

## Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Adalet Değeri<sup>1</sup>

Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE\*

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eskişehir / Türkiye,  
tubacengelci@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9193-4313

Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir / Türkiye,  
ogurdogan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7455-7237

Dr. Metin KÖSE

Yunusemre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Eskişehir / Türkiye,  
kosem.mkose@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5937-933X

Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM-POLAT

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir / Türkiye,  
ayildirim@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8535-3715

### Öz

İnsanlar gereksinimlerini karşılamak ve çeşitli tehlikelerden korunabilmek amacıyla yaşamlarını bir toplum içinde sürdürme gereksinimi duymuşlardır. Toplumsal yaşam ise birtakım kuralları zorunlu kılmaktadır. Bu toplumsal kurallar içinde yaptırım gücü en yüksek olan hukukun yansıttığı adalet aynı zamanda ahlaki bir değerdir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin algılarını ve adalet değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan veri

<sup>1</sup> Bu çalışma, 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir’de düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Sorumlu Yazar. Tel: +90 222 335 05 80-3452

toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam eden 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, ki-kare ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının adaleti hakkaniyetli davranmak ve haklı ile haksız birbirinden ayırmak biçiminde ele aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından adalete ilişkin olarak oluşturulan metaforlar düzenleyici, denkleştirici, dağıtıcı, hakkaniyet, toplumsal ve adaletsizlik duygusu kategorileri altında toplanmıştır. Yapılan ki-kare analizinde verilen değişkenlerle oluşturulan kategoriler arasında ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarına göre adalet değerinin kazandırılmasında öğretmenlerin davranışları ve öğretme-öğrenme süreci önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması adalet değerinin kazandırılmasında önemli görülmüştür. Öğretmen adayları adalet değerinin kazandırılmasında en fazla drama yöntemini önemserken, süreçte örnek olaylardan yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi; Adalet; Öğretmen adayı; Öğretmen eğitimi.

## The Value of Justice from the Viewpoint of Pre-service Teachers

### Abstract

Human beings need to live in a society to meet necessities and protect themselves from various dangers. Society life makes them obey some rules which regulate the daily life. Law is the most important tool which reflects justice to the social life. Justice reflected by the law is also a moral value. The main purpose of the present study is to determine pre-service teachers' views regarding the value of justice, and how they will teach justice in their professional life. Survey model was used in the study. Data of the study were collected through a questionnaire which consists of open ended and closed ended questions. Participants of the study were third grade pre-service teachers attending programs in Pre-school Education, Primary School Education and Social Studies Education in a state University in 2016-2017 spring term. Descriptive statistics, chi-square test, and content analysis were used to analyze data. Results of the research revealed that pre-service teachers define justice as being fair and discriminating between right and wrong. Metaphors created by teacher candidates for justice were grouped under categories of regulatory, counterbalance, distribution, fairness, social and sense of injustice. In the Chi-Square analysis, there was no statistically significant relationship between the variables and created categories. Pre-service teachers stated that teachers' behaviors and teaching-learning pro-

cess are important in teaching the value of justice. While teacher candidates recommended most drama method for teaching the value of justice, they emphasized that case studies should be taken into account in the process.

**Keywords:** Values education; Justice; Pre-service teachers; Teacher education.

## Extended Summary

### Purpose

Law is the most important tool which reflects justice to the social life, and help people get what they deserve. Absence of the justice causes chaos and irregularity in the society. Justice reflected by the law is also a moral value. The value of justice is needed to be taught people make them fair and sensitive to the justice in their life. Individuals firstly learn values in their families then they continue values acquisition in educational institutions. The main purpose of the present study is to determine pre-service teachers' views regarding the value of justice, and how they will teach justice in their professional life.

### Method

This research was designed with survey model. Participants of the study were third-year pre-service teachers who attend the Pre-school Education, Primary Education and Social Studies Education programs in a state university in 2016-2017 spring term. The data of the study were collected via a data collection tool consisting of open and closed-ended questions. The questionnaire consists of four parts. Descriptive statistics, chi-square and content analysis were used in the analysis of the data.

### Results

It can be said that the most of the pre-service teachers agreed on conceptual statements about the justice value. Pre-service teachers thought that justice is treat in a way of fairness and separating between just and unjust. Besides, most of the pre-service teachers were indecisive about the justice value overlap with customs. Pre-service teachers put forward their views on the value of justice through metaphors. Pre-service teachers created a total of 86 metaphors regarding the value of justice. The Libra was the most repetitive metaphor. Within the scope of the research, the categories related to the created metaphors about value of justice were the regulatory, balancing, distributing, social, equity and sense of injustice categories. It has been investigated

whether there is a meaningful relationship between gender, department of education, academic average, socioeconomic level of their families, the region they live in and the agenda items they follow and the conceptual expressions. In the Chi-Square analysis, there was no statistically significant relationship between the variables and created categories. Pre-service teachers stated that teachers' behaviors and teaching-learning process are important in teaching the value of justice. While teacher candidates recommended most drama method for teaching the value of justice, they emphasized that case studies should be taken into account in the process.

## **Discussion**

As a result of the research, pre-service teachers defined justice as being fair and discriminating between right and wrong. Bursa and Ersoy (2016) found that social studies teachers perceived social justice as a form of equality, justice, respect, tolerance and human rights in their studies of the perception and experience of social justice. According to the pre-service teachers, teachers' behaviors and teaching-learning process are important in gaining the value of justice. The equality of teachers to students is seen as important in gaining the value of justice. Pre-service teachers emphasized the importance of using the drama method in the process of teaching the value of justice, while emphasizing that the cases should be used in the process. Burke and Bush (2013) found that students studying the attitudes and perceptions of learning by serving the Criminal Justice course were found to be useful in justice education.

## **Conclusion**

In this study, the value of justice was focused from viewpoint of pre-service teachers. Results of the study revealed that, teachers' behaviours in teaching-learning process are important in terms of teaching the value of justice according to re-service teachers. In light of results it can be suggested that applied studies can be made to investigate role of the value of justice in teacher education programs. Researches can be designed to identify and increase awareness of pre-service teachers about the value of justice.

## **Giriş**

Değerler eğitimi günümüzde giderek önem kazanan ve gereksinim duyulan bir alan durumuna gelmektedir. Eğitim sürecinde bireyin bilişsel kazanımların yanında değerlerin de içinde yer aldığı duyuşsal kazanımları da edinmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Değerler farklı kuramcılar tarafın-

dan farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Schwartz ve Bilsky (1987'den akt; Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000, s.60) bu tanımlardan yola çıkarak değerlerin "...*bireyin eşitlik gibi amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan hakbilirlik gibi davranışlarıyla ilişkili*" olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda değerlerin bireye amaçlarını ve davranışları oluşturma konusunda yol gösterici bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Doğanay (2012, s.228) da değerleri "*yaşamı etkileyen, yaşamda önem verilen düşünceler*" biçiminde tanımlamaktadır. Bireyin yaşamını toplum içinde sürdürme zorunluluğu, toplumsal yaşamın düzenli olmasını sağlayan hukuk ve adaletin varlığını gerektirmektedir. Hukukun yansıttığı adalet aynı zamanda ahlâkî bir değer olarak ortaya çıkmaktadır.

Adalet kavramı eskiçağ düşünürü Aristo'dan bu yana değişik türlerde ele alınmakta ve eşitlik düşüncesi temeline dayandırılmaktadır. Eşitliğin temellendirdiği adalet günümüzde denkleştirici adalet, dağıtıcı adalet, hakkaniyet ve toplumsal adalet türleriyle ele alınmaktadır. Denkleştirici adaletin temelini herkese eşit olanın verilmesi oluşturur. Dağıtıcı adalet ise herkesin yeteneğine ve toplum içindeki durumuna göre kendi payına düşeni alması biçiminde ifade edilmektedir. Denkleştirici adalet salt, aritmetik eşitliğe dayanırken; dağıtıcı adalet orantılı eşitliğe dayanmaktadır. Herkese eşit olanın verilmesi, kimi durumlarda eşitliğin bozulmasına yol açmaktadır. Çünkü bireyler ihtiyaçları, yetenekleri ve olanakları bakımından birbirleriyle eşit olmayabilir. Bu gibi hallerde aynı durumda olanlar eşit, diğerleri ise değişik işlemlere tabi tutulmalıdır (Aral, 2012; Güriz, 2013).

Hakkaniyet (nesafet), genel ve soyut hukuk kuralının ferdî ve özel duruma uygulanmasında ortaya çıkabilecek haksızlık ve zararın önlenmesi için bireylerin özellik ve ayrılıklarının tümünün dikkate alınmasını ifade etmektedir. Bu gibi durumlarda özele ve somuta yönelik adalet türü olan hakkaniyet esasına başvurmak gerekmektedir (Güriz, 2013). Ancak her bir somut olaya ve bireysel özelliğe göre kanun yapmak ya da kural koymak olanaksızdır. Bu nedenle söz konusu özelliklerin dikkate alınmasında ancak uygulama bakımından olanak bulunabilir (Aral, 2012). Toplumsal adalet uygulaması ise toplumla birey arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde ortaya çıkmaktadır. Burada bireyler tek başına dikkate alınmayıp toplumun üyesi olarak göz önünde bulundurulurlar. Buna göre bireylerin bir bütünün bir üyesi olarak yerine getirmeleri gereken hak ve ödevlerin ne olduğu belirlenmektedir. Bu belirlemedeki ölçü ise bütünün yani toplumun iyiliğidir (Aral, 2012).

Bir değer olarak adaletin bireylere kazandırılması hayatlarında adil olmanın önemini duyumsayarak bu yönde davranışlar sergilemeleri bakımından önemlidir. Bireyler davranışlarında kendilerine yol gösterecek ilkeler olarak değerleri öncelikle içinde doğdukları ailelerinde kazanmakta daha sonra ise eğitim kurumlarında sürdürmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında görevli olacak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde değerler eğitimine yer verilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Adalet değeri özelinde ele alınırsa söz edilen eğitim basamaklarında görev yapacak öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin kavramsal bir bilgi yapısına ve algıya sahip olmaları, adalet değerini önemsemeleri ve meslekî yaşamlarında bu değeri kazandırmaya yönelik birtakım düşüncelere sahip olmaları kuşkusuz meslekî yaşamlarının niteliği bakımından önem taşımaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine ve gücüne ilişkin algıları ile sınıf ortamındaki adaletle ilişkin algıları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Chory, 2007; Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy, 2005). Ayrıca kimi araştırmalar öğrenci saldırganlığı ve düşmanlığı ile sınıfta dağıtım ve işlemsel adalet algıları arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad ve Paulsel, 2004). Bu bağlamda sınıf ortamında adaletle ilişkin algının öğretimi gerçekleştirecek bireylerin çeşitli özellikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında Tomul ve arkadaşları (2012) öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversitede öğretim elemanlarının sınıf içi davranışlarının adil olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının davranış ve tutumlarının adil olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Kepekçioğlu (2015) ise üniversite öğrencilerinin sınıfta dağıtım ve işlemsel adalet algılarının adil düzeyinde olduğu, sınıfta etkileşim adaleti algılarının ise ne adil ne de adil değil düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelikkaya (2008), altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin okulda adaletle ilişkin algılarını incelediği araştırmasında öğrencilerin okul deneyimlerini en çok işlemsel ve denkleştirici adalet boyutlarında adil buldukları, dağıtımsal adalet boyutunda ise okulu en az adil algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının adaletle ilişkin algılarını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma mesleki yaşamlarında öğrencilerine adalet değerini kazandırmaları beklenen öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin algılarının belirlenmesi gereksiniminden kaynaklanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin algılarını ve adalet değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının görüşlerinin adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadelerle göre dağılımları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- Öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri program, akademik ortalama, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri il ve takip ettikleri gündem konuları ile adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadeler ve oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarına göre adalet değeri nasıl kazandırılmalıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak adına kullanılmaktadır (Karasar, 2007). Bu kapsamda bu araştırmada öğretmen adaylarının adaletle ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla tarama modelinden yararlanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam eden 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Değerler eğitimi öncelikle ailede başlamakta, daha sonra okulöncesi eğitim başta olmak üzere diğer eğitim basamaklarında da devam etmektedir. İlkokul döneminde sınıf öğretmenleri değer kazandırmada doğrudan doğruya rol oynarken ortaokulda tüm dersler içerisinde Sosyal Bilgiler değer eğitimi bakımından ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada değer eğitiminde kilit rol oynadığı düşünülen bu öğretmenlik programları ele alınmıştır. Araştırmada kapsamında 3. sınıflardan veri toplanmasının temel nedeni alan eğitimi derslerini büyük ölçüde tamamlamış olmalarıdır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı Özellikleri

Özellik		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	150	75
	Erkek	50	25
<b>Bölüm</b>	Okulöncesi Öğretmenliği	70	35
	Sınıf Öğretmenliği	73	36.5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	57	28.5
<b>Akademik Ortalama</b>	3.51-4.00	13	6.5
	3.01-3.50	68	34.0
	2.51-3.00	89	44.5
	2.01-2.50	25	12.5
	1.51-2.00	5	2.5
<b>Bölge</b>	Karadeniz	12	6.0
	Marmara	43	21.5
	Ege	25	12.5
	Akdeniz	26	13.0
	İç Anadolu	69	34.5
	Güneydoğu Anadolu	12	6.0
	Doğu Anadolu	12	6.00
	Yurt Dışı	1	0.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 150’si kadındır. Öğretmen adaylarından 73’ü sınıf öğretmenliği, 70’i okulöncesi öğretmenliği ve 57’si sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (184) sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun akademik ortalaması 2.51-3.00 arasındadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu İç Anadolu bölgesinde yaşamlarını geçirmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket geliştirilirken alanyazında yer alan adalet tanımlamaları incelenmiş ve taslak formda toplam 25 madde yer almıştır. Daha sonra eğitim ve hukuk alanında çalışmalar yapan uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda madde sayısı 20’ye düşürülmüştür. Bu kapsamda anket dört bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde adalet değerinin kavramsal anlamına ilişkin maddeler, üçüncü bölümde öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin metafor üretmesini isteyen bir soru bulunmaktadır. Son bölümde ise adalet değerinin kazandırılmasına ilişkin olarak görüş ve önerileri belirlemeye yönelik açık uçlu soru yer almaktadır.



## Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik, ki-kare ve içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve MAXQDA paket programlarından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının verilen kavramsal ifadelerle ilişkin dağılımları betimsel istatistik, kişisel özellikleri ile bu maddeler ve metafor kategorileri arasındaki ilişki ki-kare tekniği ile analiz edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar öncelikle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Boş bırakılan, bir metafor ifadesi içermeyen, gerekçesi yazılmayan vb. ölçütler dikkate alınarak 33 öğretmen adayının formu kapsam dışı bırakılmıştır. Daha sonra öğretmen adayları tarafından metafora ilişkin oluşturdukları gerekçeler göz önüne alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve bu kategori altına alınan metaforlar uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli tartışmalardan sonra son biçimi verilmiştir. Öğretmen adaylarının adaletin kazandırılmasına ilişkin görüşleri ile içerik analizi tekniği analiz edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları amaçlar dikkate alınarak oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur.

### Öğretmen Adaylarının Adalet Değerine İlişkin Kavramsal İfadelere Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadelere katılma durumuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2’de görüleceği gibi, öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin en fazla katılım gösterdikleri ifadeler haklıyı haksızdan ayırma (%91.5) ve hakkaniyetli olma (%91.5) ifadeleridir. Bu ifadeleri temel insan hakkı olma (%90), toplumsal düzeni sağlama aracı (%88), onurlu yaşama (%86), tarafsız davranma (%83.5), etkili vatandaşlık değeri (%82), başkalarının haklarına saygı duyma (%81.5), mülkün temeli olma (%79.5), kanun önünde eşitlik (%79) ve herkesin hak ettiğini alması (%76.5) ifadeleri izlemektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun adalet değerinin örf ve adetlerle örtüşmesine ilişkin ifadeye kararsız kaldıkları (%43) görülmüştür. Aynı ifadeye ilişkin öğretmen adaylarının bir kısmı katılmadıklarını (%25) ifade etmişlerdir. Yetenek ve topluma katkı oranı ifadesi ise öğretmen adaylarının kararsız kaldığı (%41) diğer bir ifadedir. Yine verilen ifadelerle bakıldığında hakkaniyetli olma öğretmen adaylarının katılmıyorum yönünde en az (%1) görüş belirttikleri ifade

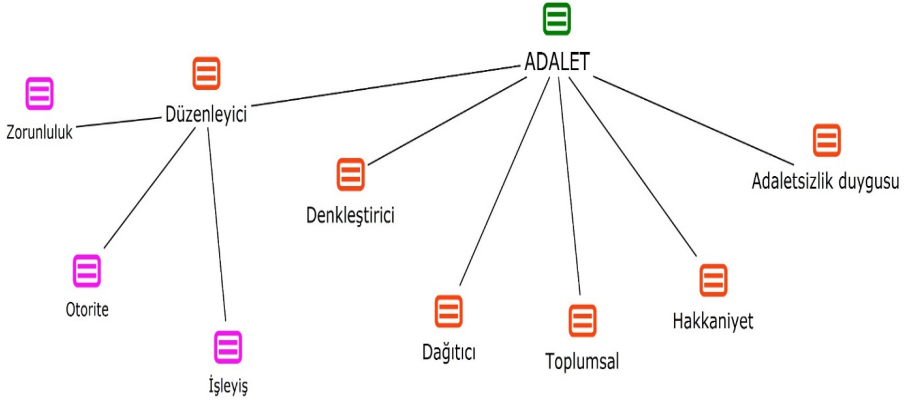
olmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadelerle katıldıkları söylenebilir.

**Tablo 2.** Adalet Değerine İlişkin Verilen Kavramsal İfadelere göre Dağılım

Adalet;	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Haklıyı haksızdan ayırmaktır.	183	91.5	13	6.5	4	2
2. Yaşamın her alanında eşitliklerdir.	146	73	25	12.5	29	14.5
3. Hukukun uygulama biçimidir.	148	74	36	18	15	7.5
4. Bir değer ölçüsüdür.	143	71.5	44	22	13	6.5
5. Kanun önünde eşitliklerdir.	158	79	23	11.5	19	9.5
6. Herkesin hak ettiğini almasıdır.	153	76.5	39	19.5	8	4
7. Başkalarının haklarına saygı duymaktır.	163	81.5	26	13	11	5.5
8. Temel bir insan hakkıdır.	180	90	16	8	4	2
9. Kurallar bütünüdür.	119	59.5	56	28	25	12.5
10. Örf ve adetlerle örtüşür.	64	32	86	43	50	25
11. Ahlaklı olmanın temelidir.	142	71	46	23	12	6
12. Evrensel nitelik taşımaktadır.	148	74	35	17.5	17	8.5
13. Etkili vatandaşlık değeridir.	164	82	32	16	4	2
14. Hukukun somutlaşmış biçimidir.	123	61.5	60	30	17	8.5
15. Tarafsız davranmaktır.	167	83.5	23	11.5	10	5
16. Toplumsal düzeni sağlama aracıdır.	176	88	20	10	4	2
17. Mülkün temelidir.	159	79.5	30	15	11	5.5
18. Yetenek ve topluma katkı oramıdır.	95	47.5	82	41	23	11.5
19. Hakkaniyetli olmaktır.	183	91.5	15	7.5	2	1
20. Onurlu yaşamaktır.	172	86	22	11	6	3

## Öğretmen Adaylarının Adalet Değeriyle İlgili Oluşturdukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları adalet değerine ilişkin bakış açılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları adalet değerine ilişkin olarak toplam 86 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan terazi en fazla (f=44) tekrar eden metafor olmuştur. Geliştirilen metaforlar çeşitli özellikleri nedeniyle adalet değeri ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının yaptıkları bu ilişkilendirmeler göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında adalet değerine ilişkin üretilen metaforlarla ilgili oluşturulan kategoriler Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Adalet değerine ilişkin oluşturulan kategoriler.

Şekil 1’de görüldüğü gibi adalet değerine ilişkin olarak düzenleyici, denkleştirici, dağıtıcı, toplumsal, hakkaniyet ve adaletsizlik duygusu kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategorilerden düzenleyici kategorisi zorunluluk, otorite ve işleyiş alt kategorilerinden oluşmaktadır. Buna göre düzenleyici kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’te görüleceği gibi, düzenleyici adalet kategorisi zorunluluk alt kategorisinde 21 öğrenci tarafından toplam 11 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tekrarlananı su (f=6) olmuştur. Adalet değerini su ile ilişkilendiren öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Dünyada su olmazsa hayat yok demektir. Adalet de olmazsa yaşam eder görünse de ruhlar ölüdür.*” (OÖ115) biçiminde açıklayarak toplumsal yaşam için adaletin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Yine su ile ilişkilendiren öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Su canlıların olmazsa olmazdır. Adalet olmazsa susuz kalırız, kimse hakkını arayamaz.*” (SBÖ, 150) biçiminde açıklayarak adaletin hak arama konusundaki zorunluluğunu açıklamıştır. Öğretmen adaylarından adaletin yaşamsal nitelik taşıdığını vurgulayan biri görüşünü “*Güneş olmadan yaşayamamız mümkün değildir. Adalet de güneş gibidir. Onun varlığı önemlidir.*” (SÖ, 71), bir diğeri de “*Adaletsiz yaşanmaz tıpkı güneş gibi.*” (SBÖ, 188) biçiminde belirtmiş ve adaleti ile güneşle açıklamıştır. Benzer biçimde yaşamsallığa vurgu yapan öğretmen adaylarından bir diğeri adaleti nefesle açıklayarak bu görüşünü “*Bir insan nasıl nefes almadan yaşayamazsa bir millet de aynı şekilde adaletsiz ayakta duramaz.*” (OÖ, 86) biçiminde ifade etmiştir. Buna göre bu kategori altında üretilen metaforların yaşam için zorunluluğa vurgu yaptığı aynı zamanda adaletin bir toplum için gerekliliğini ele aldığı söylenebilir.

**Tablo 3.** Düzenleyici Adalet Kategorisi

	<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>
<b>Zorunluluk</b>	Ağaç kökü	1	Para	1
	Güneş	5	Su	6
	İskelet	1	Temel ihtiyaç	1
	Kalp	1	Yapıtışı	1
	Nefes	2	Yemek	1
	Oksijen	1		
	<b>Toplam</b>			<b>21</b>
<b>İşleyiş</b>	Ağaç	2	Kaplumbağa	1
	Ateş böceği	1	Kaynak su	1
	Ateş	1	Kuş	1
	Ay	1	Kutup yıldızı	1
	Bıçak	3	Meyve ağacı	1
	Bitki	1	Mum	1
	Bumerang	1	Ok	2
	Çocuk	1	Organ	1
	Demokrasi	1	Orman	1
	Dünya	1	Pusula	1
	Engelli birey	1	Tanılayıcı dallanmış ağaç	1
	Evren	1	Su	3
	Güneş	2	Yıldız	1
	Hamlet	1	Yük	1
	İnşaat malzemesi	1	Kalem	1
	<b>Toplam</b>			<b>36</b>
<b>Otorite</b>	İnsan beyni			1
	Sağduyu			1
	<b>Toplam</b>			<b>2</b>

Düzenleyici adalet kategorisi otorite alt kategorisinde toplam 2 metafor üretilmiştir. Buna göre adaleti insan beyni ile açıklayan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Yönetim merkezidir.*” (SÖ, 8) ve sağduyu ile açıklayan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Hakkı doğru, gerçekçi ve akla uygun yönetmektir.*” (SÖ, 30) biçiminde ifade etmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları adaleti yönetim kaynağı biçiminde vurgulamışlardır. Ayrıca bu kategoride yer alan metaforların yalnızca sınıf öğretmeni adayları tarafından üretildiği görülmüştür.

Düzenleyici adalet kategorisi işleyiş alt kategorisinde 36 öğretmen adayı tarafından toplam 31 metafor üretilmiştir. Bu kapsamda adaleti su ile açıklayan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*İçine ufak bir kirli su bile*

*karışırsa o kirlenir ve içilmez.*” (SÖ, 36) biçiminde açıklayarak yanlış uygulamalara yer verilmemesi gerektiğine değinmiştir. Görüşünü *“Bıçak gibi kesicidir. Kesin ve doğrudur.”* (SBÖ, 174) biçiminde açıklayan öğretmen adayı adaletin özelliklerine değinmiştir. Adaleti bumeranga benzeterek görüşünü ifade eden bir öğretmen adayı *“Döner dolaşır yerini bulur.”* (SÖ, 20) biçiminde, engelli bireye benzeten bir öğretmen adayı ise *“Yavaş yavaş da olsa gideceği yere ulaşır.”* (OÖ, 101) biçiminde açıklayarak adaletin mutlaka yerini bulacağına değinmişlerdir. Adaleti evrenle açıklayan öğretmen adaylarından biri ise bu görüşünü *“Bir düzeni vardır. Kendiliğinden düzen sağlayıcıdır.”* (SÖ, 60) biçiminde ele alarak adalet sistemine değinmiştir. Bu kapsamda adaletin işleyişini açıklayan öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar aracılığıyla bir sistem olarak nasıl olması gerektiğine değindiklerini söylenebilir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan oluşturulan denkleştirici adalet kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Denkleştirici Adalet Kategorisi

	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
<b>Denkleştirici Adalet</b>	Anne	4	Beyaz renk	1	Güneş	5	Su	2
	Atatürk	1	Cam	1	Kardeş	1	Terazi	37
	Ay	1	Dilim pasta	1	Ekmek	1	Vatan	1
	Baba	1	Keskin bıçak	1	Okyanus	1	Yağmur	2
	Baston	1	Gökyüzü	2	Öğretmen	1		
	<b>Toplam</b>							<b>65</b>

Tablo 4’te görüldüğü gibi, denkleştirici adalet kategorisinde 65 öğrenci tarafından toplam 19 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tekrarlananı terazi (f=37) olmuştur. Öğretmen adaylarından görüşünü terazi ile ilişkilendirenlerden biri bu görüşünü *“Terazinin iki tarafında farklı şey bulunsa da dengede olması için iki kefenin de eşit olması gerekir.”* (OÖ, 79) biçiminde, başka bir öğretmen adayı *“Adalet tarafların her bakımdan eşit haklara sahip olması demektir.”* (SÖ, 4) biçiminde, bir diğeri ise *“Adalet eşit olmaktır. Dil, din, ırk, sosyo ekonomik düzey, fark etmeden herkesin kanun önünde eşit olmasıdır. Bir tarafa fazla verilmez. Diğerine de az verirseniz denge şaşar.”* (SBÖ, 192) biçiminde açıklayarak eşitliğe vurgu yapmışlardır. Görüşünü *“Anne çocukları arasında ayırım yapmaz, her zaman adaletli davranır.”* (OÖ, 105) biçiminde açıklayarak anne ile ilişkilendirmiştir. Benzer açıdan baba ile ilişkilendirerek görüş bildiren öğretmen adaylarından biri bunu *“Baba evde eşit olan biriye çocuklarından ve eşinden de aynı şeyi alır.”* (OÖ, 95) biçiminde açıklamıştır. Metafor olarak güneşi kullanan öğretmen adayı görüşünü *“Herkesi eşittir.”* (SÖ, 13) biçiminde açıklarken, ayı kullanan öğretmen adayı

da görüşünü “Çünkü herkese aynı olmalı.” (OÖ, 103) biçiminde, yağmuru kullanan öğretmen adayı da görüşünü “Herkesi kapsamalıdır.” (SÖ, 10) biçiminde açıklamıştır. Buna göre öğretmen adaylarının bu kategoride ürettikleri metaforları eşitlikle açıkladıkları ve adaletin herkese yönelik olduğuna vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan oluşturulan dağıtıcı adalet kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Dağıtıcı Adalet Kategorisi

	<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>
<b>Dağıtıcı Adalet</b>	Ayna	1	Oyun	1
	Elek	1	Pay	1
	Güneş	1	Şafak vakti	1
	İyi kalpli insan	1	Terazi	7
	<b>Toplam</b>			<b>12</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi, dağıtıcı adalet kategorisinde 12 öğretmen adayı tarafından toplam 8 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan denkleştirici adalet kategorisine benzer biçimde en fazla ifade edilen terazi (f=7) olmuştur. Buna göre adalet değerini hak ettiğini alma olarak gören ve teraziye benzetererek görüşünü açıklayan öğretmen adaylarından biri bunu “Herkes hak ettiğini almalıdır.” (SÖ, 19) biçiminde açıklarken bir diğeri de buna paralel olarak “Adalet herkesin hak ettiğini almasıdır. Terazi de bize hangi tarafın daha ağır, hangi tarafın daha hafif olduğunu gösterir.” (SÖ, 31) biçiminde açıklamıştır. Adalet değerini oyun kavramı ile ilişkilendiren öğretmen adayı bu görüşünü “... Herkes sonuçlarından kendine düşeni almaktadır.” (OÖ, 78) biçiminde açıklayarak yine hak ettiğini almayı ele almıştır. Ayna metaforunu kullanan öğretmen adayı bu görüşünü “Kişi ne yaparsa nasıl davranırsa öyle muamele görür. Haksızlığa uğrarsa adalet onu haklı çıkarır. Haksız ise haksızlığı ortaya çıkar.” (SBÖ, 171) biçiminde açıklayarak adaleti bireysel davranışların sonuçlarıyla ifade etmiştir. Adalet değerini güneşle açıklayan başka bir öğretmen adayı bu görüşünü “Aynı anda herkese doğmaz.” (OÖ, 114) biçiminde ifade etmiştir. Buna göre bu kategori altında üretilen metaforların ortak noktası hak ettiğini alma biçiminde belirlenebilir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan oluşturulan toplumsal adalet kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’da görüleceği gibi, toplumsal adalet kategorisinde 11 öğretmen adayı tarafından toplam 8 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tek-

rar edeni güneş (f=4) olmuştur. Buna göre görüşlerini güneş metaforuyla açıklayan öğretmen adaylarından biri bunu “*Haklı haksızdan ayrıldığı zaman toplum ve gelecek aydınlanır.*” (SÖ, 33) biçiminde açıklamıştır. Bir diğeri ise benzer biçimde “*Adaletin tam tecelli ettiği, adalet ile hükmedilen toplumlar daha aydınlık daha gelişmiş toplumlardır.*” (OÖ, 134) biçiminde ele almıştır. Görüldüğü gibi, görüşlerini güneşle ilişkilendiren öğretmen adayları adaletin topluma sağlayacağı katkıyı ön plana almışlar ve adaletin doğru işlemlerini vurgulamışlardır. Görüşlerini harita ile açıklayan bir öğretmen adayı bunu “*Bize yol gösterir. Nerede, nasıl davranmamız gerektiğini gösterir...*” (OÖ, 142) biçiminde açıklayarak adaletin toplumu yönlendirme boyutunu ön plana çıkarmıştır. Adaleti merdiven metaforunu kullanarak açıklayarak öğretmen adayı bu görüşünü “*Her basamak sağlam olduğunda toplumsal adaleti sağlamak daha kolaydır.*” (SBÖ, 200) biçiminde açıklamıştır. Bu kapsamda bu kategori öğretmen adaylarının görüşlerinin toplumsal düzeni sağlamada yoğunlaştığı ifade edilebilir.

**Tablo 6.** Toplumsal Adalet Kategorisi

	Metafor	f	Metafor	f
<b>Toplumsal</b>	Ağaç kökü	1	Güneş	4
<b>Adalet</b>	Ağacın meyvesi	1	Harita	1
	Elektrik trafosu	1	Işık	1
	Fener	1	Merdiven	1
	<b>Toplam</b>			<b>11</b>

Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan oluşturulan hakkaniyet kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Hakkaniyet Kategorisi

	Metafor	f
<b>Hakkaniyet</b>	Bıçak sırtı	1
	Çocuk	1
	Vicdan	3
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi, hakkaniyet kategorisinde 5 öğretmen adayı tarafından toplam 3 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tekrar edeni vicdan (f=3) olmuştur. Buna göre adalet değerini vicdanla açıklayan öğretmen adaylarından biri görüşlerini “*Eşitlik ve adaleti sağlamak vicdanın sesi ile olabilir.*” (SBÖ, 167) biçiminde belirtirken, bir diğeri “*Vicdan ne kadar sessiz de olsa haksızlığa itiraz eder. Adalet de böyledir, haksızlığa itiraz etmektir.*” (SBÖ, 175) biçiminde belirtmiştir. Bıçak sırtı metaforunu kullanarak

görüşlerini açıklayan bir öğretmen adayı “*Adaleti kendi başımıza sağlayamayız, adalet dağıtıcıların hakkaniyet ve onur kavramına yakınlığı ve uzaklığı adaleti bıçak sırtına çevirmektedir.*” (SÖ, 43) ifadelerini kullanarak adaleti sağlayan bireylerin kişilik özelliklerine değinmiştir. Çocuk metaforunu kullanan bir öğretmen adayı ise görüşünü “*Hassastır. En küçük detaylar bile onu etkiler. Dikkatli, özenli ve hakkaniyetli davranmak gerekir.*” (OÖ, 126) biçiminde açıklayarak adalet değerini çocuğa verilmesi gereken önemle ifade etmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bu kategoride altında ürettikleri metaforların hakkaniyetli davranma ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan oluşturulan adaletsizlik duygusu kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Adaletsizlik Duygusu Kategorisi

	Metafor	f	Metafor	f
<b>Adaletsizlik Duygusu</b>	Ay	1	Kadın olmak	1
	Bozuk para	1	Örümcek ağı	1
	Dolandırıcı	1	Politika	1
	Filin karıncayı ezmesi	1	Rüya	1
	Güneş	1	Sabun	1
	Hakim	1	Süslü bir söz	1
	İkizler burcu	1	Tiyatro	1
	İklim	1	Ütopya	1
	İnsan	1		
	<b>Toplam</b>			<b>17</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi, adaletsizlik duygusu kategorisinde 17 öğretmen adayı tarafından toplam 17 metafor üretilmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlar eşit (f=1) olarak tekrarlamıştır. Buna göre görüşünü ütopya metaforu ile açıklayan bir öğretmen adayı “*Hayal edilir, herkes tarafından istenir, ancak gerçekleşmesi neredeyse mümkün değildir.*” (SÖ, 1) ifadeleriyle tam anlamıyla yürütülemeyeceğini belirtmiştir. Bozuk para metaforu kullanarak açıklayan başka bir öğretmen adayı ise bu görüşünü “*Bir kere bozulduğunda harcanıp gider. Sonrasında toplumda düzeni sağlamak güçtür.*” (SÖ, 34) biçiminde ele alarak işleyişin bozulmasında toplumsal düzenin nasıl olacağını vurgulamıştır. Adalet değerini örümcek ağı ile ilişkilendiren bir öğretmen adayı bu görüşünü “*Zayıflar ağa takılır, güçlüler ise ağı delip geçer.*” (OÖ, 143) biçiminde açıklayarak kişilerin kendi özelliklerinin işleyişe etkisini ele almıştır. Görüşünü ikizler burcu ile açıklayan başka bir öğretmen adayı ise “*Dengesizdir. Hak eden de hak ettiği gibi davranmaz, bazen haksıza iyi, haksıza kötü olabilir.*” (OÖ, 110) ifadelerini kullanarak her zaman doğru işleme-yeceğini ele almıştır. Adaleti dolandırıcı metaforu ile açıklayan öğretmen



adayı ise “*Aldatır.*” (SBÖ, 194) ifadesini kullanmıştır. Güneş metaforu ile görüşünü açıklayan bir öğretmen adayı “*Bir varmış, bir yokmuş gibi. Bir gün olduğunda inanıyorsun, gündüz. Öbür gün ise yokmuş gibi...*” (SBÖ, 193) ifadelerini kullanmıştır. Buna göre bu kategoride öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların olumsuz anlamlar içerdiği ve öğretmen adaylarının adalete ilişkin güven duygularının zayıf olduğu söylenebilir.

### Değişkenler ile Kavramsal İfadeler ve Oluşturulan Metafor Kategorileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, yaşadıkları bölge ve takip ettikleri gündem konuları değişkenleri ile adalete ilişkin verilen kavramsal ifadelerle oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda anlamlı ilişki bulunan cinsiyet değişkeni ve yer alan kavramsal ifadeye ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Cinsiyet ile Anlamlı İlişki Bulunan Kavramsal İfade

Yetenek ve topluma katkı oranıdır.	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	79	52.7	55	36.7	16	10.7
Erkek	16	32	27	54	7	14
Toplam	95	47.5	82	41	23	11.5

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmen adaylarının “*Yetenek ve topluma katkı oranıdır.*” kavramsal ifadesine, kadın öğretmen adaylarının çoğunun (%52.7) katıldığı, erkek öğretmen adayların çoğunun (%54) bu maddeye ilişkin kararsız kaldığı görülmüştür. Buna göre; adayların çoğunluğu (%47.5) bu ifadeye katılmaktadır. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, “*Yetenek ve topluma katkı oranıdır.*” kavramsal ifadesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $X^2=6.482, p<.05$ ).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadelerden “*Kanun önünde eşitlik.*” ifadesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrenim görülen bölüm değişkeni ve yer alan kavramsal ifadeye ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmen adaylarının “*Kanun önünde eşitlik.*” kavramsal ifadesine ilişkin görüşlerinde, tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu ifadeye katıldığı ortaya çıkmıştır. Bu kavramsal ifadeye en fazla okulöncesi öğretmen adaylarının (%87.1) katılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre; adayların çoğunluğu (%79) bu kavramsal

ifadeye katılmaktadır. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, “*Kanun önünde eşitlik*.” kavramsal ifadesi ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $X^2=9.515, p<.05$ ).

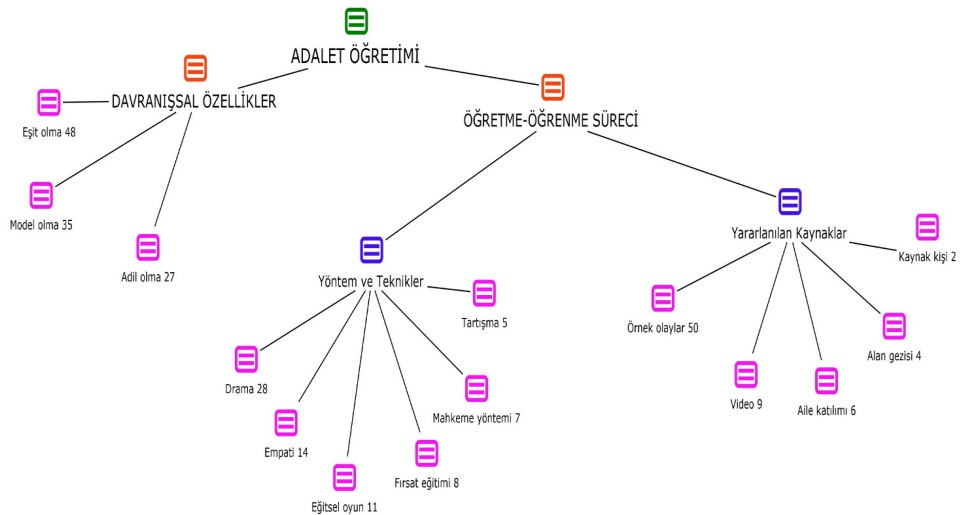
**Tablo 10.** Öğrenim Görülen Bölüm ile Anlamlı Bulunan Kavramsal İfade

Kanun önünde eşitlik.	Katlıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%
Okulöncesi Öğretmenliği	61	87.1	2	2.9	7	10
Sınıf Öğretmenliği	52	71.2	14	19.2	7	9.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	45	78.9	7	12.3	5	8.8
Toplam	158	79.0	23	11.5	19	9.5

Araştırmada cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşadıkları bölge ve takip ettikleri gündem konuları değişkenleri ile oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ancak belirlenen değişkenler ile oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

## Adalet Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları adalet değerinin nasıl kazandırılabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre adalet değerinin kazandırılmasına ilişkin olarak oluşturulan tema ve alt temalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Adalet değerinin kazandırılması.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, adalet değerinin kazandırılması davranışsal

özellikler ve öğretme-öğrenme süreci temaları altında ele alınmıştır. Davranışsal özellikler teması altında eşit olma, model olma ve adil olma yer almaktadır. Eşit olma 48 öğretmen adayı tarafından belirtilirken, model olma 35, adil olma 27 öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir.

Adalet değerinin kazandırılmasında davranışsal özelliklerden eşit olmanın önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Öğrencilerin nereden geldikleri, aileleri, ekonomik sınıfları gibi öğeleri bir kenara atıp hepsini eşit bir şekilde çocuk olarak görmekle başlar.*” (SÖ, 1) biçiminde, bir diğeri “*Demokratik sınıf ortamı oluşturulur. Aynı zamanda öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel özelliklerine bakılmaksızın hepsine aynı düzeyde yaklaşılır...*” (SÖ, 34) biçiminde açıklayarak öğretmenin ön yargılardan uzak durarak öğrencilere eşit davranması gerektiğini ifade etmişlerdir. “*Sınıf içinde öğrencilere ayırım yapmadan eşit davranma konusunda öğretmenler dikkatli olmalıdır.*” (OÖ, 130) biçiminde görüşlerini açıklayan diğeri bir öğretmen adayı da yine öğrenciler arasında ayırım yapmamayı ön plana almıştır. Yine benzer biçimde bir öğretmen adayı eşit olma konusunda görüşlerini “*...Adalet başkalarının temel haklarına saygı duyarak eşit bir şekilde yaşama biçimidir. Zengin fakir ayırt etmeden haklıyı haksızdan ayırmaktır. Örneğin sınıfımızda farklı kültürden öğrenciler olacaktır. Onlara da kendimizden biriymiş gibi eşit davranmalı ve haklarına saygı duymalıyız.*” (SBÖ, 200) biçiminde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının eşit olma konusunda bireysel farklılıkları ele aldıkları ve bu farklılıkların öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açmaması gerektiğini benimsedikleri söylenebilir.

Adalet değerinin kazandırılmasında davranışsal özelliklerden öğretmenlerin model olması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Görev yaptığım yaş grubu gereği ben rol model olacağım. Bu nedenle öncelikle öğretmen olarak benim adaletli olmam gerekir.*” (SÖ, 4) biçiminde açıklayarak model olmanın önemini hitap ettiği öğrenci düzeyi ile de ilişkilendirmiştir. “*Adalet değerini kazandırmak öncelikle model olarak gerçekleştirilir. İyi bir değerler eğitimi alan öğretmen tarafsız davranmalı ve hakkaniyetli olmalıdır.*” (SBÖ, 144) ifadelerini kullanan öğretmen adayı öğretmen eğitimini değer eğitimin önemini vurgulamıştır. Model olmaya ilişkin görüşlerini “*Adalet öğrencilere ilk başta onlara örnek olarak kazandırılır. Öncelikle sınıf içinde adil olmak, bunun iyi olduğunu öğrencilere hissettirir.*” (SBÖ, 188) biçiminde açıklayarak önceliği model olma durumuna vermiştir. “*Sınıf içerisinde öğrencilere örnek, model olmalıyız. Söylediklerimizle davranışlarımız örtüşmeli.*” (OÖ, 100) ifadelerini kullanan bir öğretmen adayı ise

söz-davranış arasındaki tutarlılığı ifade etmiştir. Buna göre, tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının adalet değerinin kazandırılmasında model olmayı önemseydiği ve öğrencilere bu değer kazandırma bakımından öğretmen davranışlarının önemini ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Adalet değerinin kazandırılmasında davranışsal özelliklerden adil olmanın önemini ifade eden öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*En basitinden ödevlerini tam yapan bir öğrenci ile ödevlerini eksik yapan öğrenciye verilen notun farkını anlatmak adaletin ne olduğunu hissettirebilir.*” (SÖ, 10) biçiminde görüş belirterek sınıf içinde adil davranmayı örneklemiştir. Aynı öğretmen adayı “*Toplumda fiziksel ya da zihinsel açıdan sıkıntıları olan insanlara daha çok imkân verilmesinden bahsedip onlara adalet duygusunu hissettirebilir.*” (SÖ, 10) biçiminde başka bir örnek vermiştir. “*Tüm konularda hakkaniyetle davranıp asla öğrencilerimizin hakkını yemeyip hepsine aynı mesafede olup kısacası adil davranıp onlara bu değerleri kazandırabiliriz.*” (SÖ, 35) biçiminde görüş bildiren öğretmen adayı sınıf içi davranışları ön plâna çıkarmıştır. Öğretmen adaylarından bir diğeri bu konudaki görüşlerini “*Bir öğretmen olarak öncelikle adalet değerini adil olarak kazandırabiliriz. Çünkü küçük yaşta kişiler en çok vakit geçirdiği kişileri model alırlar. Öğretmen ailesinden daha fazla çocuğun hayatında.*” (SBÖ, 150) biçiminde açıklayarak model olayı da ele almıştır. Adil olmayı ele alan öğretmen adaylarından bir diğeri ise bunu “*İlk olarak kendi sınıfında adil olarak, adaleti sağlayarak adaletli bir öğretmen olarak işe başlamalıyım...*” (OÖ, 118) biçiminde açıklamıştır. Buna göre öğretmen adaylarının adil olma davranışını örneklerle açıkladıkları ve öğretmen olarak kendilerinin adil olmasının önemini üzerinde durdukları ifade edilebilir.

Adalet değerinin kazandırılmasında öğretim-öğrenme süreci teması altında yöntem ve teknikler, yararlanılan kaynaklar alt temaları oluşturulmuştur. Yöntem ve teknikler alt temasını drama, empati, eğitsel oyun, fırsat eğitimi, mahkeme yöntemi ve tartışma oluşturmaktadır. Bu temada öğretmen adayları tarafından en fazla belirtilen yöntem drama (f=28) olmuştur. Buna göre, adalet değerinin kazandırılmasında dramadan yararlanılması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Okulöncesi öğrencilere soyut kavramları kazandırmak güç olabilir. O yüzden adalet kavramını onların anlayabileceği şekilde somutlaştırmalıyız... Sınıfta yapacağımız drama etkinliklerinde roller üzerinden adalet kavramına vurgu yapılabilir.*” (OÖ, 84) biçiminde açıklayarak öğrencilerin gelişimsel özellikleri üzerinde durmuş ve bu yaş gru-

bundaki öğrencilere adaletin somut olarak kazandırılmasında dramının önemini vurgulamıştır. Çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak açıklama yapan bir diğer öğretmen adayı ise “*Okulöncesi dönem çocukları için bu kavramlar güç gelebilir. Adil olmayı öğretmek için oyunlardan yararlanmak gerekir.*” (OÖ, 84) ifadelerini kullanarak eğitsel oyunları somutlaştırma tekniği olarak görmüştür. Başka bir öğretmen adayı ise adalet öğretimine ilişkin görüşlerini “*Sınıfta adaletle ilgili drama etkinlikleri yapılabilir. Bu sayede bu değer öğrencilerde kalıcı hale gelir. Sınıfta güncel bir olay ya da haberle ilgili mahkeme kurulabilir. Böylece öğrenciler adalet değerini daha çok içselleştirebilirler.*” (SBÖ, 199) biçiminde açıklayarak drama ve mahkeme yöntemlerini ifade etmiş ve değerlerin kalıcı olmasına vurgu yapmıştır. Mahkeme yöntemini ifade eden bir diğer öğretmen adayı ise yöntemin nasıl uygulanacağını ele alarak görüşlerini “*Mahkeme ortamı sınıfa uyarlanabilir. Öğrencilere görev dağılımı yapılır. Bir suçluyla karşılaşıldığında neler yapılmalı? Mağdur gibi suçlunun da haklarının olduğu gösterilmeli...*” (SÖ, 28) biçiminde açıklamıştır. Empatinin önemine değinen başka bir öğretmen adayı ise bunu “*Öğrencilere adalet değeri empati becerisi kullanarak kazandırılabilir. Adaletin gerçekleşmediği haklı olanın hakkını almadığı konular öğrencilere gösterilerek bu durumlarda ne tepkiler vereceği sorulabilir.*” (SÖ, 33) biçiminde ifade etmiştir. “*Adaletin tanımı, gerekliliği, uygulandığı ve uygulanmadığı durumlar öğrencilerle birlikte tartışılır ve sonuçta varılır.*” (SÖ, 17) biçiminde görüş belirten öğretmen adayı tartışma yöntemine değinmiştir. Öğretmen adaylarından biri adalet öğretiminde fırsat eğitiminden yararlanılması gerektiğini “*...Örneğin sınıfta bir kavga oldu. Bu olayı iki tarafı tarafsızca dinleyerek sorgularsak, iki tarafa da aynı şekilde davranırsak adaletli oluruz. Ama bir taraf ipin ucunu kaçırmışsa ona göre davranma gerekir. Çünkü adalet herkesin hak ettiğini almasıdır.*” (OÖ, 150) biçiminde açıklayarak sınıf içi yaşanan olayların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre öğretmen adaylarının adalet değerinin öğretiminde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri ele alırken çocukların gelişim özelliklerini ön plana aldıkları, genellikle çocukların yaparak yaşayarak öğreneceği yöntem ve teknikleri ön plana çıkardıkları ve yaşanan sınıf içi olaylardan yararlanılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Adalet değerinin öğretilmesinde yararlanılan kaynaklar alt temasını örnek olaylar, video, aile katılımı, alan gezisi ve kaynak kişiler oluşturmaktadır. Bu alt tema altında en fazla ele alınan kaynak örnek olaylar (f=50) olmuştur. Buna göre adalet öğretiminde örnek olayların kullanılması gerektiğini belirten

öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “Çocuklara bir erdem bir yaşam biçimi olarak verilmelidir. Bu yüzden daha çok örnek olay üzerinden gidilmelidir.” (SÖ, 43) biçiminde; bir diğeri ise “Öğretmen adalet kavramı ile ilgili örnekler verir, bu örnekler üzerinde tartışılır. Daha sonra öğrencilerden örnek olaylar oluşturmaları istenir.” (SBÖ, 158) biçiminde açıklamıştır. Adalet değerinin öğretiminde videoların kullanılması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “Ben değer öğretimini gerçekleştirirken bunlar bizim değerlerimiz, anlamları bu diye anlatmam. Onun yerine adaletli bir insanla adaletli olmayan bir insanın yaptıklarını ve bunların sonucunda yaşananları anlatan bir video ile derse başlarım. Bu videoda geçen olayları öğrencilere sorgulattırım.” (SÖ, 31) biçiminde ifade ederken, bir diğeri “Kısa videolar izletilerek öğrencilere adaletin tanımı yapılabilir...” (OÖ, 133) biçiminde ifade etmiştir. Ailenin bu konudaki önemine değinen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “Her şeyde olduğu gibi adalet değeri de ilk olarak ailede kazandırılır... Aile ile işbirliği halinde evde de okuldaki gibi adalet ortamı oluşmasını sağlarım. Ailenin de etkinliklerde yer almasını sağlarım.” (SÖ, 68) biçiminde açıklamıştır. “Geziliş görülecek adliye sarayları, meclis gibi yerlere gezi düzenler, açıklamalar yaparım.” (SÖ, 56) biçiminde görüş belirten öğretmen adaylarından biri alan gezilerine, “Bir avukatı sınıfa getirip meslek hayatından örnekler isteyebiliriz. Böylece adaleti anlatabiliriz.” (SBÖ, 196) biçiminde görüş belirten öğretmen adaylarından biri ise kaynak kişilere vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının adalet değerinin öğretiminde değeri somutlaştırmak için farklı kaynaklardan yararlanılması gerektiğine dikkat çektiği söylenebilir.

### Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının adaleti hakkaniyetli davranmak ve haklı ile haksız birbirinden ayırmak biçiminde ele aldıkları görülmüştür. Alanyazında doğrudan öğretmen adaylarının adaletle ilişkin algılarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmen eğitimi ile sosyal adalet konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Bursa ve Ersoy’un (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adaletle ilişkin algı ve deneyimlerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin sosyal adaletle eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü ve insan hakları biçiminde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mills (2009) ise öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının sosyal adalet konusuna duyarlılıklarının artırılması için kültürlerarası etkinliklerin artırılmasına gereksinim duyduğunu belirtmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında adaletle ilgili çalışmaların genellikle sosyal adaletle ilgili gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu

araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının adalet değerini hak ve hakkaniyet kavramı üzerinden algıladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da adaleti sosyal adaletle benzer biçimde ele aldığı ifade edilebilir.

Öğretmen adayları adaletin örf ve adetlerle örtüşmesi konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum örf ve adetlerin kimi zaman adalet değeriyle çelişen uygulamaları gerektirmesi ile açıklanabilir. Örf ve adetler toplumun tamamı ya da çoğunluğu tarafından doğru olduğuna inanılmış, geçmişte çok eskiye dayanan olgulardır. Kökü geçmişe dayanan ve çoğunluğun benimsediği bu örf ve adetler tartışma konusu yapılmaz ve birer gerçek olarak kabul edilir. Örf ve adetlerin çağdaş hukuk sistemlerinden daha üstün ve güçlü olmalarının temel nedeni budur. Ancak örf ve adetler zamanla toplumun değişme hızının gerisinde kalır ve artık toplumun gerçek gereksinimlerini tam olarak karşılayamaz (Emini, 2004). Örf ve adetlerle adaletin örtüşmediği durumlara örnek olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği verilebilir. Feodal ve ataerkil yapı ile şekillenen kültür özellikleri, gelenek ve görenekler ile toplumsal yaşamı biçimlendirmekte; toplumsal alanda kadınların aleyhine bir düzeni desteklemektedir. Bu yapının egemen olduğu bölgelerde erkek egemenliği kadının eğitimini ve sosyal yaşamdaki varlığını engellemektedir (Gökşen ve ark., 2006; Ökten, 2009). Bunun gibi durumlardan kaynaklı olarak öğretmen adaylarının örf ve adetlerin adaletle örtüşmesi konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Öğretmen adayları tarafından adalete ilişkin olarak oluşturulan metaforlar düzenleyici, denkleştirici, dağıtıcı, hakkaniyet, toplumsal adalet ve adaletsizlik duygusu kategorileri altında toplanmıştır. Toplam 87 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan 44 tanesini terazi oluşturmaktadır. Hakkaniyet kategorisi dışında tüm kategorilerde güneş bulunmaktadır. Yapılan ki kare analizinde verilen değişkenlerle oluşturulan kategoriler arasında ilişki bulunmamıştır. Aydın ve Çelik (2017) ortaokul öğrencilerinin hukuk kurallarına ilişkin metaforlarını inceledikleri çalışmalarında “hukuk kuralları” kavramına yönelik 62 farklı metafor çıkmış olup, bunlar da “koruyucu ve yol gösteren, olağanüstü güç kaynağı, hayat veren, adalet ve dengenin kaynağı” şeklinde farklı beş kategoriye ayrılmıştır. Aydın ve Çelik’in (2017) bulguları ile bu araştırmada adaletle ilişkin ortaya konan denkleştirici kategori benzerlik taşımaktadır. Her iki araştırmada da hukuk ve adaletin eşitlik boyutuna vurgu yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının adalete ilişkin oluşturdukları metaforlarda adaletsizlik duygusunun bir kategori olarak ortaya çıkması dikkat çekicidir. Çağlayandereli ve arkadaşlarının (2016) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları olumlu adalet algısının yaşam kalitesine olumlu etkilerinin olacağı ortaya koymaktadır. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre adaletin yerini bulması insanlar için güven, mutluluk, huzur, özgürlük ve iyi hissetme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının olumlu adalet algısına sahip olmalarının bireysel ve mesleki anlamda yaşamlarına katkı getirebileceği söylenebilir. Özmen ve arkadaşları (2007) çalışmalarında bireylerin dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti algılarının, adalete atfedilen görece değere göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre adalet konusunda daha hassas olan kişilerin bu hassasiyetin etkisi ile adalet algıları da olumsuzlaşmaktadır. Araştırmacılar adalet algısına ilişkin yapılacak çalışmalarda adalete atfedilen görece değerin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen adaylarının adalete ilişkin metaforlarında olumsuz bir adalet anlayışının göstergesi olarak adaletsizlik duygusunun ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bu sonucun öğretmen adaylarının adalete ilişkin hassasiyet duymalarından kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusu farklı araştırmalarla ortaya konabilir.

Öğretmen adaylarına göre adalet değerinin kazandırılmasında öğretmenlerin davranışları ve öğretim-öğrenme süreci önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması adalet değerinin kazandırılmasında önemli görülmüştür. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları da öğretmenin öğrencilerle iletişimde adaletli ya da adaletsiz davranmasının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad ve Paulsel, 2004; Horan ve ark., 2010). Öğretmen adayları adalet değerinin kazandırılmasında en fazla drama yöntemini önemserken, süreçte örnek olaylardan yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Gürdoğan-Bayır ve arkadaşlarının (2016) ilkokullarda gerçekleştirilen değer eğitimi öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı olarak araştırdıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının değer eğitimi sürecinde farklı yöntemlerin kullanılmasını önerdikleri görülmüştür. Burke ve Bush (2013) Ceza Adaleti (Criminal Justice) dersini alan öğrencilerin hizmet ederek öğrenmeye ilişkin tutum ve algılarını inceledikleri çalışmalarında lisans öğrencilerinin hizmet ederek öğrenmeyi yararlı buldukları; zaman, maddi olanaklar ve ailevi engeller nedeniyle katılım konularında sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğre-



tim yöntemlerinden ve öğrenci uygulamalarına dayanarak gerçekleştirilen hizmet ederek öğrenmeden adalet eğitiminde yararlanılabileceği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adayları tarafından belirtilen ifadelerin alanyazın tarafından desteklendiği söylenebilir.

### Sonuç

Öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının çoğunluğunun adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadelerle katıldıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının adaleti hakkaniyetli davranmak ve haklı ile haksız birbirinden ayırmak biçiminde ele aldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının çoğunluğunun adalet değerinin örf ve adetlerle örtüşmesine ilişkin ifadeye kararsız kaldıkları görülmüştür. Aynı ifadeye ilişkin öğretmen adaylarının bir kısmı katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin bakış açılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları adalet değerine ilişkin olarak toplam 86 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan terazi en fazla tekrar eden metafor olmuştur. Araştırma kapsamında adalet değerine ilişkin üretilen metaforlarla ilgili oluşturulan kategoriler düzenleyici, denkleştirici, dağıtıcı, toplumsal, hakkaniyet ve adaletsizlik duygusu kategorileridir. Araştırma kapsamında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, yaşadıkları bölge ve takip ettikleri gündem konuları değişkenleri ile adaletle ilişkin verilen kavramsal ifadelerle oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının “*Yetenek ve topluma katkı oranıdır.*” kavramsal ifadesine, kadın adayların adaylarının çoğunun katıldığı, erkek adayların çoğunun bu maddeye kararsız kaldığı görülmüştür. Buna göre; adayların çoğunluğu bu ifadeye katılmaktadır. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, “*Yetenek ve topluma katkı oranıdır.*” kavramsal ifadesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının “*Kanun önünde eşitliktir.*” kavramsal ifadesine ilişkin görüşlerinde, tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu ifadeye katıldığı ortaya çıkmıştır. Bu kavramsal ifadeye en fazla okulöncesi öğretmen adaylarının katılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre; adayların çoğunluğu bu kavramsal ifadeye katılmaktadır. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre “*Kanun önünde eşitliktir.*” kavramsal ifadesi ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi,

yaşadıkları bölge ve takip ettikleri gündem konuları değişkenleri ile oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ancak belirlenen değişkenler ile oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adayları adalet değerinin nasıl kazandırılabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre adalet değerinin kazandırılmasına ilişkin olarak oluşturulan tema ve alt temalar davranışsal özellikler ve öğretme-öğrenme süreci biçimindedir. Davranışsal özellikler teması altında eşit olma, model olma ve adil olma yer almaktadır. Adalet değerinin kazandırılmasında öğretme-öğrenme süreci teması altında yöntem ve teknikler, yararlanılan kaynaklar alt temaları oluşturulmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen yetiştirme programlarında adalet ve toplumsal yaşama ilişkin konulara yer verilmesinin öğretmen adaylarında adaletle ilişkin farkındalık oluşturma bakımından yararlı olacağı söylenebilir. Öğretmen eğitiminde adalet değerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının adalet değerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amacıyla araştırmalar desenlenebilir.

### Kaynakça

- Aral, V. (2012). *Hukuk felsefesinin temel sorunları (3. baskı)*. İstanbul: XII Levha Yayıncılık.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin etkin yurttaşlık ve hukuk kuralları kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 29-43.
- Burke, A. S. ve Bush, M. D. (2013). Service learning and criminal justice: an exploratory study of student perceptions. *Educational Review*, 65(1), 56-69.
- Bursa, S. ve Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Chory-Assad, R. M. ve Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Çağlayandereli, M., Arslan, D. A. ve Ünal, R. N. (2016). Adalet algısı ve yaşam kalitesi üzerine sosyolojik bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 319-347.
- Çelikkaya, T. (2008). *Okul uygulamalarında adalet: 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul deneyimlerini algılayışları (Justice in school practices: 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students' perceptions of their school experiences)*. Yayınlanmamış yüksek lisans

- tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2012). Değerler Eğitimi. C. Öztürk, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (225-256). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Emini, M. E. (2004). Hak kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 203-216.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2006). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesiyle önlenmesine yönelik politikalar çalışması*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 317-339.
- Güriz, A. (2013). Adalet kavramının belirsizliği. A. Güriz, (Ed.), *Adalet kavramı içinde* (7-37). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Horan, S. M., Rebecca, Chory, M. ve Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kepekçioğlu, E. S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mills, C. (2009). Making sense of pre-service teachers' dispositions towards social justice: can teacher education make a difference? *Critical Studies in Education*, 50(3), 277-288.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Journal of International Social Research*, 2(8), 302-312.
- Özmen, Ö. N. T., Arbak, Y. ve Süral-Özer, P. (2007). Adalet verilen değerlerin adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 19-35.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M. ve Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215.
- Tomul, E., Çelik, K. ve Taş, A. (2012). Justice in the classroom: Evaluation of the teacher behaviors according to students' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72.