Çelenk (2010) tarafından bir kişi, grup ya da toplum kesiminin inanç, dil, din ya da etnik köken gibi farklılıkları sebebiyle, açık bir şekilde eşit olmayan bir muamele görmesi olarak açıklanmaktadır. Katılımcıların bazıları sınıf ortamında bazı öğrencilerin hiç çekinmeden konuşabilirken başka bir kesimin suskun kaldığını, eğitimcilerin akademik başarısı ve ekonomik koşulları yüksek olan öğrencileri daha dikkatli dinlediklerini; doğrudan ayrımcılık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazınla da benzerlik göstermektedir. Kepenekçi ve Nayır'ın (2014) çalışmasında öğretmenler, öğrenciler arasında bazen öğrencinin akademik başarısı, ailesinin gelir düzeyi, dış görünüm ve yetenekleri nedeniyle ayrımcılık yapıldığını düşünmektedir.

Ayrıca, öğrenciler, diğerleri tarafından dışlanma korkuları nedeniyle düşüncelerini gizlediklerini, çoğunluğun yanında yer almaları ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu davranışı, Elisabeth Noelle-Neumann (1974) tarafından ortaya atılan suskunluk kuramı ile açıklanabilir. Bu kurama göre, birey toplumun baskısından uzaklaşmak için, toplumla ve diğer bireylerle bütünleşmek ihtiyacı hisseder ve diğerlerine benzer şekilde davranmaya çalışır (Işık, 2002). Yani bireyin savunduğu fikirler, mensubu olduğu toplumun (okulda sınıfın) 'genel-geçer' kabul ettiği görüşlere uygun değilse, bu birey toplumdan dışlanma korkusu nedeniyle konuşurken kendini kısıtlar veya fikrini söylemekten vazgeçer (Nouille-Neuman, 1974).

Benzer şekilde, üniversite öğrencileri demokratik okul konusuna dar bir çerçeveden yaklaşmışlardır. Yani okulda yer alan yöneticilerin ve eğitimcilerin kendilerine karşı davranışlarının nasıl olması gerektiğini betimlemekle yetinmişlerdir. Öğrencilere göre üniversitedeki yöneticiler ve eğitimciler tüm düşüncelere saygı duymalı ve tüm bireylere adil biçimde davranmalıdır. Katılımcılar üniversitelerin toplumdaki demokratik yaşam biçimi üzerindeki nasıl etki etmesi gerektiği konusunda görüş bildirmemişlerdir. Diğer yandan, katılımcıların bazılarının demokratik okul ortamı konusunda ise bazı endişeleri olduğu gözlenmiştir. Biesta vd. (2009) gençlerin demokrasi konusunda ailelerinden, arkadaşlarından, kitle iletişim araçlarından, reklamlardan ve bireysel deneyimlerinden edindikleri bilgilerin okulda öğrendiklerinden daha fazla olduğunu belirtmektedir. Üniversite öğrencileri tarafından demokratik okul düşüncesine karşı geliştirilen bu olumsuz bakış açısının sebebi önceden deneyimledikleri olumsuz yaşam örnekleri ile açıklanabilir.

Çalışmaya katılan öğrenciler demokratik eğitimin altında yatan temel ilkeler konusunda ise en sık düşünce özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, adalet, saygı, laiklik gibi kavramlardan söz etmektedir. Alan yazın da bu bulguyu desteklemektedir. Şişman (2006) çalışmasında adalet, eşitlik, özgürlük, katılım, tercih yapma gibi kavramların demokraside yer alan temel haklar olduğunu, Perry (2009) ise demokratik eğitimin, demokrasinin eşitlik, çeşitlilik, katılım, tercih ve uyum gibi temel kavramları içerdiğini belirtmektedir. Demokrasi, politik, sosyal ve ekonomik hakların temel haklar olarak varlığını en baştan kabul eder (Zajda vd. 2006). Ancak okullarda öğrencilerin bu haklarının genellikle korunmadığı belirtilmektedir. Bu araştırmada da üniversite öğrencileri okuldaki önemli kararların alınması sürecine tam olarak katılmadıklarını belirtmektedirler. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin demokratik eğitimin özgürlük temelli eğitimle bağlantısının farkında olmadıkları, karar alma sürecine katılımlarının kendilerine sunulan kararları oy çokluğuyla kabul etmeleri şeklinde olmaktadır. Graebner (1988) bu durumu otoritelerin önceden belirledikleri kararların "tasarlanmış kabulü" için bireyleri karar alma sürecine katılmaya davet etmek olarak tanımlar. Öğrencilerin alınan kararların herkese duyurulması ve bu kararların herkese eşit biçimde uygulanması konusunda da görüş bildirmemelerinin sebebi de yine geçmiş yaşantılarıyla açıklanabilir. Öğrenciler görüşmelerde şimdiye kadar aldıkları eğitim boyunca hiçbir zaman kendilerine özgürlük verilmediğini, öğretmenlerin anlattıklarından başka düşüncelere sahip

olduklarında not kaygısı ya da öğretmenle ters düşmeme kaygıları nedeniyle düşüncelerini gizlediklerini belirtmişlerdir.

Demokratik eğitim konusu halen tartışılmakla birlikte, demokratik eğitimin en belirgin rolünün öğrenmeyi demokratikleştirmek (Gould, 2003) olduğunun eğitimin tüm bileşenleri tarafından bilinmesi toplumun değişimi için atılacak ilk adımdır. Demokratik eğitim ortamının oluşturulması için öncelikle bireylerin haklarını bilmesi ve savunması gereklidir (Yeşil, 2003).

Üniversite öğrencilerinin okul örgütünün, diğer bireylerin ve dolayısıyla toplumun gelişimine ve gelişimine yardımcı olabilecek biçimde davranma becerileri geliştirebilmeleri ve demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunun farkına varmaları için uygun eğitim öğretim olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yalnızca haklarının değil sorumluluklarının da farkına varmaları için çaba harcanmalıdır. Öğrenciler, kendi eğitimlerinin sorumluluğunu almaya teşvik edilmeli ve karar verirken özgür iradelerini kullanmaları özendirilmelidir.

Öğrencilerin demokrasiyle ilgili önemli kavramlardan adalet kavramını içselleştirmeleri sınıf etkinlikleri ve öğretmen tutumları yoluyla gerçekleşmektedir (Aydın & Karaman-Kepenekçi, 2008). Bu nedenle, öğrencilerde temel değerlerini geliştirmek ve onların aktif ve verimli vatandaşlar olmasını sağlamak için öğretmenler, öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duymalı ve sınıf içinde adaleti sağlamalıdır (Clarke & Drudy, 2006; Lugg & Shoho, 2006).

Demokratik eğitimin var olabilmesi ve sürdürülebilmesi için eğitim-öğretim kurumlarında düşünce özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, adalet, saygı, laiklik, çeşitlilik, katılım, kararlara katılım ve farklılıklara saygı gibi demokrasinin temel ilkelerinin, başta eğitimciler olmak üzere tüm eğitim bileşenleri tarafından benimsenmesi gereklidir. Benimsenen bu ilkelerin yalnızca örgün eğitim-öğretim kurumlarıyla sınırlı kalmamasına özen gösterilmeli; özellikle insanların toplu olarak bir arada bulunduğu tiyatro, seminer, sinema, sergi ve konser salonları, spor ve sanat merkezleri, çocuk parkları, okullar, müzeler ve pazar yerlerinin demokratik davranışlar konusunda gözlemler yapmak ve olumlu davranışlar sergilemek açısından sık sık ziyaret edilmesi sağlanmalıdır.

Yükseköğretim kurumları, demokratik vatandaşlık için gereken becerilerin gelişimi için öğrencilere daha fazla fırsatlar sunmalıdır. Uluslararası öğrenci değişim programlarının yaygınlaşması, üniversite öğrencilerinin hoşgörü, farklılıklara saygı, işbirlikçi çalışma ve laiklik gibi demokrasi ilkelerini yaşamlarının bir parçası haline getirilmesini sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, üniversite öğrencileri okuldaki karar alma sürecine tam olarak katılmaya teşvik edilerek, özgürlük temelli eğitimle demokratik eğitim arasındaki ilişkiyi fark etmeleri sağlanmalı, demokratik eğitim konusundaki yanlış algılarının değiştirilmesine yardımcı olunmalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin düşünceleri kendi görüşlerine ve/veya herkesin kabul ettiği görüşlere uygun olmasa bile “dışlanma, yargılanma, düşük not alma, sınıfta kalma ya da alay konusu olma” endişesi olmadan fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri sınıf ortamları yaratma konusunda daha titiz davranmalıdır.

Bu çalışmanın bulguları yalnızca bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerinden elde edildiği için sonuçların genellenebilirliği benzer üniversitelerle sınırlıdır. Sonraki araştırmacıların daha çok katılımcının görüşlerinin alınmasına olanak sağlayan karşılaştırmalı çalışmalar yapmaları önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmanın bulgularının eğitimin demokratikleştirilmesinde eğitimle doğrudan ya da dolaylı ilgisi bulunan tüm bireylere farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

- Almond, G. & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in five Nations*. London: Sage Publications.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2007). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*. (Çev. M. Sarı). Dipnot Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*. 46(4), 497-513.
- Bader, G.E. & Rossi, C. A. (2002). *Focus groups: A step-by-step guide*. The Bader Group.

- Barro, R. (1997). *Determinants of Economic Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Biesta, G.J. J. (2011). Learning Democracy in School and Society. Education, *Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. University of Stirling, Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J., Lawy, R.S. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Bıçer, B. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik becerileri kazandırmaya etkisi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, 28-30 Mayıs, 2009.Uşak.
- Bochner, A. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272.
- Clarke, M. & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3) 371-86.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Çarıkcı, S. & Er, K. O. (2010). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 54-69.
- Çelenk, S. (2010). *Ayrımcılık ve Medya. Televizyon Haberciliğinde Etik*. AÜ İLEF: Ankara. 211-228.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- English, L.D. (2002). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Genç, S. Z. & Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'ne yönelik görüşleri (Çanakkale ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 747-766.
- Glaeser, E., LaPorta, R., Lopez-de-Silanes, F., & Shleifer, A. (2004). Do institutions cause growth? *Journal of Economic Growth*, 9, 271-303.
- Gould, E. (2003) *The University in a Corporate Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Graebner, W. (1988). *The Engineering of Consent: in Democracy and Authority in Twentieth-Century America*. Madison. University of Wisconsin Pres.
- Gray, P.S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Işık, M. (2002). *Kitle İletişim Teorilerine Giriş*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Karaman-Kepenekçi, Y. & Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1),1-16.
- Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipset, M. S. (1994). The social requisites of democracy revisited. *American Sociological Review*, 59 (1), 1-22.
- Lugg, C.A. and Shoho, A.R. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 44 (3),196-208.
- Mattes, R. & Mughogho, D. (2010). *The Limited Impacts of Formal Education on Democratic Citizenship in Africa*. Cape Town: Centre for Higher Education. Transformation.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1),50-60.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- Moss P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>. Erişim tarihi [11 Kasım 1013].
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence. A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43-51.
- O'Brien, L. M. (2005). Social foundations of education and democracy: Teacher education for the development of democratically-oriented teachers. *Educational Foundations*, Summer-Fall,33-44.
- Oakes, J. (2005). *What Happened to Recess and Why are Our Children Struggling in Kindergarden?* New York: McGraw-Hill.
- Papaioannou, E. & Siourounis, G. (2008). Economic and social factors driving the third wave of democratization. *Journal of Comparative Economics*, 36, 365-387.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Powell, R. A., Single, H. M., & Lloyd, K. R. (1996). Focus groups in mental health research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychology*, 42(3), 193-206.
- Rainer, J. ve Guyton, E. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15(1) 121-132.
- Rowland, S. (2003). Teaching for democracy in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 89-101.
- SE (Scottish Executive). (2004). *A Curriculum For Excellence*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363-377.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım*, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.

- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16 (10) 837–851.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Hoboken, NJ: Wiley & Blackwell.
- Williams-Boyd, P. (2003) *Middle Grades Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO Press.
- Wolcott, H.F. (1994) *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2),45-54.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin Kültürel Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Zajda, J., Davies, L. & Majhanovich, S. (2008). *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*. Dordrecht: Springer.
- Zajda, J., Majhanovich, S. & Rust, V. (2006). *Education and Social Justice*. Dordrecht: The Netherlands: Springer.